

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



Investigación acción para 2° año medio: estrategias de producción mediante escritura por proyectos.

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

Profesora Guía: Carolina González Ramírez

Alumna: Fernanda Pérez Cornejo

Viña del Mar, Junio 2018

Índice

1. Introducción.....	3
2. Análisis del contexto de aplicación	4
2.1 Contextualización del establecimiento.....	4
2.2 Descripción del aula.....	5
2.3 Descripción estudiantes.....	6
3. Metodología de la investigación acción	8
3.1 Etapas de la investigación acción.....	9
4. Marco teórico.....	11
4.1 Enfoque de la asignatura de Lengua y Literatura.....	12
4.2 Escritura: conceptualización y producción.....	13
4.2.1 Escritura por proceso.....	16
4.2.1.1 Textualización en el proceso de escritura.....	17
4.3 Escritura por proyecto	19
4.4 Estrategias de producción.....	20
4.4.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas.....	20
4.4.2 Estrategias de textualización	23
4.5 Evaluación de la escritura	24
5. Plan de acción	25
6. Análisis de las evidencias	31
6.1 Proceso de escritura.....	31
6.2 Coherencia y cohesión de textos escritos	40
6.3 Motivación por la escritura	41
7. Reflexiones	44
8. Plan de mejora.....	47
9. Conclusiones y proyecciones	49
10. Referencias bibliográficas.....	51
11. Bibliografía	54
12. Anexos	55

1. Introducción

La escritura durante el periodo de escolarización parece ser un ámbito relevante en la evolución del sujeto como estudiante. Aquello, ya que otorga al pupilo la posibilidad de desenvolverse adecuadamente en diversos contextos (MINEDUC, 2015, p. 36), pero también porque sugiere la adquisición de diversas habilidades tanto a nivel cognitivo, como metacognitivo, pues respectivamente, el alumno aprende a organizar y jerarquizar información, analizando y evaluando los temas abordados (p.36), además de dejar de lado la mera reproducción y comenzando a problematizar sus propios procesos (p.37). Por otra parte, si se considera el proceso de composición (Cassany, 1989, p.10) como un puente mediador entre lo que se piensa y lo que se dice, se entenderá que para que lo dicho sea comprensible y competente, es necesario presentar la escritura como una práctica que requiere de constante dedicación.

Es así que esta investigación acción, llevada a cabo en el Segundo Medio “C” del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, nace de un problema relativo a la producción textual, en específico, de la dificultad de los pupilos para redactar un texto que sea lo suficientemente coherente y cohesionado, naciente del desentendimiento de la escritura como un proceso y en la poca motivación general para realizar tareas de esta índole.

Consiguientemente se ha propuesto como respuesta tentativa a esta problemática un proyecto, cuyo objetivo central se encuentra en enfatizar la idea de escritura como proceso, mediante el conocimiento, aplicación y evaluación de diversas estrategias que permiten una textualización coherente y cohesionada, lo que pretende obtener textos contextualizados tanto en su situación comunicativa como en el género solicitado. El carácter del proyecto está dado por una revista que contempla críticas literarias acerca de cuentos que tocan el tema de la migración. Dicha producción busca ser difundida en el establecimiento, con lo cual se espera crear una conexión afectiva entre el alumno y su texto, generándose de esta manera un compromiso y una motivación nueva hacia la escritura.

Con todo, para dar cuenta de aquello este informe contempla, en primer lugar, una contextualización del establecimiento y del aula que ayudará a comprender en qué condiciones ha sido llevado a cabo el proyecto; en segundo lugar, un marco teórico en el que se exponen todos aquellos conceptos que subyacen la idea de escritura por proceso; en tercer lugar, el plan de acción como tal, en el que se especifican las medidas llevadas a cabo para

sofocar las dificultades del grupo curso; en cuarto lugar se presentan los resultados emergentes de la implementación del plan de acción, son sus respectivos análisis y reflexiones; en quinto lugar, a partir de aquellos se plantea un plan de mejora que buscar paliar aquellos aspectos débiles y por último se presentan las conclusiones y proyecciones relativas a esta intervención.

2. Análisis del contexto de aplicación

2.1 Contextualización del establecimiento

El Liceo Eduardo de la Barra es un establecimiento científico-humanista. Este consta con niveles desde 7° a 4° medio, los cuales se dividen en paralelos de la A a la J, con aproximadamente un promedio de 30 estudiantes por aula. Mientras que en la modalidad vespertina, alberga estudiantes de 1° a 4° medio.

En cuanto al perfil del establecimiento este tiene como misión desarrollar en sus estudiantes “un conjunto de saberes y valores concernientes al ámbito académico, ciudadano y ético-moral” (Proyecto educativo institucional, 2017, p.18). Asimismo, su visión es “Ser un liceo público de excelencia académica, que desarrolle en sus estudiantes una educación integral, sobre la base de aprendizajes fundamentales en las ciencias, las artes y las humanidades” (PEI, 2017, p.18).

La institución cuenta con su propio Reglamento único de evaluación (RUE), con fin de valorar el alcance de los objetivos de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación. Este establece que los estudiantes han de ser evaluados con una nota mínima de 1.0 y máxima de un 7.0, con un 60% de exigencia. La cantidad de evaluaciones mínimas por semestre, son establecidas de acuerdo con la cantidad de horas de clases. En cuanto, a la asignatura de Lengua y Literatura, estas corresponderían a un total de seis calificaciones (cuatro de coeficiente 1 y una de coeficiente 2). En caso de que un estudiante no asista a una evaluación deberá ser justificado con certificado médico, realizando esta en otro horario extraprogramático y aplicándose un 70% de exigencia (RUE, 2018, pp.2-3).

Por otro lado, Liceo se encuentra adscrito al Proyecto de Integración escolar (PIE), el cual tiene la función “acompañar el proceso de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, entregando una diversidad de apoyos, de acuerdo con las características del alumnado” (PIE, 2017, p.1). Para poder llevar a cabo este proyecto, el

establecimiento cuenta con un total de 12 profesionales de distintas disciplinas (educadora diferencial, psicopedagogo, kinesiólogo, etc.) (PIE, 2017, p.2).

Asimismo, la institución integra la Ley de Subvención Escolar Prioritaria (SEP). Esta tiene como objetivo proteger los derechos de los estudiantes de escasos recursos por medio del no cobro de matrícula, la entrega de materiales escolares y una suma de dinero al establecimiento. De allí nace dentro del Plan de Mejora (2014) la oficina de multicopiado, para la producción de guías, pruebas o materiales a utilizar en el aula.

Por último, en cuanto a los recursos del establecimiento, cabe destacar que este cuenta con; una biblioteca, que posee un ejemplar para cada estudiante; un CRA, con juegos y espacio de proyección; y 4 salas de computación, con un computador por alumno (aunque en la realidad no todos se encuentran en funcionamiento). En el aula se cuenta solo con el pizarrón. Esto quiere decir que, para la utilización de una data, parlantes y alargador es necesario solicitarlo en biblioteca con un día de anticipación. Finalmente, se cuenta con paradocentes, los cuales tiene oficinas en cada nivel. Allí se recurre en caso de cualquier emergencia, búsqueda de libro de clases y proyectores (si no hay quedan disponibles en la biblioteca).

2.2 Descripción del aula

El 2°C tiene un total de 30 estudiantes: 14 hombres y 16 mujeres. Dentro de estos se encuentran tres alumnos adscritos al PIE, a los que no es posible acceder a sus diagnósticos. Sin embargo, cabe destacar que los estudiantes no requieren de la compañía de un psicopedagogo durante las clases de la asignatura (Diario de observación, 2018). Asimismo, no presentan algún inconveniente para poder realizar las actividades o una actitud que dificulte el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al clima emocional del aula es necesario tener en cuenta tres elementos que influyen en ello y por lo tanto, generan una descripción de este: “el tipo de vínculo entre docente y alumnos, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble relación” (Casassus, 2008, p.90). Sobre el primer elemento en palabras del profesor mentor: “es fundamental preocuparse por los estudiantes, sus intereses, saber qué es lo que les sucede. Ello genera que estos tengan una buena actitud hacia uno y quieran trabajar” (Entrevista mentor, 2018). Esto refleja en cierta medida la relación que posee el profesor con los estudiantes, existe una preocupación por ellos en lo que respecta a sus vidas fuera del aula.

Los estudiantes se muestran con una buena disposición ante el docente, lo respetan. Sin embargo, es posible observar que los alumnos no se ven interesados en la asignatura, principalmente debido a la metodología que se lleva a cabo en el aula (Diario de observación (2018), Cuestionario personal estudiantes (2018)). Consecuentemente, se genera un problema de motivación que redundará en la poca participación.

En relación con el segundo elemento, las relaciones entre los estudiantes, estos se ven segmentados por grupos de trabajo definidos (Diario de observación, 2018). Ello no afecta la relación emocional entre los pares, ya que existe un ambiente de empatía entre estos. De este modo, la relación que surge entre ambos componentes es positiva, de cercanía y respeto. Pero es un grupo se distrae fácilmente, generando en varios momentos de la clase mucho bullicio. Esto se debe principalmente a la poca motivación que tienen hacia la asignatura. En este sentido, se requiere una mayor atención en las tareas que les son solicitadas, para que efectivamente sean llevadas a cabo durante la clase (Diario de observación, 2018).

Tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes manifiestan (Cuestionario personal, 2018) que no se sienten cómodos con la metodología que se lleva a cabo durante las clases de la asignatura. El profesor mentor, señala que él realiza diversas metodologías, por ejemplo, descubrimiento, modelamiento y clases expositivas (Entrevista mentor, 2018) Sin embargo, durante la realización de las clases se observa que la metodología que prima es de tipo dogmática: se expone los contenidos, se realizan esquemas en la pizarra y se dicta ciertas definiciones importantes. No se utilizan guías ni algún otro tipo de materiales. Las actividades son indicadas por el docente, las cuales siempre de tipo de práctico (Diario de observación, 2018). Para que los estudiantes realicen las actividades, el docente entrega décimas o realiza firmas en el cuaderno de los estudiantes, obteniendo con tres firmas una nota acumulativa (respondiendo a una teoría conductista educacional (Skinner, 1974)).

2.3 Descripción estudiantes

La mayoría de los estudiantes del curso pertenecen a la ciudad de Valparaíso y sus alrededores. Estos principalmente, provienen de sectores vulnerables como es el Cerro Ramaditas o Las Cañas, por ejemplo. Asimismo, existen tres alumnos que proviene de Laguna Verde (Cuestionario personal estudiantes, 2018). En estos casos específicos, es posible observar que ello afecta su rendimiento (especialmente en un niño), ya que ellos

tienen mucho sueño durante las clases (Diario de observación, 2018). En cuanto al estilo de aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de estos es kinésico (Resultados Test de aprendizaje, 2018), lo cual se condice con lo observado en clases, no colocan atención a las clases expositivas y poseen una mejor disposición ante un trabajo práctico (Diario de observación, 2018).

A modo general, a los alumnos no les gusta leer, prefieren ver película o ver series. La mayoría de estos escucha música, específicamente trap o reggaetón. Consecuentemente, su percepción sobre la asignatura no es positiva, algunos señalan que desean clases de calidad, actividades más didácticas o simplemente no le gusta nada de ella (Cuestionario personal estudiantes, 2018). Sin embargo, cabe destacar que valoran la asignatura como un elemento fundamental es su formación humanista, ya sea porque les entrega herramientas para escribir de forma correcta o enriquece de su léxico, entre otros (Cuestionario personal estudiantes, 2018). Solo se presenta un estudiante, que no reconoce como valorable la incidencia de la asignatura para su formación, porque considera que para lo que quieres estudiar no es importante Lengua y Literatura (Cuestionario personal estudiantes, 2018). Cabe destacar, que este alumno es quien reside fuera de la ciudad y duerme constantemente en clases (Diario de observación, 2018).

En relación con los aspectos cognitivos de los estudiantes se puede señalar los siguientes datos recolectados de la pruebas de diagnóstico; en primer lugar, los estudiantes tiene un 97% de aprobación en la inferencia de vocabulario contextual; en segundo lugar, el 90% (porcentaje de aprobación) comprende un texto narrativo, siendo capaz de reconocer ciertos elementos fundamentales de este; en tercer lugar, el 45% de los alumnos comprende un texto lírico y reconoce sus elementos; por último, el 38% reconoce diversos elementos de los textos no literarios.

De los resultados es posible observar, que los estudiantes tienen un alto logro en la comprensión de textos narrativos (textos literarios). Esto se condice con la realidad nacional, pues como menciona Wells: “a través de esta experiencia (la lectura de textos literarios en la infancia), el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra” (1998). Por lo tanto, estos textos son mucho más cercanos a los estudiantes. Mientras que los textos de carácter

instrumental están ligados al aprendizaje de un *continuum* de adquisición de herramientas y habilidades para una lectura académica (Parodi, 2005, pp. 19-56.).

Por último, lo mencionado anteriormente, tiene relación con los resultados de la escala Likert aplicada al curso. En esta se observa, que la mayoría de los estudiantes al momento de leer un texto no aplican estrategias de lectura -antes, durante y después de la lectura- (Solé, 2009). En cuanto, a las estrategias de escritura, los estudiantes tienen la autopercepción (Escala Likert, 2018) que ellos realizan las diversas estrategias y etapas de escritura -planificación, textualización y revisión- (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Sin embargo, mediante la realización de las actividades de escritura se observó que los estudiantes no planifican sus textos, ni existe un modelaje de ello. Asimismo, tiene dificultades para revisar ellos mismo sus escritos. Finalmente, las actividades en grupo no son llevadas a cabo de forma colaborativa (Diario de observación, 2018).

3. Metodología de la investigación acción

Una vez planteado el contexto en el que se enmarca la investigación acción, es necesario describir la metodología llevada a cabo para la realización del proceso. La metodología de investigación acción tiene como objetivo “Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.” (Torrencilla, 2011, p. 6). Asimismo, vincular la investigación, la acción y la formación, acercándose a la realidad educativa (cambio y conocimiento). En este sentido, la investigación acción se caracteriza por ser una actividad reflexiva, crítica y de autocuestionamiento, con el fin de mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica (durante el ejercicio pedagógico mismo). Así, se identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, se elabora un plan de cambio, se ejecuta, se evalúa la superación del problema y progreso y, posteriormente, se repite el ciclo de estas etapas (Martínez, 2000, p. 31). Por lo tanto, esta metodología es de tipo recursivo, pues considera la reformulación de las acciones, a partir de la emergencia de situaciones que no fueron consideradas en primera instancia (entendiendo que siempre se puede mejorar el ejercicio docente).

Cabe destacar que para aplicar la metodología de investigación acción se siguieron los lineamientos y etapas planteados por Martínez (2000) con algunas variaciones en el orden de las fases, las cuales serán descritas en detalle más adelante en el presente informe. El autor

formula 9 fases de la investigación acción en el aula; la primera etapa corresponde al diseño general del proyecto, en donde se realiza el acercamiento a la realidad del aula, con el fin de definir el esquema de la investigación y área de estudio; la segunda etapa corresponde a la identificación del problema importante, enfocándose en las habilidades descendidas de los estudiantes y que por lo tanto, sería relevante mejorar; la tercera etapa, se realiza un análisis del problema, centrándose en la identificación de la naturaleza de este y sus posibles causas; la cuarta etapa, formulación de la hipótesis, se explica el problema y se plantea una solución; la quinta etapa atañe a la recolección de información relevante, la cual permite obtener los datos necesarios para sustentar la problemática e hipótesis que guiarán el plan de acción; la sexta etapa es la categorización de la información, aquí se ordena la información obtenida con el fin de resumir esta en los conceptos que generan la problemática; la séptima etapa es la estructuración de las categorías, donde se integran los datos en una estructura coherente y lógica (a modo de red) que permita determinar la configuración del fenómeno estudiado; la octava etapa es el diseño y ejecución del plan de acción, en esta se verifica y aplica la hipótesis planteada con el fin de dar una solución a la problemática; finalmente, la última etapa corresponde a la evaluación de la acción ejecutada, en la cual se analiza los resultados obtenidos y se reflexiona sobre el ejercicio mismo, con el fin de realizar mejoras al plan de acción (para ser aplicado nuevamente en la segunda parte de la investigación acción, en el caso se debiese realizar ello) (pp. 33-35).

3.1 Etapas de la investigación acción

Tal como se mencionó anteriormente, las etapas de la investigación acción planteadas por Martínez (2000) marcaron los lineamientos de la metodología llevada a cabo durante este proceso. Se realizó la primera etapa, correspondiente al diseño del proyecto, donde se observó y analizó el contexto del curso, tal como fue indicado en el apartado 2 de este trabajo. Ello permitió conocer a los estudiantes (sus intereses y gustos) y observar las habilidades que posiblemente los alumnos podían tener descendidas. Consecuentemente, obtener un esquema de la futura investigación. Luego, se realizó el diseño y aplicación de instrumentos, con el fin de recolectar información relevante (etapa 5) que sustente la identificación de una problemática e hipótesis de trabajo. Para ello, en primer lugar se accedió a los resultados de la prueba diagnóstica realizada por el establecimiento (Anexo 2). Esta se centraba

principalmente en la evaluación de las habilidades de lectura y comprensión, en donde la mayoría de los alumnos aprobó.

Consecuentemente, gracias al periodo de observación de tres semanas, se obtuvo como registro los diarios de observación (Anexo 3). A partir de ello se logró identificar falencias en el eje de escritura: esta era evaluada como un producto y por lo tanto, los estudiantes veían de la misma forma la actividad de escribir. Ello generaba en sí que los textos producidos por los estudiantes poseyeran problemas de coherencia y cohesión. En segundo lugar, se aplicó un cuestionario personal a los estudiantes (Anexo 1) para conocer sus intereses, gustos y lo que pensaban de la asignatura (tal como fue mencionado en el apartado anterior 2). En tercer lugar, se realizó una entrevista al profesor mentor (Anexo 4), de la cual cabe destacar que según esta, la habilidad más descendida en el grupo curso era la de escritura y que las evaluaciones se enfocaban en el producto y no en el proceso. En tercer lugar, se aplicó al curso una escala de actitudes tipo Likert (Anexo 5 y 6), en la cual se pudo observar que los estudiantes tienen una percepción positiva de su trabajo en cuanto a la actividad de escritura, aun cuando ello no se condice con lo visto en clases. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes señaló que no aplican estrategias de textualización propias de la fase (utilización de marcadores discursivos, coherencia y cohesión, género discursivos y creación de borradores). Finalmente, se aplicó un test de estilos de aprendizajes (De la Parra, 2004, pp. 88-95). Los resultados del test arrojaron que la mayoría de los estudiantes son cinestésicos (14 de 29), lo cual se condice con los intereses y gustos de los estudiantes. Asimismo, responde a la posible causa de la poca motivación que los alumnos manifiestan ante la asignatura (clase expositivas).

Luego de que las evidencias antes mencionadas arrojaran variados resultados, se dio paso a la etapa de “categorización de resultados” (etapa 7 y 6) con el propósito de levantar categorías que facilitaran la comprensión y descripción del problema. La primera categoría emergida se denominó *metodología de la enseñanza de escritura*, la segunda *motivación por la escritura*, la tercera *coherencia y cohesión de textos escritos* y finalmente, *aprendizaje autorregulado*. Por consiguiente, a partir del análisis de la información recolectada y planteamiento de categorías se dio paso a la etapa de la identificación del problema (etapa 2) y al análisis de este (etapa 3). En el caso de esta investigación acción el problema se centra en que los estudiantes al verse enfrentados a una enseñanza de la escritura orientada solo en

el producto final y descontextualizada (no situada), se sientan desmotivados ante la tarea de escritura. Consecuentemente, ello provoca en conjunto con el precedero conocimiento de los estudiantes sobre los mecanismos de coherencia y cohesión de los textos escritos, que no realicen una textualización apropiada y completa de su producción escrita, generándose dificultades en la adecuación al género discursivo, como también a la situación comunicativa.

Por consiguiente, se realizó la etapa de la “formulación de hipótesis” (etapa 4) con el fin de plantear los objetivos de la investigación acción más oportunos para la dar una solución a la problemática. La hipótesis de esta investigación acción consiste en que la realización de un trabajo de escritura por proyecto, permitirá mejorar los resultados y la motivación de los estudiantes para la realización de actividades de escritura. En conjunto con ello, la enseñanza de mecanismos de coherencia y cohesión (marcadores discursivos, tipologías textuales, conectores, etc.) centrado en un enfoque funcional, procesual y comunicativo podrá mejorar el proceso de textualización de los estudiantes.

Una vez realizado ello, con el propósito de solucionar el problema y corroborar la hipótesis ya mencionada, la siguiente fase llevada a cabo fue “Diseño y Ejecución de un Plan de Acción” (etapa 8). En ella se detallan los contenidos, el número de sesiones, las actividades desarrolladas y los recursos utilizados para el cumplimiento de los objetivos del trabajo (los cuales son establecidos en el punto 5 del presente informe). Finalmente, una vez aplicado el plan de acción se realizó la última etapa (etapa 9) en la cual se evalúan los datos, tanto de forma cualitativa como cuantitativamente. Esta tiene como finalidad determinar el nivel de logro de los objetivos planteados, cuál fueron los elementos que dificultaron la ejecución de estos, como también observar qué decisiones metodológicas se requiere modificar para una posible implementación posterior.

4. Marco teórico

El presente apartado tiene el objetivo de marcar los lineamientos teóricos de los fundamentos y conceptos en los cuales se centrará la investigación acción. Para poder realizar lo antes mencionado, en primer lugar, se abordará el enfoque de la asignatura, basándose principalmente en lo que establecen las bases curriculares ministeriales. En segundo lugar, se abordará el concepto de escritura y lo que se entiende por producción escrita, detallando los factores interrelaciones que participan de esta y su evolución en el tiempo.

Asimismo, se profundizará en el concepto de escritura por proceso, qué significa, cómo funciona y cuál es el modelo que hemos de retomar como base para la realización del plan de acción. En conjunto con ello, debido a que el problema e hipótesis de la investigación se centra en la textualización, se han de plantear los conceptos relevantes de esta fase de escritura. Por consiguiente, se ha de mencionar el sistema de enseñanza por proyectos, el cual ha de permitir establecer una tarea de escritura situada, favoreciendo el factor motivación.

En tercer lugar, retomando los planteamientos anteriores, se presentan las estrategias de producción; cognitivas, metacognitivas, metaproducción y de textualización. Ello con el fin de realizar un acercamiento didáctico de la producción escrita. Y finalmente, se ha de tratar la evaluación de la escritura, planteando los lineamientos los cuales se evaluará el plan de acción.

4.1 Enfoque de la asignatura de Lengua y Literatura

Las bases curriculares (2015) del Ministerio de Educación señalan que la asignatura de Lengua y Literatura posee un enfoque cultural y comunicativo. El primero hace referencia al “carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida” (p.33). Por consiguiente, destaca la función que dichos elementos cumplen en la construcción de distintas identidades. Mientras que por su otra parte el enfoque comunicativo se centra en “desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral” (p.33). De este modo, tiene la intención de generar a individuos capaces de comprender lo producido por otros (discursos, mensajes, etc.) o también, dar la oportunidad de expresar (de la forma que deseen: oral, escrita, visual, etc.) lo que ellos consideren relevante bajo un contexto determinado.

Por lo tanto, el enfoque cultural y comunicativo:

Aporta a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de que viven insertos(as) en una cultura que interactúa con otras y es dinámica capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales (p.33).

De esta forma, ambos enfoques se combinan, entendiendo que el aprendizaje de la Lengua involucra la adquisición de distintas habilidades lingüísticas y pragmáticas, que le

han de permitir a los estudiantes desenvolverse en distintos contextos, de forma crítica y consciente. Cabe destacar así, que “la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 36). Como también, la capacidad de poder representar cómo personalmente se entiende el mundo.

Bajo estos lineamientos, las bases curriculares establecen tres ejes centrales, que han de permitir el desarrollo de una competencia comunicativa, entendiendo esta como la utilización del lenguaje, más allá de la gramática o actuación lingüística, apropiadamente en diversas situaciones sociales del día a día (p.85). Con respecto a ello Lomas (2005) señala que:

El concepto de competencia comunicativa fue acuñado por J. J. Gumperz y Dell Hymes [...], entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (citado por Corredor, 2011, p.120).

Estos ejes centrales corresponderían a la lectura, escritura y oralidad. La organización en torno a estos ejes responde a: “la necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales de la asignatura y de abordar los elementos que requiere una o un estudiante para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel, y, por otro, permite presentar la realidad compleja de la asignatura de Lengua y Literatura en una estructura clara.” (Mineduc, 2015, p. 34).

4.2 Escritura: conceptualización y producción.

Uno de los cuatros ejes centrales de la asignatura de Lengua y Literatura es el de escritura, en cual se centra la presente la investigación acción. Según el Ministerio de Educación este eje comprende que la escritura, además de ser una herramienta comunicativa social, involucra una función relevante en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Según investigaciones, esta permite desarrollar habilidades superiores de pensamiento: organizar, jerarquizar, sintetizar, entre otras (p.38). De este modo, es posible entender la escritura como una tarea sumamente compleja, pues para producir un discurso intervienen distintas

dimensiones: dimensión social, dimensión lingüística y dimensión cognitiva (Parodi, 2008, pp. 21-22).

Sin embargo, el concepto de escritura no fue visto siempre de esta forma, para llegar a dicha caracterización ha pasado por diversas etapas a lo largo de los años y son diversos los investigadores los que han desarrollado el término, por medio de distintos enfoques y metodologías. En sus inicios, el estudio de la composición escrita era visto como parte de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una lengua y solo restringida a aspectos netamente lingüísticos (Parodi, 2003, p.81).

Desde un legado occidental de la antigüedad clásica (retórica clásica), en conjunto con los estudios de una gramática española y los manuales de construcción de esta, generaron que el concepto de escritura fuera entendido como una producción centrada en el producto y no en el proceso. Es decir, “en otras palabras, hoy un énfasis en los mecanismos codificadores de superficie de la estructura textual, tales como ortografía y puntuación, junto a un interés por lo gramática de orden oracional” (p.83).

Por consiguiente, a principios del siglo pasado se comenzó a tomar como objeto de estudio el texto en sí mismo (escuela formalista rusa), el cual se centraba en el significado propio de este, sin tomar en consideración elementos como la relación con el autor y el contexto. Desde esta base, surgieron distintas corrientes, tales como: el constructivismo, que se centraba en el proceso, se valoraba el surgimiento de ideas del autor para la construcción escrita y la adecuación a una situación retórica; socio-constructivismo, el cual complementa la corriente anterior agregando la idea del contexto y comunidades discursivas (citado por Camps, 2003, p. 16). Estos avances generaron que el concepto de escritura dejara de centrarse en el producto y que adquiriera una noción de proceso, entendiendo que el escritor debe pasar distintas etapas para la producción de un escrito.

De este modo, la producción escrita comenzó a verse como un proceso (no solo la creación de un producto). Además de lo antes mencionado, esta mirada se vio influenciada por el surgimiento de la psicología cognitiva en la década de los 70', debido a su preocupación por los procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, entendiendo que las distintas habilidades involucran variados procesos y subprocesos (Marinkovich, 2002, párr.4).

Consecuentemente, Gordon Rhoman desarrolló uno de los iniciales modelos de producción escrita que daba a conocer este proceso como una tarea sumamente compleja y que consistía en tres etapas: Pre-escritura, escritura y re-escritura. Este modelo se caracteriza por ser de tipo lineal y normativo (citado por Parodi, 2003, pp.84-85). En este sentido, Camps (1990) señala que el modelo no puede verse inmerso en los modelos cognitivos, pues busca principalmente el desarrollo del texto como un producto, sin considerar los procesos internos por los que cruza el autor para la construcción de este (citado por Parodi, 2003, pp.85-86).

Dado que la producción de textos escritos es un trabajo sumamente complejo surge la necesidad de tener un marco coherente con los datos y conocimientos recolectados hasta ese momento. A partir de esta inquietud, el modelo que prosiguió fue el de Flower y Hayes (1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984), el cual se sustenta en los siguientes principios: “los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos, componer es una actividad guiada por metas, los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos” (citado por Marinkovich, 2002, párr.10). Este representa los procesos de componer un texto de un escritor por medio de tres componentes principales: los procesos del componer por escrito (planificación, la traducción y la revisión), el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor (párr.11).

Consecuentemente, nace otro proyecto, el realizado por Bereiter y Scardamalia (1987). El modelo señala que existen diferencias entre un escritor joven y uno maduro. A partir de ello, se plantea la diferencia entre decir el conocimiento y transformarlo, ya que el escribir no asume solo un modelo, sino que existen diferentes estadios del desarrollo de la habilidad. El modelo de decir el conocimiento, plantea que la información es generada a partir de una tarea específica “Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo” (citado por Marinkovich, 2002, párr.12). Mientras que el modelo de transformar el conocimiento, representa el proceso al cual se ve enfrentado un escritor experto en la resolución de un problema de escritura. Este es resuelto de forma consciente, recurriendo al espacio del problema de contenido y problema retórico (citado por Marinkovich, 2002, párr.13).

Por consiguiente, comenzaron a surgir una gran variedad de modelos de la producción escrita desde distintos enfoques (cognitivo, social, psicosociolingüístico, etc.), ya sea retomando los antes mencionados o realizando ciertas modificaciones o mejoras, tales como:

Bereiter y Scardamalia (1989, 1993), Bazerman (1988), Flower (1994), Van Dijk (1985, 1990), Hayes (1996), Didactext (2003), entre otros (citado por Marinkovich, 2002, pp. 217-230).

4.2.1 Escritura por proceso

Desde un enfoque didáctico de la producción de la escritura el modelo Didactext (2003) es el que más se adecúa al plan propuesto de solución del problema, con el fin de mejorar la tarea de escritura de los estudiantes. Entendido que este ha de permitir el desarrollo de cada una de las fases de escritura, de estrategias de producción y metacognición, enmarcado en contexto social y cultural.

El modelo propuesto por el grupo Didactext (2003) retoma los planteamientos formulados por Flower y Hayes (1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984), Bereiter y Scardamalia (1989, 1993) y Hayes (1996), antes mencionados (citado por Didactext, 2003). Esta comprende la escritura como un proceso recursivo en donde interactúan tres dimensiones representadas por medio de círculos, en los cuales interviene de forma interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. El primero círculo, corresponde al *ámbito cultural*, en el cual se ve inmerso el ejecutor de la composición escrita. El segundo, se refiere a los *contextos de producción*: contexto situacional, físico, de la audiencia y medio de composición. Por último, el tercero corresponde al *individuo* (Didactext, 2003, pp. 1-2).

Estos plantean la importancia de la *memoria* en la producción de un texto desde un enfoque sociocultural. Asimismo, se desglosa de la *motivación*, las *emociones* y las *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: *acceso al conocimiento*, *planificación*, *producción textual* y *revisión* (pp.1-15). La primera unidad, corresponde a la activación mental de la información que posibilita el acceso al conocimiento, como imágenes, acciones, etc. Ellos provienen desde dentro y proporciona cierto control sobre los contenidos semánticos (p. 17). Este tiene directa relación con la memoria del individuo.

La segunda unidad, *planificación*, involucra las estrategias de organización que debe realizar el sujeto para la creación de textos. Esta fase debe estar orientada por un objetivo final, que permita situar un esquema de proceso. Cabe destacar que en cada una de estas fases

juegan un rol fundamental las distintas estrategias de producción relacionadas con la tarea que se debe realizar en cada etapa, las cuales serán profundizadas más adelante en el apartado de estrategias. La tercera unidad corresponde a la *producción textual*, en la cual el autor debe comenzar a escribir el borrado de su texto final. Allí, jugarán un rol fundamental las normas gramaticales como también, la organización textual interna y externa de orden estructural (p. 17). Cabe destacar que ello se ha de profundizar en el apartado siguiente con mayor detención, ya que corresponde a la fase en la cual se focaliza la investigación acción.

Por último, la cuarta unidad corresponde a la de *revisión*, en donde el escritor evalúa su texto; en ella se destaca la función evaluadora de la lectura (p.19) Aquí es necesario que el escritor vuelva a su planificación inicial, analizando si el texto responde al problema retórico, el género y organización textual interna y externa. Por lo tanto, esta etapa involucra un proceso de reescritura y de producción textual, corrigiendo los posibles errores y haciendo las adecuaciones necesarias. Consecuentemente, cabe destacar que el proceso de cada una de las fases es recursivo, pues el escritor vuelve constantemente a la etapa anterior. Por ejemplo, durante la etapa de producción textual, el sujeto aplica la función evaluadora de la lectura a medida que va escribiendo y corrigiendo repetidas veces.

Tal como se puede observar hasta aquí se han revisado los conceptos relevantes sobre el proceso de escritura y los distintos elementos y fases que intervienen en este. Por consiguiente, en el siguiente apartado se profundizará en la fase textualización, debido a que es en esta donde se centra la investigación acción.

4.2.1.1 Textualización en el proceso de escritura

La etapa de redacción de un texto se convierte en una de las fases más complejas, pues en esta el escritor se debe encargar de:

transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 266)

Esto quiere decir que esta etapa se encuentra directamente relacionada con las normas de textuales y por los aspectos teóricos de esta (Didactext, 2003, p. 18). Por lo tanto, el conocimiento de la lengua en cuanto a este tipo de aspectos es fundamental para la

facilitación de la construcción de texto escrito. Por ello mismo, se requiere tener en consideración las siete normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos, con el fin de orientar la enseñanza de las exigencias de la constitución de los textos escritos, como también de la evaluación de la misma. Estos son; cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad. (p.18).

4.2.1.1.1 Coherencia y cohesión

La coherencia es la noción más extensa de un texto, en la cual se incluyen las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intertextuales. Ello quiere decir que se refiere al significado global del texto, como también las relaciones entre los distintos enunciados de este. Consecuentemente, apunta a la macroestructura (su consistencia) y superestructura (género discursivo) (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 222).

Mientras que la estabilidad de un texto depende de la continuidad de los elementos que la integran, o sea de la existencia de relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos que constituyen el texto (De Beugrande y Dressler, 1997, p. 89). Esto será a lo que llamaremos cohesión. Por lo tanto, esta se va a construir por medio de mecanismos de información, logrando estabilizar el sistema y mejorar el esfuerzo del procesamiento (p.91). Es decir, la cohesión se va a relacionar con los mecanismos y fenómenos propios de la coherencia, las relaciones particulares que se dan a nivel textual: como marcadores discursivos y conectores (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 223).

4.2.1.1.1.1 Marcadores discursivos

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables que:

No ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional -son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.” (Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4057).

Para comprender de mejor forma la utilización y funciones de guía de los marcadores discursivos se ha de utilizar la propuesta de Zorraquino y Portolés (1999) (Anexo 7). La clasificación de esta es la siguiente: Estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores argumentativos (Dentro de estos cabe destacar los conectores,

ya que involucran un desglose mayor, pues involucra relaciones semánticas y pragmáticas con el enunciado anterior.

4.2.1.1.1.1 Conectores

“Es un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con uno anterior” (p. 4093). El significado de estas ayuda a generar inferencias. Estos se dividen en tres; aditivos, los cuales unen un miembro discursivo con otro de la misma línea argumentativa (como por ejemplo: además); consecutivos, aquellos que presentan un miembro del discurso que se encuentra como consecuencia de otro (así como: pues, por tanto); y contraargumentativos, donde se relacionan dos miembros del discurso, de forma que el segundo se presenta como supresor del anterior (podrían ser: en cambio, por el contrario, entre otros) (pp. 4093-4111).

4.3 Escritura por proyecto

La escritura por proceso surge como una metodología que responde a la complejidad del desarrollo de dicha habilidad. Sin embargo, se requiere seleccionar un sistema de enseñanza que responda a esta metodología. Consecuentemente, que permita que la actividad misma sea contextualizada y responda a una situación comunicativa real. En este sentido, la escritura por proyecto es la más oportuna para la investigación acción llevada a cabo.

El proyecto de Lengua se formula como: “una propuesta global que tiene una intención comunicativa” (Camps, 1996, p. 38). Esta posee una situación comunicativa que se inserta y posee objetivos de aprendizaje específicos. Así, las actividades, enmarcada en el proyecto, al poseer una intención comunicativa real permiten que la finalidad de esta tenga sentido (p.39). Por lo tanto, en ella surge la importancia de situar la actividad de escritura, para permitir que los estudiantes se sientan que dicha actividad tiene sentido, una finalidad real.

Por consiguiente, el método de proyectos es considerado un sistema de enseñanza que:

Concibe al proceso de enseñar y aprender como una situación dinámica en donde todos los participantes se involucran (maestro, alumnos), a partir de situaciones problemáticas, que de acuerdo a sus intereses, deseen conocer y/o

resolver; orientándolas a comprender, explicar y valorar así su realidad. (Chávez, 2003, pp 14-15).

En este sentido, el trabajo de la escritura por proyectos ha de permitir responder a los intereses de los estudiantes, ayudando en la motivación de estos mismos a la realización de la tarea, “promover el desarrollo de habilidades en torno a un interés nacido propiamente de la voluntad” (p.15). Este sistema de enseñanza, entrega una guía y método específico: identificación del tema, estructuración del proyecto específico, ejecución y desarrollo del proyecto y evaluación. Sin embargo, su mayor fortalece reside en la flexibilidad de utilización de estrategias para el desarrollo de la misma (p.15).

4.4 Estrategias de producción

4.4.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas

El concepto de estrategia de aprendizaje ha sido trabajado durante los últimos 80 años en el área del aprendizaje, desde distintos modelos enfoques. Específicamente, la palabra estrategias se entiende como un plan general para alcanzar un logro o una meta. Así, estrategias de aprendizaje hace referencia a toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende (Vivas, 2010, p.28). Cabe destacar que esta visión, proviene de los planteamientos de la Psicología cognitiva.

Para que un estudiante obtenga un aprendizaje significativo, es decir, realice la actividad cognitiva de aprender a aprender, es necesario que este aplique una serie de estrategias de aprendizaje. Estas son adquiridas por quien aprende durante su interacción con otros y su entorno (p. 31). Dentro de las estrategias de aprendizaje podemos encontrar; las de naturaleza cognitiva, estrategias cognitivas como esquemas (Goodman (1987)); habilidades meta-cognitivas (Vivas (1999)), en donde le sujeto tiene conocimientos y control de sus procesos cognitivos (fluidez, flexibilidad, originalidad, anticipaciones, etc.); de metacognición, conocimiento y regulación de procesos mentales conocido como el *conocimiento autoreflexivo* (Burón (1991)) (citado por Vivas, 2010, p.32).

En este sentido la metacognición surge como un elemento fundamental para el desarrollo de habilidades de producción, pues facilita el autocontrol y conocimiento de los procesos mentales que el estudiante ha de llevar a cabo, para la realización de la tarea. Es por

ello que esta tiene dos funciones: el conocer (qué) y el autorregular (cómo) (Vivas, 2010, p.33). Consecuentemente, teniendo en cuenta esta idea de metacognición, es preciso tener en cuenta que es necesario crear las condiciones para desarrollar esta misma en los estudiantes. Ello es posible por medio de estrategias de aprendizaje encaminadas a instruir en tres niveles:

- 1) Un nivel mecánico, muchas veces no consciente para el niño, pero sí explicable.
- 2) Un nivel razonado en el que se lleve a estudiar el por qué se debe aprender algo de una forma determinada y
- 3) Un nivel de metacognitividad encaminada a enseñar estrategias de autorregulación, camino que conduce a la autonomía intelectual y a la madurez para desarrollarse a través del propio esfuerzo (Carr, 1990 citado por Vivas, 2010, p. 34).

Por lo tanto, la metacognición ha de estar presente en diferentes ámbitos académicos y proceso, de allí proviene el concepto de metaproducción, entendiendo que este como “capacidad para revisar, juzgar y corregir algo que se acaba de escribir” (p. 33), las cuales se relacionan con los procesos de la escritura (antes mencionados en los apartados anteriores).

Con respecto a todo lo mencionado anteriormente, el grupo Didactext (2003) plantea distintas estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con cada una de las fases de escritura. Cabe destacar, que en las habilidades en las que se ha de centrar la investigación acción corresponden a la fase de textualización (resaltado en verde), representadas en el siguiente cuadro:

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Meta-cognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> Buscar ideas para tópicos Rastrear ideas en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales Identificar al público y definir la intención Recordar planes, modelos, guías para redactar géneros y tipos textuales Hacer inferencias para predecir resultados o complementar información 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre el proceso de escritura Examinar factores ambientales Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo Analizar variables personales
Planificación (leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas.

	<p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifiestar metas de proceso</p>	<p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias</p>
<p>Producción textual (leer para escribir)</p> <p>Producto: borrador o texto intermedio</p>	<p>Géneros discursivos: tipos textuales, normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad): mecanismos de organización textual: marcas de enunciación, adecuación, voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones: creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intensión y el público destinatario.</p> <p>Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	<p>Estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>Revisión (leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: texto producido</p>	<p>leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y trasgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión,</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

	adjunción, reformulación desplazamientos de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	
--	--	--

4.4.2 Estrategias de textualización

Además de las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en la fase de textualización planteadas por el grupo Didactext (2003), encontramos estrategias para el desarrollo de la etapa desde un punto de vista didáctico y de la enseñanza de la lengua. Serafini (1994), plantea que para poder construir un texto coherente y cohesionado, es necesario prestar atención la construcción de los párrafos, entendiendo que estos son los pilares de la creación escritural (p. 131). Para ello, propone la creación, en primer lugar, de un esquema de los párrafos que van a construir el texto. A partir de ello, es necesario enumerar estos. Sucesivamente, para poder organizar estos es necesario definir una frase organizadora, que permita que el lector comprenda el texto de forma fácil y clara. Estas frases pueden ser: “La frase organizadora puede aparecer antes o después de la lista, y ser de tres tipos diferentes: frase/recuento, frase/síntesis y frase/encuadramiento (p. 133). Consecuentemente, cabe destacar que en ello van a cumplir una función sumamente importante los marcadores discursivos, los cuales funcionan como organizadores de la información.

A partir del esquema de párrafos, se requiere establecer la frase organizadora que se ha de utilizar y punteo de ideas, que van a constituir este, es decir la información que va componer el párrafo. Asimismo para poder unir estas ideas, se necesitará hacer uso de conectores y marcadores discursivos, para dar cohesión al texto (p. 135). Para la utilización de estos es necesario tener en consideración cuál es el párrafo que ha de construir el escritor (comparación o contraste, desarrollo de un concepto, enunciado/solución de un problema, causa efecto, etc.) (pp.143- 162).

Por otro lado, Jimeno (2006) plantea con respecto a la cohesión que esta debería incluirse en la enseñanza escolar por el papel fundamental que juega en la construcción del

texto, abalado por los distintos estudios de la lingüística textual (p.43). Asimismo, propone como actividades para la etapa de textualización, para fomentar la conexión, integración y elaboración, hacer entrega de una secuencia de enunciados que van a ser parte del texto. Desde allí, pedirles a los estudiantes que unifiquen estos enunciados por medio de distintos conectores “añadir los elementos cohesivos necesarios, suprimir las partes redundantes y utilizar los sustitutos pertinentes” (p. 45). Otra posible actividad, para desarrollar estas habilidades en los estudiantes, es por ejemplo, la entrega de un enunciado a los estudiantes y que ellos deban integrarlo a un texto dado, manteniendo la coherencia y cohesión del texto.

4.5 Evaluación de la escritura

La evaluación de la escritura debe responder a las características de la misma. Esto quiere decir que surge la necesidad de evaluarla como un proceso. Según Camps (2006), esta tiene relación con el concepto de evaluación formativa, vista como una forma de regular los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p. 35). La autora, destaca tres elementos de SGD (secuencias didácticas de gramática); La necesidad de hablar con los estudiantes, explicar y plantear los objetivos y lineamientos de la actividad; durante el proceso del trabajo orientar a los alumnos en el proceso, resolución de problemas parciales, etc.; y al final, hacer una síntesis del trabajo realizado, de la actividad con una evaluación sumativa, en conjunto con los estudiantes (p.35).

Para la realización de una evaluación, además de la formativa, Camps y Ribas (1998) plantean que se requiere la elaboración de distintas pautas que respondan a cada una de las fases de escritura (planificación, textualización y revisión). Estas tienen “por objeto guiar la planificación y, sobre todo, la revisión del texto a partir de la explicitación de los criterios de evaluación” (p.3). En cuanto a las pautas propias del proceso, estas tendrán como principal función:

Provocar la explicitación y la toma de conciencia sobre su actividad de escritura, en el supuesto que esta toma de conciencia redundará en una mejora de los textos y, sobre todo, en el aprendizaje de los géneros discursivos que implican procesos de elaboración no lineales (p. 3).

En conjunto con ello, es necesario tener en cuenta que al ser una tarea de escritura por proyecto, el producto final no consiste en ser leído por el profesor, sino que en ser socializado y llegar a lectores reales.

Es así que de modo específico la evaluación de este proyecto estará dada por la construcción de un portafolio que pretende dar cuenta de todas las tareas realizadas por el alumno durante el proceso. Aquello, con el objetivo de crear conciencia en el pupilo de que el producto de este portafolio es parte de, valga la redundancia, un proceso que consta de etapas retroactivas e instancias de análisis, reflexión y metacognición del propio trabajo. En este sentido, se comprenderá, siguiendo a Barragán Sánchez (2005), al portafolio como una instancia de autoreflexión, que busca entre otras cosas estructurar las tareas de aprendizaje; motivar la introspección respecto al trabajo y al avance; promover la capacidad de resolución de problemas y evaluar (tanto el alumno como el docente) el proceso y el producto (p.125).

Ahora bien, el producto de este portafolio, como se ha comentado anteriormente, corresponde a una crítica literaria sobre cuentos relacionados al tema de la migración, los cuales serán expuestos en una revista, que pretende ser repartida en el establecimiento educacional. Lo anterior, siguiendo a Kaufman (1994), le entrega al alumno una meta, que perseguirá durante el proceso y que posibilita el entendimiento de que las revisiones, que pudieran parecer tediosas, tienen un asidero superior: la publicación (p.23). También, en conexión directa con el objeto mismo y su situación de distribución, ha de mencionarse la carga emocional y de motivación/disposición hacia el trabajo, inherente al acto de ser leído por una comunidad significativa para el alumno. En este sentido, es posible afirmar con Coll (2003) que los alumnos se esfuerzan cuando la tarea les parecen atractivas, entienden las finalidades y los propósitos, cuando pueden participar de su planificación y desarrollo, logran sentirse afectiva y cognitivamente involucrados y se promueve, en consecuencia, la sensación de estar haciendo un trabajo cargado de sentido (p.41).

5. Plan de acción

Una vez ya planteados los lineamientos teóricos que sustentan el problema e hipótesis, antes planteados en esta investigación acción, se va dar paso a dar a conocer el plan de acción diseñado con el fin que los estudiantes produzcan textos más coherentes y cohesionados (Anexo 8). Para poder llevar a cabo ello, el plan de acción se enmarcó en un proyecto de escritura. Este consiste en la creación de una revista literaria en conjunto con otro curso del establecimiento (2° I), para la cual los estudiantes han de realizar reseñas literarias. Esto principalmente, debido a que la unidad en la que se enmarca el plan de acción

se enfoca en narrativa, específicamente la unidad 1: “Sobre ausencia: migración, exilio e identidad latinoamericana”. En ella se analizan textos narrativos latinoamericanos, por medio del contexto en el que se sitúan las obras y la identificación de elementos propios de los textos narrativos como: personajes, tema, prejuicios, estereotipos, recursos narrativos, etc. Dentro de este marco se inserta la intervención y los objetivos de aprendizaje, los cuales se presentan a continuación:

<p>OA 7: Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p> <p>OA 13: Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. > Una organización y redacción propias de la información. > La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. > Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. > El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.

Por consiguiente, se presentan los objetivos que marcan los lineamientos de la investigación acción. En primer lugar, se plantea el objetivo general y luego, se desglosan los objetivos específicos que se trabajan en función del cumplimiento de este.

Objetivo general	Aplicar la metodología de la enseñanza de la escritura por proceso en el marco de un proyecto de escritura, poniendo énfasis en el proceso de textualización con el fin de que los estudiantes produzcan reseñas literarias más cohesionadas y coherentes.
Objetivos específicos	1. Enseñar estrategias de textualización, de acuerdo al proceso de escritura, que permitan mejorar la coherencia y cohesión de la producción escrita como los tipos de párrafos, superestructura/macroestructura y mecanismos de cohesión.
	2. Aplicar estrategias de textualización como: elaboración de tipos de párrafos, estructura borrador, creación de enunciados, mecanismos de cohesión.
	3. Evaluar la utilización de estrategias de textualización, con el fin de determinar si se evidencian mejoras en la coherencia y cohesión de la producción escrita como: los tipos de párrafos, superestructura/macroestructura y mecanismos de cohesión.

	4. Realizar un proyecto de escritura con el fin de valorar el proceso de escritura como una actividad situada y compleja.
--	---

El planteamiento del objetivo general manifiesta la problemática identificada, la cual consiste en la poca de motivación de los estudiantes ante las tareas de escrituras, a causa de la falta de contextualización de estas y la aplicación de una metodología basada en el producto y no en el proceso. Ello genera que los textos de los estudiantes presenten dificultades en cuanto a la coherencia y cohesión, evidenciándose un nivel descendido en cuanto al conocimiento y aplicación de estrategias de textualización. A partir de ello, el objetivo general del plan de acción propone una forma de trabajo que ha de favorecer y mejorar la habilidad descendida de los estudiantes. La aplicación de una metodología de trabajo de escritura por proceso ha de permitir que los estudiantes puedan comprender esta actividad como un transcurso recursivo y complejo, en el que intervienen diversos procesos cognitivos y metacognitivos. Asimismo, la escritura por proyecto facilitará que la tarea se encuentre situada y contextualizada bajo un marco comunicativo real, favoreciendo la motivación de los estudiantes, pues esta le entrega un sentido al trabajo (una finalidad específica). Consecuentemente, ello establece una guía y método específico de enseñanza, en busca de promover el desarrollo de las habilidades de escritura a partir de un interés propio (Chávez, 2003, p. 15).

En este sentido, los objetivos específicos están enfocados en mejorar la habilidad descendida de los estudiantes y realizar una progresión del proceso que se requiere llevar a cabo para el cumplimiento del objetivo general. El primer objetivo, tiene la función de dar a conocer a los estudiantes estrategias de textualización que les permitan adquirir las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades de integración, conexión y elaboración. La aplicación de dichas habilidades generará que los estudiantes puedan redactar sus textos de forma coherente y cohesionada. Para ello, se ha de trabajar las estrategias de creación de tipos de párrafos a partir del género discursivo reseña literaria; creación de estructura a partir de párrafos específicos y generación de enunciados para cada uno (habilidad de integración). En conjunto con ello, la utilización de marcadores discursivos (Mecanismos de cohesión), para la conexión de enunciados a nivel micro y macroestructural

(Habilidad de conexión). Estas estrategias serán enseñadas a través de una metodología de modelado, con el fin de que los estudiantes puedan tener una guía, para luego ser aplicadas en sus propias creaciones. La progresión de ellas responde al proceso de redacción de forma progresiva, entendiendo que es en esta fase donde es de suma relevancia el conocimiento del género discursivo, comprendiendo que este responde a una superestructura definida. Por último, cabe destacar que la habilidad de elaboración consiste en la creación misma de distintos borradores, en los cuales se relacionan de forma recursiva las tres habilidades: integración, conexión y elaboración.

El segundo objetivo, se centra en la aplicación de dichas estrategias en las elaboraciones de textos de los estudiantes. Para poder llevar a cabo ello se han de realizar tres borradores de la reseña literaria, en los cuales de forma progresiva se ha de evidenciar la utilización de las estrategias de textualización. En una primera instancia, se creará la estructura de la reseña, estableciendo los tipos de párrafo que se deben presentar en ella y su orden de aparición. Desde allí, crear enunciados pertinentes a estos. En una segunda instancia, los estudiantes escribirán un nuevo borrador integrando los mecanismos de cohesión: marcadores discursivos. Por último, se realizará un tercer borrador, al cual deben integrar lo anterior, pero con las retroalimentaciones dadas y pertinentes. Cabe destacar que todo este proceso será evaluado y anexado en un portafolio de trabajo, que dé cuenta del proceso realizado por los estudiantes y sus materiales de apoyo. Asimismo, cada una de las elaboraciones será retroalimentada de forma individual por el docente.

A partir de lo mencionado anteriormente, se comprende el establecimiento del tercer objetivo específico. Este tiene como fin crear las instancias de evaluativas de la aplicación de estrategias y creaciones de borradores. La evaluación de la tarea consiste en dos instancias evaluativas de tipo sumativa. En primer lugar, la evaluación del proceso de escritura, este será evaluador mediante un portafolio de trabajo que dé cuenta del proceso y de cada una de las fases realizadas en clases. Mientras que la segunda, consiste en la creación final: reseña literaria terminada, lista para ser publicada. Durante este proceso evaluativo se le presta una mayor importancia a las actividades realizadas antes de la entrega del producto. Esto debido, a que es necesario que los estudiantes comprendan la escritura como un proceso y no un producto. Asimismo, debido a que la investigación acción (y el objetivo general de esta) se centra en la textualización se requiere la realización de distintos borradores que permitan

observar al docente que los estudiantes, por medio de este trabajo, hacen uso de las estrategias de textualización. También, busca observar que si existe una mejora en los textos de los estudiantes, en cuanto a la coherencia y cohesión de estos. Para poder guiar estas instancias, el docente realizará retroalimentaciones a cada una de las actividades realizadas por los alumnos y anexadas en los portafolios. Por último, cabe destacar que este objetivo específico tiene directa relación con el plan de evaluación (formativa y sumativa) de la investigación, el cual se profundizará más adelante en este informe.

Por último, el cuarto objetivo se centra en la realización del proyecto de escritura. Este, como se mencionó en la descripción del objetivo general, tiene la finalidad de generar un trabajo de escritura situado bajo un contexto real, dándole sentido a la actividad misma. Ello favorecerá la motivación de los estudiantes ante la tarea de escritura y que exista una intención comunicativa real. Para poder llevar a cabo ello, el proyecto consistirá en la creación de una revista literaria sobre la temática de migración, la cual contendrá las reseñas literarias de los estudiantes realizadas a lo largo del proceso de escritura.

Por consiguiente, se desglosan los objetivos de las ocho sesiones que constituyen el plan de acción:

Sesión	Objetivo de aprendizaje
1	Identificar los rasgos textuales de la reseña literaria, a partir de un análisis conjunto de un ejemplo, para conocer el género con el cual se ha de trabajar.
2	Analizar un relato que aborda la temática de migración, considerando: elementos literarios y valóricos estudiados.
3	Planificar la escritura de una reseña literaria en base a la lectura de un relato sobre migración, considerando: problema retórico y estructura del género discursivo.
4	Aplicar estrategias de textualización en la confección de un borrador de la reseña literaria, considerando: género discursivo y tipos de párrafos.
5	Redactar un segundo borrador de la reseña a partir de un esquema estructural, aplicando marcadores discursivos.
6	Aplicar estrategia de revisión en el ejercicio de corrección de pares. Elaborar un tercer borrador integrando las retroalimentaciones recibidas.
7	Revisar y editar la reseña literaria considerando: mecanismos de cohesión, género discursivo y situación retórica.
8	Valorar el proceso de escritura, el uso de estrategias de producción en el marco de un proyecto de escritura.

Los dos primeros objetivos (sesión 1 y 2) están enfocados principalmente a un acceso al conocimiento (Didactext, 2003), con el fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para la realización de su tarea de escritura. En la primera sesión, se plantea la actividad que se ha de realizar, bajo el marco de una escritura por proyecto,

estableciendo el proceso que se llevará a cabo para la realización de la tarea final. Ello ha de permitir que los estudiantes tengan una contextualización de la situación comunicativa en la que se centra la actividad y del modo en el que esta se ha de evaluar. Por consiguiente, se requiere que los estudiantes conozcan el género discursivo con el cual se ha de trabajar, pues este es el eje central de la textualización de un escrito. En la sesión 2, se trabaja directamente con el cuento que aborda la temática de migración, seleccionado por cada estudiante. Ello tiene la finalidad de orientar la lectura y comprensión del texto, para que luego los estudiantes puedan realizar la reseña de este mismo.

La sesión 3 consiste en la planificación del texto, en ella se establece el problema retórico de la situación comunicativa, como también la estructura discursiva de la reseña. De este modo, los estudiantes deben realizar un esquema de los principales elementos que contendrá su texto. Por consiguiente, la sesión 4 consiste en la creación del primer borrador considerando la planificación antes realizada. En ella se realiza un esquema de la estructura del género y los tipos de párrafos que conformarían esta, con sus respectivos enunciados.

En la sesión 5, el borrador anterior es retomado, en la creación de un segundo borrador, pues a lo realizado en el primer borrador se requiere conectar los enunciados antes creados para los párrafos. Para poder lograr ello, se requiere hacer uso de los marcadores discursivos, los cuales le entregan cohesión a un texto. Así, en la sesión 6 los estudiantes revisan el borrador de un compañero y realizan una retroalimentación, para que luego ello sea integrado en la creación de un tercer borrador. Consecuentemente, en la sesión 7 se crea el texto final de la reseña literaria, digitalizada y es entregada al docente. Finalmente, la sesión 8 está orientada a realizar un cierre del proceso, un análisis de este, para poder observar los resultados del proyecto de escritura.

Por otro lado, cabe mencionar en qué consistirá la tarea final y la evaluación de esta misma. Con respecto a la primera, La tarea final se adscribe en función de un proyecto de escritura, este consiste en la creación de una revista de crítica literaria sobre la temática de migración en nuestro en nuestro país. Para ello, los estudiantes deben realizar reseñas literarias de cuentos entregados por el docente (Anexo 9), los cuales pertenecen al libro *Vivir Allá*, una antología de cuentos realizada por Felipe Reyes y Antonio Briones. La creación de la revista literaria tiene la finalidad de ser publicada y sociabilizada (difundida) en el mismo establecimiento, por medio de una plataforma digital. En la revista, también se presentarán

críticas literarias realizadas por otro curso del establecimiento, bajo el marco de trabajo de escritura por proyectos, las cuales también retomarán los mismos cuentos.

En cuanto al plan de evaluación se contempla la creación de un portafolio de trabajo, el cual contendrá cada una de las actividades realizadas por los alumnos. Esto tiene el fin de evaluar el proceso de escritura y permitir la retroalimentación de cada uno de los avances que realicen los estudiantes (referido a sus propios procesos de aprendizaje). Consecuentemente, la calificación final de este proceso estará constituido por dos instancias: la primera corresponde al portafolio de trabajo, la cual equivale a un 60% de la nota final. Mientras que la segunda instancia, corresponde al texto final de la reseña literaria realizada por los estudiantes, el cual corresponde al 40% de la nota final. Para ambas instancias de evaluación se ha de utilizar como instrumento rúbricas de evaluación.

6. Análisis de las evidencias

En el siguiente apartado se presentarán las evidencias recolectadas durante la aplicación del plan de acción diseñado. Este tiene como finalidad analizar cuantitativa y cualitativamente los datos recolectados, en función al cumplimiento de los objetivos propuesto para el plan de mejora. Para ello, se generaron categorías producto de los antecedentes recogidos, con el fin de organizar de mejor forma el análisis de los datos y visualizar el impacto de la implementación. Cabe destacar que dicho análisis de las evidencias se en base en la parte que se alcanzó a implementar del plan de acción, ya que no fue posible completar el proceso y finalizar la implementación, aspecto que será profundizado en las reflexiones del presente informe.

6.1 Proceso de escritura.

En esta sección se analizarán los instrumentos generados por los estudiantes durante el proceso de escritura, a partir de la evaluación de la utilización de estrategias propias de cada fase. En primer lugar, se presenta la fase de acceso al conocimiento, donde los estudiantes conocieron el género discursivo con el cual iban a trabajar. Consecuentemente, se realizó la lectura por parte de los estudiantes del cuento que les fue asignado. Para poder lograr un buen análisis de esto, los estudiantes realizaron una guía de análisis (Anexo 7 de plan de acción). En el siguiente gráfico (Gráfico 1) se presenta los niveles de logro obtenido

por los estudiantes en la realización de dicho trabajo. De los 28 estudiantes que llevaron a cabo el proceso de escritura el 82% de estos (23) realizó su guía de análisis. Mientras que el porcentaje restante presentó su guía en blanco. Esto se debe principalmente a que dichos alumnos faltaron a la sesión.

En el gráfico, se muestra el resultado de aquellos que realizaron la tarea a partir de la evaluación de cuatro variantes que se les era solicitado en el instrumento de análisis del cuento; sociograma, análisis de los personajes que se presentan en el cuento y las relaciones que se generan entre estos; Análisis, la resolución de preguntas que se enfocaban en que los estudiantes analizaran la temática, finalidad y su opinión al respecto; interpretación, generan hipótesis de la intención del autor y el significado del nombre del cuento; cronología temporal de los hechos, la realización de una línea de tiempo que le permitiera hacer un resumen de los hechos que se relatan en el cuento.

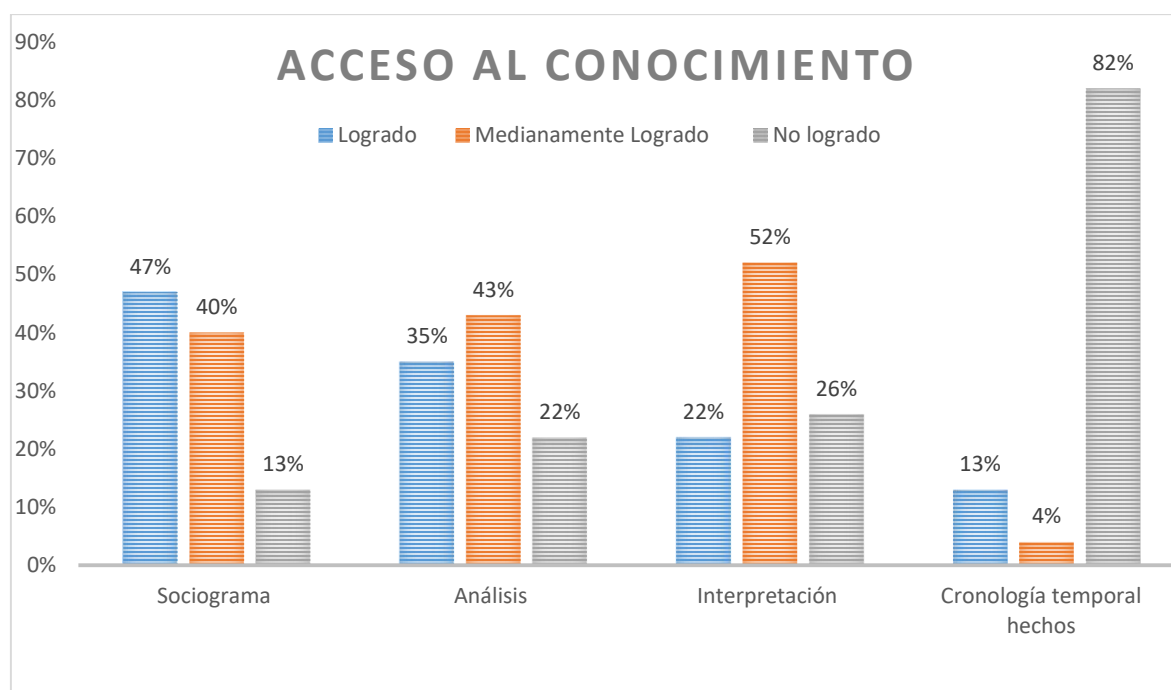


Gráfico 1: Guía análisis

Como se puede observar en la tabla, las primeras tres variantes se inclinan por un porcentaje de aprobación. La mayoría de los estudiantes logró identificar los personajes presentes en el cuento, sus características y relaciones entre sí; analizó la temática presente en los relatos y la incidencia de los prejuicios y creencias en nuestra sociedad actual referidas a los inmigrantes, como también planteó su propia opinión al respecto por medio de argumentos; interpretó la visión del autor, el mensaje que entrega el relato sobre la

inmigración y el título del cuento. En el gráfico se puede apreciar que el nivel de logro va descendiendo a medida que se avanza en las variables, esto se debe a que estas se presentan en la guía en mismo orden de aparición. Por ello, se deduce que la mayoría de los alumnos no logró terminar toda la guía. En este sentido los porcentajes de no logrado, se presentan como consecuencia que las actividades solicitadas se encuentran incompletas por parte de los alumnos.

Asimismo, en cuanto al porcentaje de no logrado del grupo curso en las distintas variables, se debe principalmente a que: algunos no leyeron el cuento en su casa y por lo tanto, no alcanzaron a realizar la actividad; otros no comprendieron el cuento asignado; otros no alcanzaron a terminar la guía. En este sentido, se puede observar que existen falencias en la metodología aplicada para la resolución de una guía de análisis del cuento y el tiempo estimado para la realización de esta, en conjunto con la decisión que el cuento fuese leído en la casa. Cabe destacar, que lo mencionado anteriormente, será retomado en las reflexiones del presente informe con el fin de ser considerado para el plan de mejora.

En segundo lugar, se llevó a cabo la realización de la fase de planificación. En el siguiente gráfico (Gráfico 2) se presentan los resultados de la planificación realizada por los estudiantes a partir de dos criterios: adecuación problema retórico y adecuación al género discursivo. Para ello, los estudiantes debieron construir un esquema donde se visualizaran dichos elementos, generando una lluvia de ideas que respondieran a la adecuación de los criterios. De un total de 28 estudiantes, el 60% de estos realizó la actividad. De ellos se desprende el gráfico 2 de planificación.

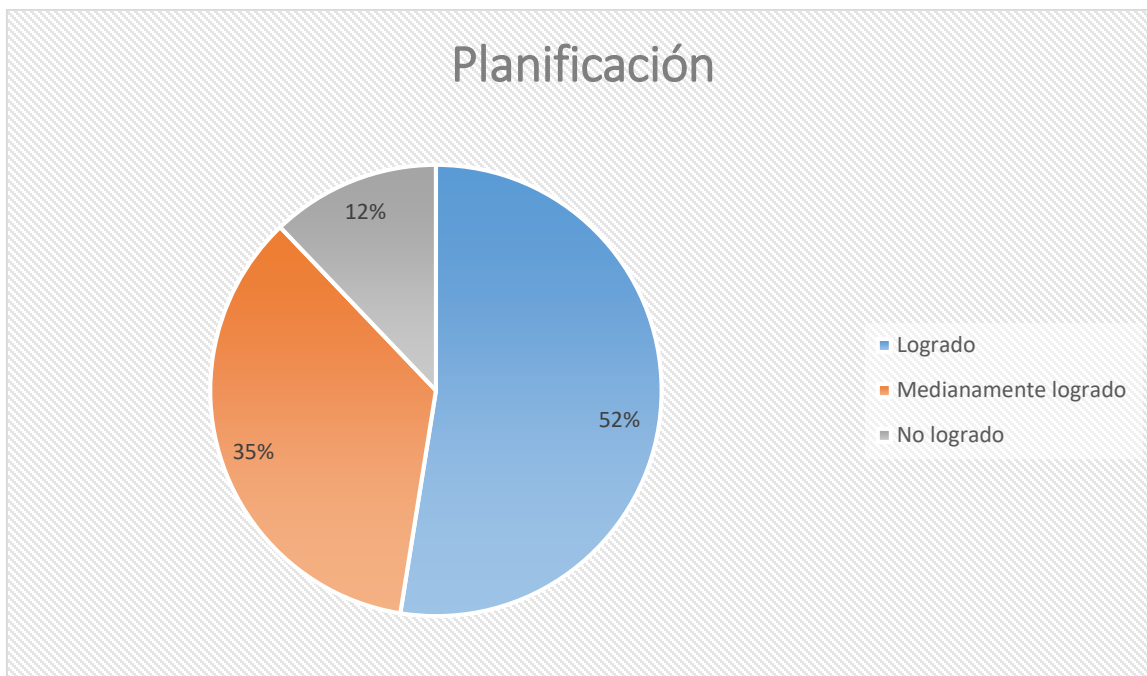
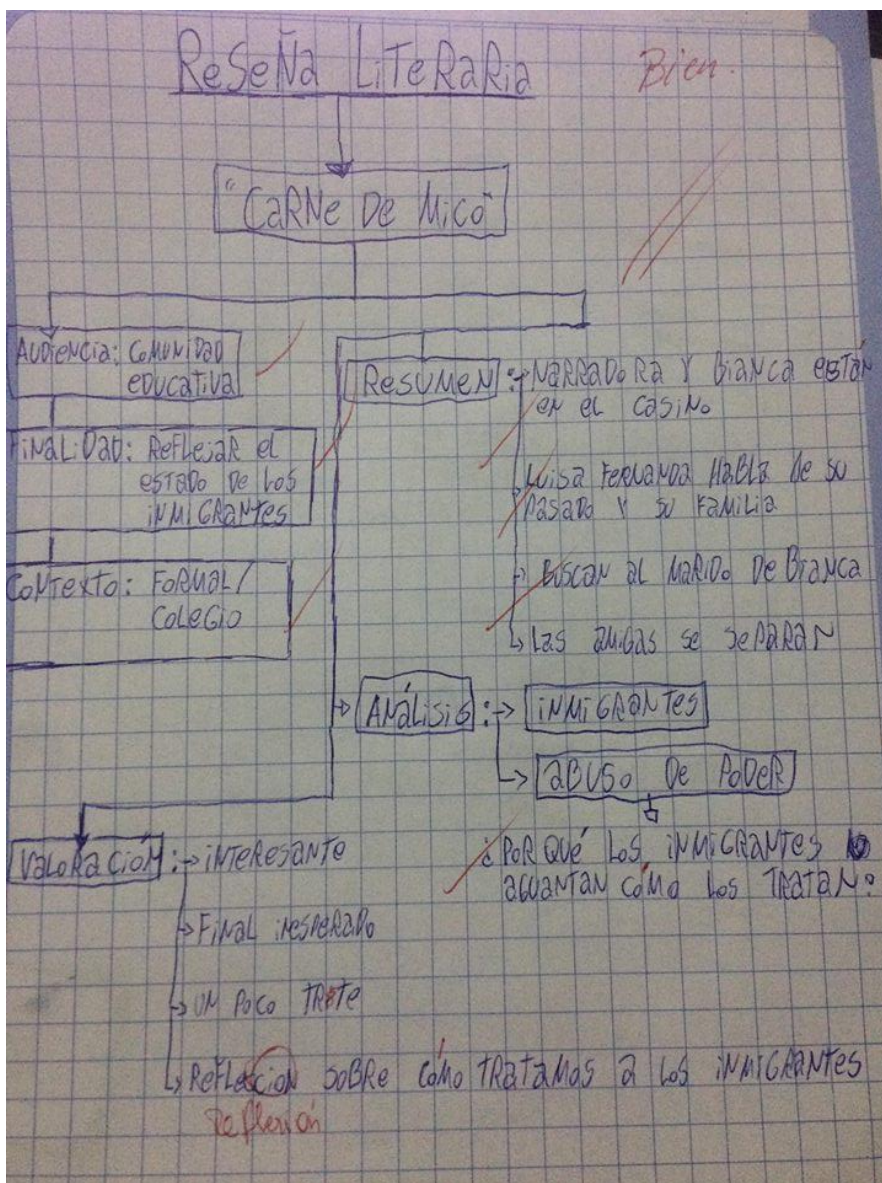


Gráfico 2: Planificación

Tal como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los estudiantes que realizaron la planificación aprobó la realización del esquema. Establecieron el problema retórico de su reseña literaria (audiencia, contexto y finalidad) y reconocieron la estructura del género discursivo al que se debe adecuar su reseña literaria. En cuanto, al porcentaje de no logrado de 12% se debe a que estos no hicieron el esquema que modeló el docente durante la sesión y en vez de realizar una planificación comenzaron a escribir su borrador (saltándose la fase). Asimismo, cabe destacar que el bajo porcentaje de estudiantes que realizó la fase de planificación, se debe principalmente a tres circunstancias: faltaron a la sesión de planificación, los que faltaron a la sesión anterior avanzaron en su guía de análisis, los que no terminaron la guía avanzaron en ella en vez de hacer su esquema. A pesar de que se mencionó que los alumnos debían seguir avanzando en las fases de escritura, los que se atrasaron por los por motivos antes mencionados, no fueron capaces de realizar una planificación sin tener claro un análisis previo de su relato (por ello se enfocaron en la guía de análisis). Con respecto a esto, se profundizará más adelante en las reflexiones.

A continuación se presenta una imagen del esquema de un estudiante con un nivel de logro: logrado.



En la imagen se puede observar que el estudiante define el problema retórico al cual se ha de adecuar su texto y establece los tres criterios que corresponden a la estructura del género discursivo. Asimismo, plantea las ideas principales que debiesen ir en el resumen, análisis del relato y la valoración final de la reseña literaria. Por lo tanto, el esquema permite ordenar las ideas previas al proceso de redacción considerando el problema retórico y la estructura del género.

Por consiguiente, se presenta una planificación dentro del nivel de logro: no logrado, con el fin de evidenciar la diferencia y las causas de la reprobación de la actividad.

Resumen: "Tres fragmentos de Yordán"

El cuento "Tres fragmentos de Yordán" nos da a conocer una familia común y corriente se va a vivir a otro país donde a Michael lo discriminan por su color de piel lo llaman "negro", mientras que a su madre en la calle le gritan palabras no tan adecuadas, Michael al ver que sucede eso lo hace reflexionar de cómo eran sus vidas antes de irse a vivir hacia otro lugar, lo hace apreciar más a su familia que sin ellos todo sería mucho más difícil, por otro lado su abuelo fallece a mucha distancia kilómetros de donde se encontraba el que era su nieto y su madre, en ese momento todo cambia en sus vidas todo es mucho más complicado.

En la imagen se puede observar que el estudiante no realizó un esquema ni planteamiento de ideas de acuerdo al problema retórico y género discursivo. Lo que se plantea es principalmente un resumen del cuento, lo cual correspondería al inicio de la reseña literaria. En este sentido, el estudiante se salta la fase de planificación de su texto y no establece los elementos a considerar previos a la construcción de un texto escrito.

En tercer lugar, se llevó a cabo la construcción de un primer borrador. Este consistía en la creación de párrafos para su texto, por medio del planteamiento de enunciados. Para ello, los estudiantes debían seleccionar el tipo de párrafo que han de utilizar para su reseña y generar enunciados pertinentes para estos. En el siguiente gráfico (Gráfico 3) se presenta los niveles de logro obtenidos por los estudiantes en la realización de dicha actividad. De los 28 estudiantes el 46% de estos realizó la tarea. Esto se debe principalmente, a la poca asistencia de los estudiantes a la sesión.

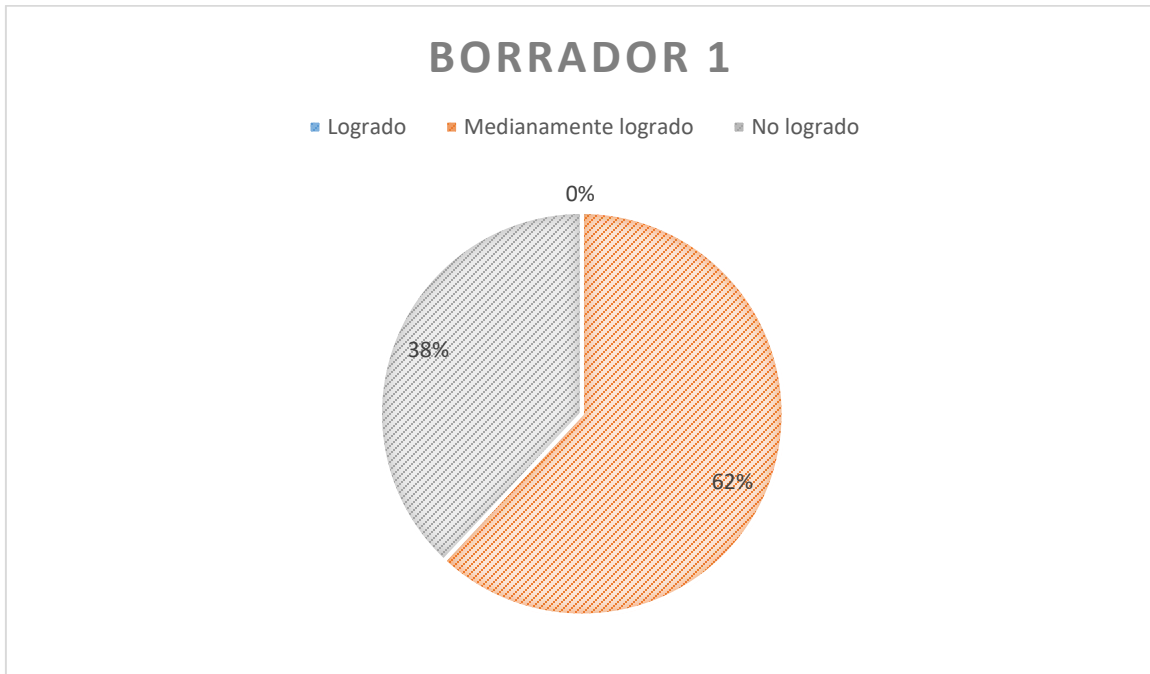
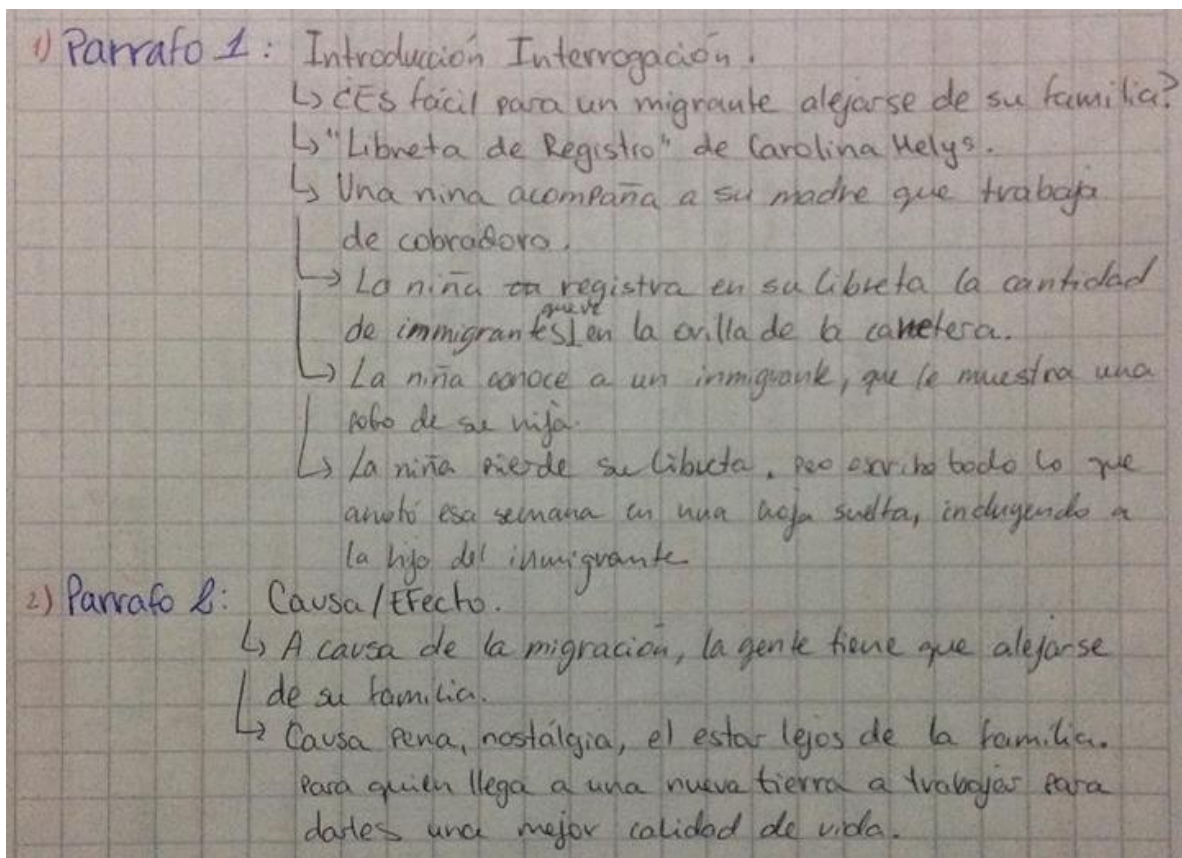


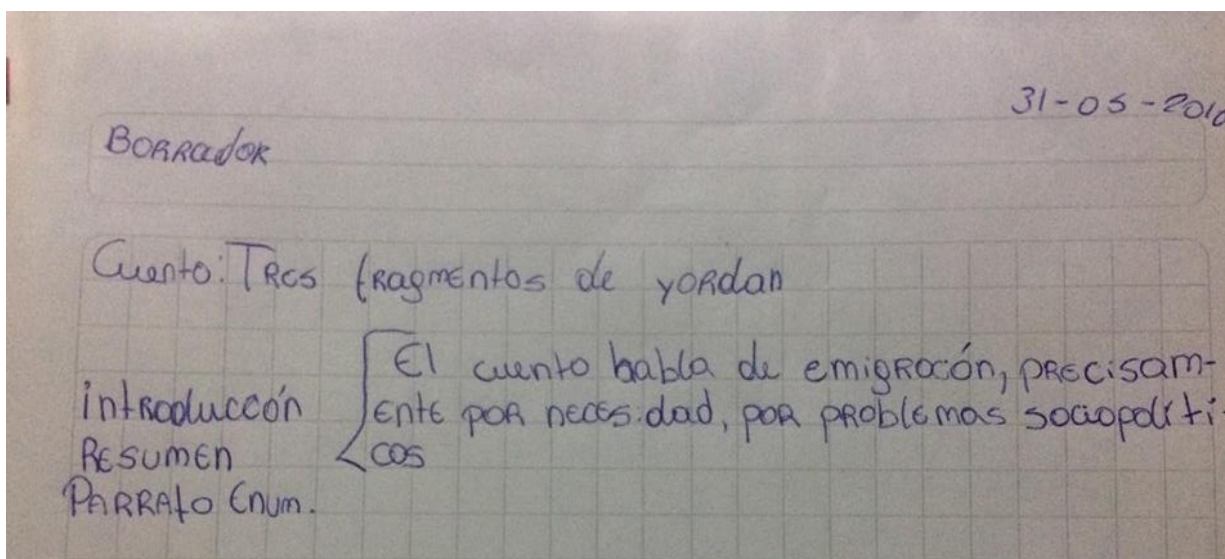
Gráfico 3: Borrador 1

En el gráfico 3 se puede apreciar que el porcentaje de nivel de logro “Logrado” es de 0%, esto se debe a la cantidad de tiempo que se dispuso para la realización de la actividad, pues el tiempo de la sesión fue reducido a causa de la contingencia (lo cual va ser explicado en las reflexiones). Esto generó que los estudiantes no alcanzaran a terminar su tarea de escritura, consecuentemente a ello se debe el porcentaje del nivel de medianamente logrado. Mientras que al porcentaje de no logrado, se debe a que el avance de los alumnos en la realización del borrador es mínima, no logra identificar la definición de un tipo de párrafo para la reseña literaria. A continuación se presenta un ejemplo del borrador 1 de nivel de logro: medianamente logrado.



En la imagen se logra observar que el estudiante selecciona un tipo de párrafo para comenzar su reseña literaria y plantea enunciados coherentes para este. Asimismo, la selección de este es oportuna al género discursivo con el cual se está trabajando. Por consiguiente, en el segundo párrafo se realiza la misma actividad. Sin embargo, el primer enunciado no es el indicado para responder a un párrafo de causa/efecto. Sumado a ello, el borrador no presenta la selección de un tipo de párrafo y creación de enunciados para las conclusiones de la reseña literaria, ni para profundizar en el desarrollo de esta. Por lo tanto, el borrador es incompleto.

Consecuentemente, a continuación se presenta un ejemplo del borrador 1 con un nivel de no logrado.



En este borrador, el estudiante realiza la selección de un tipo de borrador. Sin embargo, el enunciado seleccionado no responde a una enumeración. Asimismo, dicha selección no es del todo oportuna para la realización de la introducción de la reseña literaria.

Por consiguiente, durante la misma fase de textualización se plantea como tarea la realización de un segundo borrador de la reseña literaria. En este, el estudiante debe comenzar a escribir su texto considerando la construcción de párrafos realizados en el borrador 1. Para poder llevar a cabo ello, se pretende que los alumnos desarrollen las microhabilidades, propia de la fase, de integración y conexión, por medio de la utilización de marcadores discursivos. La utilización de dichos elementos en el texto de los alumnos, ha de permitir que sus reseñas literarias sean cohesionadas, ya que corresponde a mecanismos de cohesión. Consecuentemente, se propone la realización de un tercer borrador, en el que se integren las retroalimentaciones dada por el docente y por su compañero. La realización de distintos borradores o textos intermedios, permite el desarrollo de estrategias cognitivas ligadas a la fase de escritura. De allí, surge la fase de revisión la cual se da a lo largo del proceso de escritura, por medio de las revisiones constante del docente del portafolio de trabajo, como

también la revisión (coevaluación) por parte de los compañeros del borrador creado por el estudiante. Asimismo, la revisión por parte del mismo alumno de su proceso. Cabe destacar, que no ha sido posible analizar dichos datos desde un análisis cuantitativo, debido a que ello no fue alcanzado a ser implementado.

Finalmente, se puede observar de los datos recolectados, que las tareas presentadas correspondían a las actividades previas a la redacción de un borrador completo. Por lo tanto, la realización de estas, así como también los materiales seleccionados para ello, se centraban en generar los insumos necesarios para que los estudiantes pudiesen construir reseñas literarias coherentes y cohesionadas, adecuándose a la situación comunicativa y género discursivo.

6.2 Coherencia y cohesión de textos escritos

De lo mencionado anteriormente, se desglosa la presente sección: “Coherencia y cohesión de la escritura”. Con los materiales propuestos en el plan de acción se pretendía que los textos de los estudiantes mejoraran en cuanto a la coherencia y cohesión. Para poder llevar a cabo ello, se propuso en primer lugar, la realización de las fases previas a la de textualización (tal como se mencionó en la sección anterior), entendiendo que, para los alumnos pudiesen realizar una textualización adecuada, necesitaban todos los insumos previos. Por consiguiente, la elaboración del primer borrador consistía en la creación de un bosquejo de los párrafos que se iban a presentar en la reseña literaria de los alumnos. Para esto se entregó como material de apoyo a los alumnos una guía con los tipos de párrafos, con el fin de que pudiesen estructurar párrafos coherentes al género discursivo y a la situación comunicativa. Consecuentemente, el docente debía realizar un modelo de estrategia de bosquejos de párrafos.

Luego, se plantea la elaboración de un segundo borrador, en donde los alumnos deben conectar e integrar los enunciados propuestos de acuerdo a los tipos de párrafos seleccionados para la redacción de su reseña literaria. Con el fin que los alumnos pudiesen realizar las estrategias cognitivas propias de esta fase referida a los mecanismos de cohesión, en primer lugar, se da el espacio para que los alumnos practiquen la microhabilidad de integración, por medio de un ejercicio de integración de un enunciado a un párrafo. A partir de ello, se pretende que los alumnos comprendan que para integrar un idea a un texto se requiere la

inclusión de marcadores discursivos, pues sino el texto pierde sentido y cohesión. Asimismo, se presenta el ejemplo de un texto sin marcadores discursivos, para que evidencien lo antes mencionado. En conjunto con ello, se le hace entrega a los alumnos de otro material que le ha de servir como insumo para su redacción: guía marcadores discursivos. La idea de ello, es que el docente modele la redacción de la reseña literaria, que este ha ido creando en conjunto con los estudiantes, por medio de la utilización de los marcadores discursivos presentes en la guía. De este modo, los alumnos podrán realizar la misma actividad con sus textos.

Se considera así, la elaboración de un tercer borrador, una vez que el segundo borrador fue revisado por el docente y un compañero. Por medio de esta última actividad (coevaluación) los estudiantes podrán analizar y evaluar la reseña de su compañero, en ella podrá observar cosas que él mismo no ha considerado para la elaboración de su texto. Para ello, se les hace entrega a los alumnos de una lista de cotejo, con el fin de fijar objetivos y criterios en la revisión de los alumnos. La elaboración de distintos borradores, los cuales son revisados de distintos modos (docente, compañero), constituye una de las estrategias de textualización más importante, pues la reescritura conlleva un proceso de revisión constante. También, obliga a que se evidencia al recursividad del proceso de escritura, ya que el replanteamiento de ideas debe responder a lo establecido en las fases iniciales (estructura género discursivo y situación comunicativa), así como también al análisis de cada una de las tareas previas (planificación, borrador 1, borrador 2, etc.).

6.3 Motivación por la escritura

En la presente sección se propone analizar la motivación por parte de los alumnos ante la actividad de escritura. Tal como se ha planteado a lo largo del informe, uno de las principales causas de los problemas de escritura de los alumnos se debe a la poca motivación por parte de estos en la realización de las actividades de escritura. En este aspecto, uno de los factores que principalmente incide en ello, es que la escritura no era una actividad situada y contextualizada bajo una situación comunicativa real, consecuentemente la tarea pierde sentido, a la vista de los mismos alumnos. Debido a ello, se propuso el planteamiento de una escritura por proceso bajo el marco de un proyecto de escritura. De este modo, la tarea sería situada y tendría una finalidad real para los alumnos, pretendiendo que el interés de los estudiantes por la actividad fuera propio.

Ante el planteamiento del proyecto a los alumnos, esto generó un cambio en la metodología que se estaba llevando a cabo desde el punto de vista de los mismo alumnos y por lo tanto, lo consideraron algo novedoso. En el siguiente gráfico (Gráfico 4) se presenta la recepción, por parte de los alumnos, ante el proyecto de escritura propuesto bajo el criterio de una apreciación positiva o negativa. Estos resultados nacen a partir de la interrogante ¿Qué les parece el proyecto de escritura propuesto? De los 28 estudiantes, el 82% de los estudiantes respondió a la actividad.

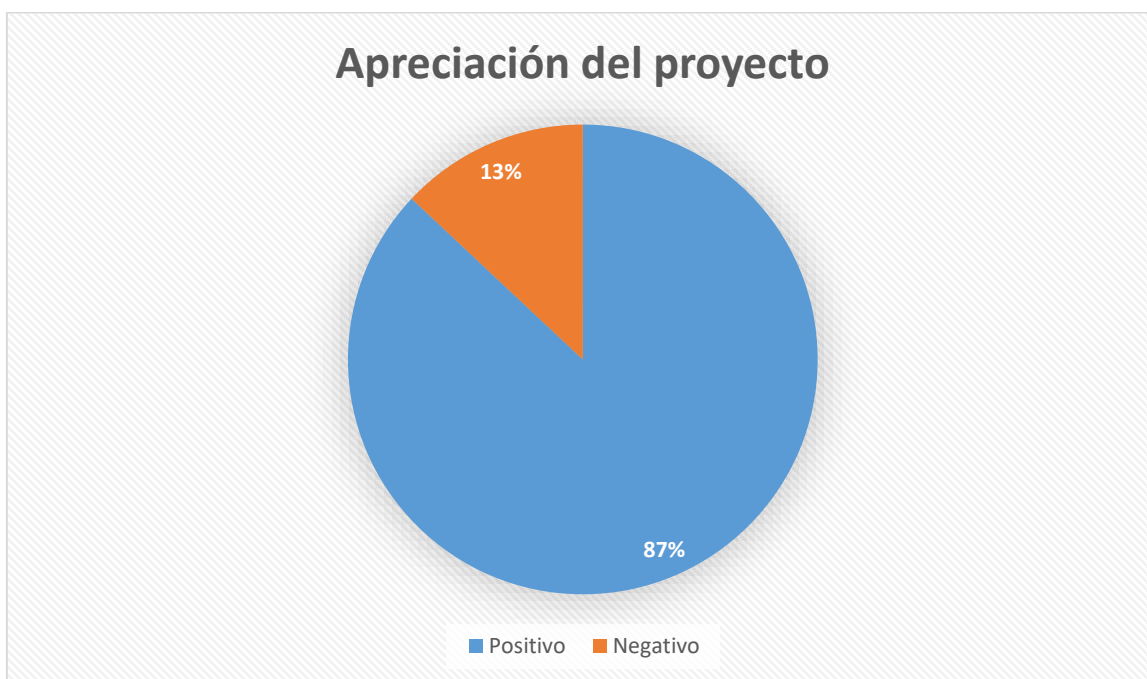


Gráfico 4: Apreciación del proyecto.

En el gráfico se puede observar que la mayoría de los alumnos apreció el proyecto de escritura como un trabajo positivo y que le parece interesante. Consecuentemente, se subentiende que la metodología propuesta fue bien recibida por parte de los alumnos y generó una actitud positiva ante la tarea de escritura, mejorando la motivación de los alumnos. En las siguientes imágenes se presenta la respuesta de algunos alumnos a la interrogante categorizada como positiva:

1) Que será entretenido por que se tratará sobre esas reseñas literarias algo que me guste mucho.

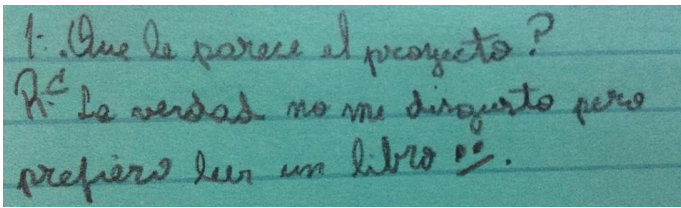
1- El proyecto me parece novedoso, al menos yo no había hecho un trabajo así anteriormente.

1- Me parece nuevo y curioso, hasta entretenido.

1- el proyecto me parece interesante ya que propone el reto de juzgar críticamente un texto.

Tal como se puede apreciar los estudiantes mencionan que les gusta el proyecto, por distintos motivos: lo encuentran entretenido, es novedoso, responde a sus gustos o consideran que les da la oportunidad de expresar su opinión y criticar. Por consiguiente, se presentan ejemplos de las apreciaciones negativas por parte de los alumnos:

No estoy de acuerdo porque lo encuentro complicado el proyecto. Porque es un trabajo nuevo.



Como se puede observar en las imágenes los estudiantes que no tiene una apreciación positiva del proyecto, señalan que no es de su interés o lo consideran un trabajo muy complicado de realizar. En esta misma actividad, se les solicitó a los alumnos que mencionaran las fortalezas y debilidad del proyecto según sus propias apreciaciones. El porcentaje de estudiantes que lo calificó como negativo, señaló como debilidades: la extensión del proyecto, los cuentos seleccionados son aburridos, que se pierde mucho tiempo en el proyecto, que es complicado o que se realiza individualmente. Ello evidencia precisamente, el concepto de escritura que tiene los alumnos: escritura como producto e inmediata. Consecuentemente, se puede observar que los alumnos no están acostumbrados a trabajar con la metodología de un enseñanza de escritura por proceso, generando desconcierto en ellos.

7. Reflexiones

Una vez analizado los datos obtenidos de la implementación de la investigación acción, se dará paso a las reflexiones referidas al proceso llevado a cabo, a las decisiones pedagógicas tomadas, la metodología ejecutada y los distintos factores que intervinieron en la implementación misma. Para ello, en primer lugar se realizará una reflexión crítica de los elementos logrados y no logrados de las tareas implementadas en el proceso de escritura. En segundo lugar, se realizará un análisis del contexto y situación específica que se presentó durante el proceso de implementación, lo cual generó que esta no se completara.

A partir de las reflexiones planteadas en el diario de observación (Anexo 10) de la implementación del plan de acción, se puede observar que a los alumnos se les hizo difícil comprender la nueva metodología que se llevaría a cabo para la construcción de las reseñas literarias y de la revista de crítica literaria. Esto se debe principalmente, a que no comprendían la extensión del proyecto y el modo que este sería ejecutado. En este sentido, la ruta de trabajo (entrega como material de apoyo) requería ser mucho más detallada y quizás, en vez de una presentación en power point del proyecto sería oportuna otra forma para mostrar ello.

Asimismo, la mayoría de los alumnos concibe la extensión del proyecto muy amplia, señalando que quizás a lo largo del proceso se genera: irresponsabilidades y desmotivación.

También se logró observar que en cuanto al trabajo con portafolio y la evaluación como proceso, los alumnos muestran su desconcierto a que esto valga más, en términos de calificación, que el producto final. Así, les es difícil comprender que el proceso (el portafolio) sea un elemento fundamental a lo largo de las sesiones. Consecuentemente, todo lo mencionado anteriormente: que el portafolio cause extrañeza por el método de evaluación y que el proyecto sea demasiado extenso, evidencia la forma en la que ven los estudiantes la actividad de escritura: como un producto. Los alumnos ven la elaboración de un texto como algo inmediato (por ello el proceso es algo irrelevante para estos), lo cual confirma la problemática de la investigación acción. Finalmente, cabe destacar que ello demuestra que la metodología propuesta resulta novedosa para los alumnos, ya que no acostumbran a trabajar de dicho modo.

En cuanto a la tarea de la realización de la guía de análisis de los cuentos, se pudo observar que el porcentaje de logro no era el esperado. A medida que se fue avanzando en los criterios que presenta este material, el nivel de no logrado se fue haciendo mayor. Más allá de la cantidad de inasistentes a la sesión, el problema se genera a partir de diferentes variantes. En primer lugar, que la lectura del cuento fuera domiciliaria generó que muchos de los alumnos no cumplieran con ello y por lo tanto, que debiesen leer su texto durante la clase destinada para el análisis. De este modo, los alumnos perdieron tiempo en la lectura y no lograron finalizar su guía. En segundo lugar, algunos alumnos que sí leyeron el cuento en su hogar presentaron complicaciones para la comprensión de estos. Ello produjo, que la guía de análisis para los alumnos fuera sumamente difícil, requiriendo muchas orientaciones y ayuda por parte del docente. Consecuentemente, eso también redundó en la no finalización de la guía. Esto quiere decir que la metodología llevada a cabo para la realización de dicha tarea no fue la más adecuada, pues no se consideraron dichos elementos: la lectura de los cuentos requería tener una mediación, para luego generar un análisis de los relatos.

En la tarea de planificación es posible observar que el porcentaje de logro tampoco es el esperado, incluyendo los estudiantes que no realizaron la actividad. Esto se debió principalmente a que los estudiantes que no terminaron la guía de análisis plantearon la necesidad de avanzar en esta, para poder llevar a cabo la realización de una planificación

adecuada. Asimismo, los alumnos que faltaron a la sesión en la que se hacía el análisis realizaron la misma acción. De este modo, los estudiantes se comenzaron a atrasar en la realización de las fases de escritura, ya sea no realizando la planificación o haciendo una incompleta. Consecuentemente, producto de ello se evidencia la importancia del proceso de escritura, ya que el saltarse una fase o la no asistencia a una de las sesiones genera que el estudiante se vea perjudicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, la enseñanza de estrategias por medio de modelado se ve perdida y perjudica el nivel de logro de los estudiantes en la realización de las actividades.

Por lo tanto, los resultados de la fase de planificación son consecuencia de la metodología aplicada en la fase anterior, referido a la lectura y análisis de los relatos. Sin embargo, cabe destacar que en el porcentaje de logro y en las planificaciones de los estudiantes se logra observar que estos comprenden cómo funcionan los elementos propios del problema retórico, como también la estructura del género discursivo. Tal como se pudo prestar atención en las evidencias, la mayoría (de los estudiantes que hizo la actividad) realiza un esquema a partir de estos dos elementos que deben tener en consideración para la construcción de su reseña literaria. La causa de esto se debe al modelado realizado por el docente, en donde los estudiantes pudieron analizar cómo es que ellos debían llevar a cabo su planificación y las interrogantes cognitivas y metacognitivas necesarias.

Mientras que en cuanto al primer borrador, cabe destacar que la clase durante su desarrollo fue interrumpida para dar informaciones referidas a las movilizaciones del establecimiento. Esto provocó que los alumnos no alcanzaran a terminar la creación de su borrador, obteniendo un nivel de logro bajo en la realización de la tarea. Asimismo, debido a la contingencia la asistencia a las clases iba disminuyendo a medida que avanzaban los días.

De lo planteado anteriormente, cabe hacer referencia a la contingencia a la cual se vio inmerso el establecimiento. El Liceo Eduardo de la Barra se caracteriza por ser una comunidad que participa activamente de las movilizaciones estudiantiles, la contingencia nacional y por lo tanto, tener una clara conciencia de su rol social y político. Por esto mismo, a causa de las movilizaciones y paralizaciones feministas, a lo largo del país, en las distintas instituciones educativas, el Liceo no pudo quedar ajeno a la discusión. Así, los estudiantes comenzaron una serie de movilizaciones, asambleas y periodos de reflexión en el mismo establecimiento, con el fin de dar a conocer la temática que aflige al país y mujeres chilenas.

Se generaron espacios en el Liceo para que los estudiantes pudiesen dialogar sobre un protocolo de acoso sexual y la educación sexista.

Esto generó repercusiones en la implementación del plan de acción, pues la realización de este se fue distendiendo, debido a las interrupciones y cancelaciones las la clases. Dichas movilizaciones y periodos de reflexión detonaron en primer lugar, que la asistencia de los estudiantes decayera y por consiguiente, la toma del establecimiento. Este último, generó que la implementación solo llegara hasta la sesión 4 y a la vuelta de la paralización se hizo imposible retomar. Ello, debido a la necesidad de cumplir en la práctica con la realización de clases de repaso de la unidad, con el fin que los estudiantes fueran preparados para las pruebas coeficiente 2. Asimismo, el requerimiento de cumplir con avances en el sistema de Zziemax, programa de estudio de comprensión lectora y el cierre del semestre (ya que la fecha de vacaciones de invierno se mantuvo).

8. Plan de mejora

A partir de las falencias establecidas en las reflexiones de los resultados obtenidos, se desprende el plan de mejora, en el cual se retoman los puntos antes señalados y se proponen soluciones para estos.

- a) **Presentación proyecto:** La revelación del proyecto de escritura no debe ser mostrado a los alumnos mediante una presentación power point, pues esta genera que estudiantes que vean el proceso de aprendizaje del proyecto un trabajo demasiado extenso y complicado. Esto se entiende como producto de la incorporación de una nueva metodología para los alumnos, lo cual provoca que los estudiantes se vean interesados por lo novedoso que les resulta. Sin embargo, también le produce desconcierto y temor por la envergadura de llevar a cabo algo nuevo. En este sentido, lo recomendable sería la realización de un Syllabus de trabajo, en remplazo del material “ruta de trabajo” (Anexo 2 de plan de acción), debido a que este permite orientar la ruta de aprendizaje por medio de la calendarización de las sesiones. En conjunto con ello, dicho instrumento permite el planteamiento de las actividades, lecturas, evaluaciones y las “reglas del juego” (los compromisos). Este último aspecto es sumamente importante, porque uno de los problemas de implementación realizada

radica en la falta de compromiso por los alumnos ante el proceso de escritura y la importancia de la asistencia a las sesiones.

- b) Modificación cantidad de sesiones:** La cantidad de sesiones del plan de acción debe ser modificado en dos sentidos. En primer lugar, se requiere incluir una sesión en donde los estudiantes puedan leer los relatos, para luego dar paso a la sesión en la que realizan la guía de análisis del cuento. Esto se debe a que uno de los principales problemas que se generó durante la implementación, fue que los alumnos no realizaron la lectura en su hogar. Asimismo, existieron complicaciones en la metodología aplicada para la comprensión de los relatos. Por ello, se requiere que la lectura de los cuentos sea monitoreada y mediada. Por lo tanto, lo más oportuno sería la realización de una guía para cada cuento, en donde se trabajen los momentos de la lectura: antes, durante y después, con el fin de permitir que los alumnos comprendan sus textos.

En segundo lugar, se requiere disminuir el número de sesiones en las que se realizan borradores. Como los alumnos están acostumbrados a una metodología de escritura inmediata, un proceso de escritura tan extenso se vuelve tedioso para ellos, generando cierto rechazo (consecuentemente una desmotivación durante el proceso). Para ello, se requiere suprimir la sesión de la creación del primer borrador, el que los alumnos construyen un bosquejo de lo que sería su texto.

- c) Trabajo colaborativo:** Para la construcción de las reseñas literarias se requiere que esta sea realizada en parejas, ya que de modo individual generó en los alumnos desmotivación ante la actividad de escritura. La realización de la escritura en parejas ha de permitir que los alumnos puedan repartir roles de acuerdo a las tareas de escrituras y así, conceder la instancia de un trabajo colaborativo en donde ambos estudiantes se puedan apoyar. La aplicación de una metodología diferente en el grupo curso de forma abrupta, provoca desconcierto e incertidumbre por parte del alumnado. Por medio de un trabajo en parejas estos no sentirían el cambio de método de una forma tan asolapada.

9. Conclusiones y proyecciones

La elaboración de un texto escrito es una labor sumamente compleja. En él, intervienen distintos procesos cognitivos y metacognitivos propios de cada fase de la escritura. Para poder desarrollar la habilidad de escritura no solo se requiere la práctica de dicho ejercicio, sino que también la utilización de diferentes estrategias de producción, que han de permitir la resolución de los distintos problemas que surgen a medida que escribimos un texto. En nuestra realidad educacional, el desarrollo de esta habilidad y la enseñanza de estrategias son desmerecidas en función a los contenidos que se requiere pasar, a las exigencias de calificaciones, a la cantidad de tiempo destinado para las actividades, la realización de pruebas estandarizadas, etc. Por esto mismo, la evaluación responde a un producto y no al proceso propio que significa escribir. Consecuentemente, la mirada de los estudiantes no varía de ello, conciben la actividad como un producto que se genera prácticamente desde la inmediatez. Bajo este contexto la problemática del plan de acción se centró en dichas debilidades, referidas a una escritura por proceso contextualizada y a la construcción de textos coherentes y cohesionados.

La fase de textualización de un texto se convierte en una de las etapas de la escritura más complejas, es por ello que se requiere la realización de las actividades previas a esta que permitan orientar de forma adecuada la redacción de un escrito. Aquí no solo juega un rol fundamental ello, sino que también los conocimientos sobre la lengua y la aplicación de estos. Por consiguiente, la aplicación de un plan que permita el ejercicio y reforzamiento de las habilidades más descendidas de un curso, brinda la posibilidad de aplicar una metodología diferente que responde a las necesidades del grupo y a su realidad misma. Para poder llevar a cabo ello, es sumamente relevante el rol del docente en el aula como investigador y mediador, ya que por medio del análisis de una realidad específica es posible potenciar las habilidades de los alumnos. En este sentido, el docente se debe hacer cargo del contexto en el que ejerce su rol (ya que este siempre es heterogéneo) y estar en constante perfeccionamiento. La aplicación de una metodología no puede ser siempre la misma, sino que se debe adecuar a las distintas realidades de un curso y cumplir el rol de mediador para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades y estrategias necesarias.

Consecuentemente, que la implementación haya quedado incompleta responde precisamente a la realidad del aula y de la contingencia nacional. Esto no significa que el

trabajo realizado no haya sido productivo para los alumnos, sino que evidencia la realidad del ejercicio docente, en el cual este debe estar preparado siempre para responder a las distintas dificultades que se presentan en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

10. Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H & Tusón, A (1999). *Las cosas del decir*. 1º ed. Barcelona: Ariel.
- Camps, A (1996). Proyectos de lenguas entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 2, 33-46.
- Camps, A & Rivas, T (1998). *Evaluación de la escritura*. Barcelona: GRAÓ.
- Camps, A. (comp.) (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ. 13-23.
- Camps, A (2006). Secuencia didáctica para aprender gramática. En Camps. A & Zayas. F. (coord.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 7(6), 81-95. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>
- Cassany, D. (1989) Introducción. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós. 6-16.
- Cassany, D, Luna. M, & Sanz. M. (2003). *Enseñar Lengua*. 9ª ed. Barcelona: GRAÓ.
- Chávez, A (2003). *El método de proyectos: una opción metodológica de la enseñanza en primer grado de educación primaria* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Sinaloa.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de innovación educativa*, 120, 37-43.
- Corredor, (J) (2011). Competencias comunicativas: Competencias comunicativas: Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario. *Cuadernos de lingüística hispánica*. (18), 113-134.

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15(1130), 1-13.

Jimeno, P (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En Camps. A & Zayas. F. (coord.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ.

Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15(3), 15-32.

Liceo Eduardo de la Barra (2017). *Programa de Integración Escolar*. Recuperado de <http://www.eduardodelabarra.cl/wp/wp-content/uploads/2017/08/Programa-de-Integraci%C3%B3n-Escolar-2017.pdf>

Liceo Eduardo de la Barra (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.eduardodelabarra.cl/wp/wp-content/uploads/2017/05/PEI-v17.pdf>

Liceo Eduardo de la Barra (2018). *Evaluación Diagnóstica 2° medio*.

Liceo Eduardo de la Barra (2018). *Reglamento Único de Evaluación*. Recuperado de <http://www.eduardodelabarra.cl/wp/wp-content/uploads/2018/03/RUE-2018-final.pdf>

Marinkovich, J (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35 (51-52), 217-230. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014

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

Mineduc (2015). *Bases curriculares Lengua y Literatura*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Parodi, G. (2003). Capítulo 2: Producción lingüística. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. 81- 120.

Parodi, G (ed.) (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y la lengua escrita: Propuesta desde una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Revista Letras*, 51(80), 19-56. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci_abstract

Pérez, F. (2018). *Cuestionario Personal Estudiantes*.

Pérez, F. (2018). *Diario de observación*.

Pérez, F. (2018). *Entrevista Mentor*.

Pérez, F. (2018). *Escala Likert*.

Pérez, F. (2018). *Resultados Test de Estilos de Aprendizaje*.

Sánchez, R. B. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4 (1), 121-140.

Serafini, M (1994). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial*. 3ª *Educación Especial*. Curso.

Vivas, N (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola*, 1 (5), 27-37. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/3ec8baf5f33a67f473ed91ced25d7354/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042907>

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Zorraquino, M & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

11. Bibliografía

Skinner, BF. (1974). *Sobre el conductismo* [Traducido de About behaviourism]. Barcelona, Orbis.

Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. 21^a ed. Barcelona: GRAÓ. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=8cp7am1yjDoC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>.

12. Anexos

Anexos

Anexo 1: Cuestionario personal estudiantes

Cuestionario personal estudiantes

Este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión sobre algunos temas. Responde con letra **clara y legible**. Recuerda que este cuestionario no tiene calificación alguna, por lo tanto puedes responder con completa **sinceridad**.

1. Datos personales

1.1 Nombre:

1.2 Edad:

1.3 Nacionalidad:

1.4 ¿Dónde vives?

.....

1.5 ¿Con quién vives?

.....

2. Intereses

2.1 ¿Cuál es (son) tu(s) pasatiempo(s)?

.....
.....
.....
.....

2.2 ¿Te gusta leer? En caso de responder afirmativamente ¿Qué te gusta leer?

.....
.....
.....

2.3 ¿Cuál es el último libro que leíste?

.....
.....
.....

2.4 ¿Cuál es la última película que viste?

.....
.....
.....

2.5 ¿Cuál es tu cantante o grupo de música favorito?

.....
.....
.....

2.6 Si tuvieras que recomendarle una serie a tu compañero, ¿Cuál sería? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

2.7 ¿Participas de algún taller o club, ya sea dentro del establecimiento o fuera? ¿Cuál?

.....
.....
.....

3. Sobre la asignatura

3.1 ¿Te gusta la asignatura de Lengua y literatura? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3.2 ¿Consideras que la asignatura de lenguaje es fundamental para tu formación humanista? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3.3 ¿De las actividades que se realizan en la clase de lenguaje, cuál o cuáles son tus preferidas??

.....
.....
.....
.....

3.4 ¿Qué cambiarías de la clase de Lengua y Literatura? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Anexo 2: Resultados de evaluación diagnóstica.

Curso: 2° C																								
Obj I: Inferir vocabulario contextual															Item I					Item II				
Obj II: Reconocer diversos elementos y comprender un texto narrativo																								
Obj III: Comprender y reconocer diferentes elementos del género Lírico																								
Obj IV: Reconocer diversos elementos de textos no literarios																								
Objetivo I					Objetivo II					Objetivo III					Objetivo IV					Nombre estudiante				
MB (4)	B (3)	S (2)	I (1-0)	% LOGRO	MB (8)	B (6)	S (4)	I (2)	% LOGRO	MB (6)	B (5)	S (4)	I (3-0)	% LOGRO	MB (10-9)	B (8-7)	S (6)	I (5-0)	% LOGRO					
1							1				1							1			Araya Miyaray			
1							1				1						1				Aros Antonia			
	1						1						1						1		Astorga Angelo			
	1						1						1						1		Biso Giuliana			
	1						1						1				1				Burgos Manuel			
			1			1							1				1				Bustos Víctor			
	1							1					1						1		Bustos Seney			
	1						1						1				1				Calderón Esteban			
	1						1						1				1				Castillo Zabdiel			
																					Cerda Felipe			
1							1						1				1				Corvalan Leonora			
1							1						1						1		Devia Joaquín			
	1						1						1						1		Díaz Miyaray			
1							1						1						1		Fernández Millaray			
1								1					1						1		Hidalgo Carlos			
			1					1					1						1		Jara Elizabeth			
1							1						1						1		Latin Adilsson			
			1				1						1			1					Maldonado Amanda			
			1				1						1						1		Medina Matías			
1							1						1						1		Molina Yamilet			
	1						1						1						1		Montoya Paz			
																					Olivares Khristell			
																					Paredes María José			
	1							1					1						1		Parraguez Marcelo			
1							1						1				1				Rivas Catalina			
			1				1						1						1		Romero Grece			
	1							1					1						1		Salazar Aldo			
1							1						1				1				San Martín Christopher			
1							1					1				1					Soñez Bruno			
1							1						1					1			Treumún Georgette			
1							1						1						1		Nelson Ayao			
1							1						1						1		Agata Nuñez			
14	10	4	1			1	16	9	3		1	4	8	16		2	8	1	18					
48.2%	34.4%	13.7%	3.4%			3.4%	55.1%	31%	10.3%		3.4%	13.7%	27.5%	55.1%		6.8%	27.5%	3.4%	62%					

Nota: Los estudiantes que salen en amarillo, dos fueron cambiados de curso, durante la segunda semana de clases. Mientras que otro, no realizó la prueba diagnóstica.

Anexo 3: Diario de observación.

Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra

Curso: 2° C

Sesión: 4 (primera clase de observación)

Fecha: 13/03/2018

Objetivo (s) Clase: Aplicar contenidos de género dramático en la construcción de un guion.

Contenidos: Estructura género dramático, acto, escena, clímax, personajes, cuadro.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Inicio: Se escribe objetivo en la pizarra. Activación de conocimientos previos relacionados con la estructura de una obra dramática. Desarrollo: El docente trabaja la estructura de un guion dramático. Repasa sus principales características y dictas las definiciones relevantes. Luego, les solicita crear un guion dramático con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none">- Grupos de 2 a 4 personas.- 3 personajes.- Introducción.- Dos actos.- Aspectos formales: manuscrito, hoja cuadernillo, ortografía, portada y título de la obra. <p>Cierre: No se realiza un cierre.</p>	<p>Ningún estudiante se sienta cerca del docente. Es necesario al entrar generar orden disciplinario: que se paren para saludar al profesor, recordarles bajar sus mochilas, guardar sus celulares y sacarse los pírsines. Inicio: No se realizan preguntas dirigidas a los estudiantes, por lo que son solo dos estudiantes lo que responden las preguntas abiertas del docente. Se observa a varios con el celular, audífonos o durmiendo mientras la profesora habla. Desarrollo: Solo toman apuntes cuando el docente les indica que deben escribir lo que está en la pizarra o cuando dicta. Asimismo, la clase es expositiva, sin participación por parte de los estudiantes (solo anotan). El docente no se apoya en materiales didácticos. Los estudiantes se reúnen en grupos (Carlos se encuentra solo, no se integra hasta cuando el docente le asigna un grupo). Los estudiantes no comienzan a trabajar en la actividad que les asignó el docente, hasta que yo voy grupo por grupo preguntando por su avance y orientando su escritura. La mayoría, deja que un alumno del grupo cree la historia que han de tratar, mientras que el resto conversa. Ello evidencia que no existe un trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, no existe una repartición de roles. Es un curso muy conversador, pero respetuoso con la labor docente. Se evidencia que no existe un proceso de escritura. Tanto el docente a cargo no hace énfasis en ello, como también los estudiantes no realizan las fases de escritura (planificación, textualización y revisión).</p>

	<p>La evaluación solo contempla la entrega del producto final.</p> <p>Los alumnos recurren al docente constantemente para solicitar que revise sus trabajos, por lo tanto, no soy autónomos.</p> <p>Solo en la creación de la introducción se observa que existen falencias en conectores y marcadores: problemas de coherencia y cohesión.</p> <p>No hay cierre, se le fue el tiempo al docente. Este durante todo el desarrollo de la actividad de los estudiantes se sentó en el escritorio a revisar pruebas.</p>
--	---

<p>Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra</p> <p>Curso: 2° C</p> <p>Sesión: 11 (sesión número 7 de observación en el curso)</p> <p>Fecha: 22/03/2018</p> <p>Objetivo (s) Clase: Aplicar pirámide invertida en la construcción una noticia.</p> <p>Contenidos: Textos periodísticos, noticia, título, bajada, hecho y opinión.</p>	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Inicio: Se escribe objetivo en la pizarra. Se realiza una activación de conocimientos previos sobre la pirámide invertida que se aplica a la construcción de una noticia.</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes trabajan en la construcción de una noticia en sus cuadernos. Dicha actividad, significa una firma por parte del docente, la cual más tarde será una nota acumulativa.</p> <p>Cierre: El docente les señala a los estudiantes que la escritura es un proceso, el cual involucra un trabajo cognitivo complejo: generar ideas, escribir y revisar.</p>	<p>Los estudiantes acostumbran a escribir el objetivo de la clase en sus cuadernos (no todos, pero la mayoría).</p> <p>Los estudiantes no han leído una noticia, como para estar familiarizados con el género. Asimismo, la actividad de escritura no está situada: los estudiantes pueden inventar una noticia de lo que quieran con respecto al año 2050 (no hay un contexto real).</p> <p>Nuevamente se observa que los estudiantes no realizan las fases de escritura. Si bien, en el cierre el docente señala que la escritura es un proceso, que involucra diversas tareas metacognitivas, no se realiza un modelaje de las distintas fases ni se les solicita en la actividad misma que respondan a ellas.</p>

	<p>Los escritos de los estudiantes tienen serios problemas de textualización. No existe un mayor conocimiento de conectores y marcadores que les permita cohesionar sus textos. Recurren constantemente al profesor en formación para que les revise y corrija lo que llevan (no hay autorregulación ni autonomía).</p> <p>Como la actividad de escritura no tiene una evaluación sumativa formal, los estudiantes no realizan un borrador. Realizan ciertas correcciones (las señaladas por el docente en formación) dentro de su versión final.</p> <p>Los estudiantes requieren que las instrucciones sean muy detalladas y completas, que se les indique de forma específica (paso por paso) lo que deben realizar. En este sentido, tampoco son autónomos, no toman decisiones por sí mismos. Ello también tiene relación, es una consecuencia, con la presencia de una progresión de objetivos mal realizada: De conocer la estructura de la noticia, los estudiantes pasaron a crear.</p>
--	--

Anexo 4: Entrevista profesor mentor.

Entrevista profesor mentor

1. Datos personales

1.1 Nombre:

1.2 Estudios:

1.3 Años de ejercicio como docente:

1.4 Cargo en el establecimiento:

1.5 Años de servicio en la institución:

1.6 Tiempo a cargo de la asignatura en el curso:

2. Preguntas focalizadas a la asignatura

1. ¿De acuerdo con lo que ha observado, qué eje curricular es el que se encuentra más descendido en los estudiantes? ¿A qué se debe ello?
2. ¿De acuerdo con lo que ha observado, qué eje curricular es el que se encuentra más ascendido en los estudiantes? ¿A qué se debe ello?
3. ¿Qué estrategias metodológicas realiza con los estudiantes para trabajar la escritura?
4. ¿Qué estrategias metodológicas realiza con los estudiantes para trabajar la lectura?
5. ¿A través de qué instrumentos o actividades evalúa la escritura?
6. ¿A través de qué instrumentos o actividades evalúa la comprensión?
7. ¿Qué dificultades se presentan para la enseñanza de la escritura? ¿A qué se debe esto?
8. ¿Qué dificultades se presentan para la enseñanza de la Lectura? ¿A qué se debe esto?
9. ¿Qué aspectos considera relevantes reforzar o trabajar con estudiantes, con respecto al eje de Escritura?
10. ¿Qué aspectos considera relevantes reforzar o trabajar con estudiantes, con respecto al eje de Lectura?

Anexo 5: Escala tipo Likert

ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

Nombre: _____ **Curso:** 2° C **Fecha:** _____

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu apreciación sobre ciertos aspectos frente a la asignatura de Lengua y Literatura. Contesta marcando un **ticket** sobre la alternativa que estimas conveniente y adecuada en relación con la afirmación allí presente, **SOLO EN UN CASILLERO**. El test no mide capacidades, por lo que **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, por lo tanto, no dudes en contestar con plena sinceridad. En caso de que te equivoques, invalida tu respuesta haciendo una cruz sobre ella y, posteriormente, marca con un ticket la nueva opción.

Las alternativas son: **Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo**. Escriba con **lápiz pasta** y **no deje ninguna afirmación sin contestar**.

Opciones	Totalmente En desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente De acuerdo
Claves	T.D	D	I	A	T.A

	ENUNCIADOS	T.D.	D.	I.	A.	T.A
	ESCRITURA					
	Planificación					
1	Organizo mis ideas antes de comenzar a escribir un texto.					
2	Realizo esquemas o lluvias de ideas sobre lo que sé del tema de mi texto, antes de redactar un primer borrador.					
3	Jerarquizo la información.					
4	Investigo sobre el tema que trataré en el texto.					
5	Selecciono la información o ideas que tendrían que ir en mi texto.					
6	Considero la situación y propósito comunicativo: a quién me dirijo, por qué, cómo, etc.					
	Redacción					
7	Suelo realizar varios borradores antes de la versión final.					
8	Escribo de inmediato mi texto final, sin considerar borradores del texto final.					
9	Busco que los párrafos tengan conexión entre sí.					
10	Utilizo distintos conectores, marcadores discursivos y referentes.					
11	Reescribo mi texto constantemente, agregando ideas o extrayendo las que considero menos relevantes.					
12	Intento adecuar mi texto a un género (estructura) específico.					

13	Escribo considerando el tema, la intención y destinatario.					
	Revisión					
14	Releo mi texto para identificar posibles errores (ortografía, coherencia, cohesión, ideas reiterativas, etc).					
15	Corrijo ideas mal planteadas.					
16	Compruebo si mi texto cumple con el propósito que me establecí.					
17	Resuelvo problemas relacionados con el tema, el destinatario y mi intención.					
18	Le solicito a mi compañero que revise mi texto.					
19	Reescribo el texto una vez terminada la revisión.					
	LECTURA					
	Antes de la lectura					
20	Planteo una hipótesis de lo que tratará el texto.					
21	Enumero los párrafos del texto antes de comenzar a leer.					
22	Investigo sobre el autor del texto o el tema.					
23	Comienzo a leer el texto inmediatamente.					
24	Infiero el tema el texto a partir del título o imágenes.					
25	En clases siempre respondo preguntas previas a la lectura (ya sea realizadas por el docente, guías o libro de clases)					
	Durante de la lectura					
26	Destaco las ideas que me parecen relevantes.					
27	Escribo a un costado la idea principal de cada párrafo.					
28	Subrayo o destaco las palabras que no comprendo					
29	No realizo ninguna actividad mientras leo el texto. Solo lo leo					
20	No leo el texto si no me interesa el tema que trata.					
31	Dejo la lectura si no comprendo las palabras que aparecen.					
	Después de la lectura					
32	Determino el tema que trata el texto.					
33	Identifico la idea principal.					
34	Identifico las ideas secundarias.					
35	Realizo un resumen o esquema.					
36	Realizo una reseña.					
37	Respondo interrogantes plantea por el docente, guía o libro de clases.					
38	Evalúo qué me pareció el texto.					

¡Muchas gracias!

Anexo 6: Resultados de escala de actitudes tipo Likert (Escritura).

	ENUNCIADOS	T.D.	D.	I.	A.	T.A
	ESCRITURA					
	Planificación					
1	Organizo mis ideas antes de comenzar a escribir un texto.	5	2	8	9	5
2	Realizo esquemas o lluvias de ideas sobre lo que sé del tema de mi texto, antes de redactar un primer borrador.	5	3	7	12	2
3	Jerarquizo la información.	3	6	8	9	3
4	Investigo sobre el tema que trataré en el texto.	2	4	7	10	6
5	Selecciono la información o ideas que tendrían que ir en mi texto.	1	3	4	18	3
6	Considero la situación y propósito comunicativo: a quién me dirijo, por qué, cómo, etc.	4	3	9	9	4
	Redacción					
7	Suelo realizar varios borradores antes de la versión final.	10	5	11	1	2
8	Escribo de inmediato mi texto final, sin considerar borradores del texto final.	8	4	7	5	5
9	Busco que los párrafos tengan conexión entre sí.	14	1	10	4	0
10	Utilizo distintos conectores, marcadores discursivos y referentes.	5	12	10	2	0
11	Reescribo mi texto constantemente, agregando ideas o extrayendo las que considero menos relevantes.	9	9	5	5	1
12	Intento adecuar mi texto a un género (estructura) específico.	6	10	10	3	1
13	Escribo considerando el tema, la intención y destinatario.	0	4	11	9	5
	Revisión					
14	Releo mi texto para identificar posibles errores (ortografía, coherencia, cohesión, ideas reiterativas, etc).	3	2	3	14	6
15	Corrijo ideas mal planteadas.	0	3	6	13	6
16	Compruebo si mi texto cumple con el propósito que me establecí.	0	1	8	15	4
17	Resuelvo problemas relacionados con el tema, el destinatario y mi intención.	0	3	15	9	1
18	Le solicito a mi compañero que revise mi texto.	8	4	10	3	3
19	Reescribo el texto una vez terminada la revisión.	1	2	9	10	6

Anexo 7: Cuadro marcadores discursivos adecuado

<i>Clasificación</i>	<i>Subdivisión</i>	<i>Ejemplos</i>
Estructuradores de la información	Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer lugar/en segundo lugar;/ por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	Consecutivos	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	Contraargumentativos	En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
Reformuladores	Aditivos	O sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	Rectificación	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	Distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Recapitulación	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
Operadores argumentativos	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	Por ejemplo, en particular, etc.

Adaptación clasificación marcadores del discurso Zorraquino & Portolés (1999)

Anexo 8: Plan de acción

N° Sesión	1	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Identificar los rasgos textuales de la reseña literaria, a partir de un análisis conjunto de un ejemplo, para conocer el género con el cual se ha de trabajar.				
Contenidos	Conceptuales	Proyecto de escritura, reseña literaria (introducción, desarrollo, inicio), migración, prejuicios, estereotipos, creencias.			
	Procedurales	Identificación los rasgos textuales de la reseña literaria, a partir de un análisis conjunto de un ejemplo concreto.			
	Actitudinales	Comprender la importancia de participar colaborativamente en las directrices que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje por proyecto. Valorar y respetar la opinión de sus compañeros.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (15 minutos) El docente realiza una activación de conocimientos previos por medio del vídeo: “The avangers, reseña en 5 minutos”. Antes de proyectar el booktuber, el docente les solicita a los estudiantes que observen el video prestando atención a los comentarios que realiza el emisor sobre película. Luego de ello, proyecta el vídeo. Una vez finalizado este, el docente les pregunta a los estudiantes por los comentarios que del emisor. Se realiza una lluvia de idea en la pizarra, con el fin de identificar la valoración que realiza el emisor a la película y sus recomendaciones. Por consiguiente, el docente les pregunta a los estudiantes ¿Qué es una reseña? ¿Sólo existen reseñas de películas? ¿Qué otras conocemos? ¿Dónde podemos encontrarlas? A partir de ello, el docente les indica a los estudiantes que durante las siguientes sesiones llevarán a cabo un proyecto de escritura con el fin de crear una revista literaria (La cual es explicada en el desarrollo).</p>		<p>-Data. -Parlantes. -Alargador. -Computador.</p> <p>Video the avangers, reseña en 5 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=ISLJ2HrP6z8 1:33- 6:38 minutos</p>	Evaluación formativa.	<p>Los estudiantes conocen el proyecto de escritura “Construcción reseña literaria”. Los estudiantes identifican los rasgos textuales de la reseña literaria cuando: Reconocen la estructura del género: inicio, desarrollo y cierre. Reconocen los rasgos característicos de</p>	Observación.
<p>Desarrollo: (65 minutos) El docente le presenta a los estudiantes el proyecto de escritura que se ha de llevar a cabo:</p>		<p>-Data. -Alargador.</p>			

<p>construcción de una revista literaria, la cual será publicada y difundida en el establecimiento. Ello es presentado por medio de una presentación en power point, donde se explicitan los objetivos del proyecto, los objetivos de aprendizaje que se subyacen a este y en qué consiste la creación de una revista literaria (Anexo 1). Asimismo, se presenta cómo ha de ser evaluado dicho trabajo y el proceso que se llevará a cabo. El docente hace entrega a cada estudiante de un portafolio de trabajo, en el cual irán anexando cada una de las fases de su trabajo. En esta primera instancia, el portafolio presenta una ruta de trabajo (Anexo 2), en el que se explicitan las sesiones que se llevarán a cabo para la construcción del texto escrito y cada una de sus etapas y evaluaciones. El docente le presenta los cuentos con los cuales se ha de trabajar los cuales se enmarcan en la temática de migración y en el libro de antologías <i>Vivir allá</i>. Por consiguiente, se realiza un sorteo de los cuentos y este se le es entregado para que realice la lectura en su casa.</p> <p>Una vez finalizado ello y construidos los acuerdos de trabajo el docente proyecta power point “Reseña Literaria” (Anexo 3). En este se explica en qué consiste la reseña literaria y cuáles son sus características. Luego, el docente les hace entrega a los estudiantes de una guía (Anexo 4), el cual contiene una reseña literaria, esta es leída en conjunto y desde allí de identifican cada una de las características antes vistas, por párrafo.</p>	<p>- Computador</p> <p>Anexo 1: PPT “Proyecto de escritura”.</p> <p>Anexo 2: Portafolio “Ruta de trabajo”</p> <p>Anexo 3: PPT “Reseña Literaria”</p> <p>Anexo 4: Guía “La reseña literaria”</p>		<p>la reseña literaria: resumen de la obra narrativa, análisis, comentario crítico.</p>	
<p>Cierre: (10 minutos) El docente le hace entrega a cada estudiante un post-it, en el que deben responder las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué me parece el proyecto de escritura propuesto?</p> <p>¿Cuáles creo que son sus fortalezas?</p> <p>¿Cuáles creo que son sus debilidades?</p> <p>Luego, que los estudiantes responden estas tres preguntas en su post-it, deben pegar en la primera página de su portafolio este, con el fin que este sea retomado al finalizar el proyecto.</p>	<p>Post-it.</p>			

El docente les solicita a los estudiantes los portafolios de trabajo, con el fin de ser revisados por el docente.				
---	--	--	--	--

N° Sesión	2	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Analizar un relato que aborda la temática de migración, considerando: elementos literarios y valóricos estudiados.				
Contenidos	Conceptuales	personajes (relación entre estos y su incidencia en el relato), conflicto, temática, creencias, prejuicios, estereotipos, textos narrativos			
	Procedurales	Análisis de un relato que aborda la temática de migración, considerando los elementos antes estudiados en la unidad: personajes (relación entre estos y su incidencia en el relato), conflicto, temática, creencias, prejuicios, estereotipos.			
	Actitudinales	Valorar los rasgos narrativos y los elementos de estos como ejes fundamentales para el desarrollo de una obra narrativa. Comprender la relevancia del reconocimiento de los elementos constitutivos de una obra narrativa para la comprensión de este.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (10 minutos) El docente realiza las siguientes interrogantes dirigidas a los estudiantes: ¿De qué trata el cuento que seleccionó? ¿Qué fue lo que le llamó más la atención de este? ¿Qué proceso llevó a cabo para poder realizar la lectura de estos (investigar del tema, averiguar del o la escritora, tomar apuntes, destacar las ideas principales, etc)? El docente, le señala a los estudiantes que a partir de la lectura realizada en casa por cada uno de los estudiantes se trabajará durante la sesión el objetivo: Analizar un relato que aborda la temática de migración, considerando: elementos literarios y valóricos estudiados.</p>			Evaluación formativa Elaboración Guía “Análisis narrativo cuento”	Los estudiantes analizan un relato que aborda la temática de migración, cuando: Reconocen los elementos estudiados durante la unidad presentes en su cuentos: personajes (relación entre estos y su incidencia en el	Práctica independiente.
<p>Desarrollo: El docente les hace entrega a los estudiantes de su portafolio y de las rúbricas de evaluación: “Rúbrica de evaluación de Portafolio de trabajo” (Anexo 5) y “Rúbrica de evaluación reseña literaria” (Anexo 6). Por consiguiente, el</p>		Anexo 5: Rúbrica de evaluación Portafolio de trabajo.			

<p>docente explica en qué consiste la evaluación del trabajo de escritura y los elementos que deben tener en consideración para la creación de su portafolio y reseña literaria. Luego el docente, hace entrega de la guía de trabajo “Análisis narrativo” (Anexo 7). En esta se presentan cada uno de los elementos que deben analizar los estudiantes, presentes en el cuento seleccionado. Asimismo, les recuerda que dicha guía, al finalizar la clase, debe ser incluida en el portafolio y entregado al profesor. Una vez finalizada la guía, en conjunto con el curso, se hace una revisión general de lo analizado en cada uno de los cuentos, con el fin de evaluar la realización de estas.</p>	<p>Anexo 6: Rúbrica de evaluación reseña literaria. Anexo 7: Guía “Análisis narrativo cuento”</p>		<p>relato), conflicto, temática, creencias, prejuicios, estereotipos.</p> <p>Establecen cómo cada uno de los elementos aporta a la progresión de los hechos del relato. Realizan un resumen del relato, completo y coherente con el cuento seleccionado.</p>	
<p>Cierre: (15 minutos): El docente le solicita a los estudiantes que cada uno le relate a su compañero de banco, sobre el proceso que llevó a cabo para la realización de su guía, a partir de las siguientes interrogantes: ¿De qué trata mi cuento? ¿Qué sucede en el relato? ¿Qué hice para poder identificar cada uno de los elementos solicitados en mi guía? ¿Con qué dificultades me encontré? ¿Cómo lo pude solucionar? Luego, que los estudiantes se relatan dichas interrogantes mutuamente, el docente le pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos la respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias utilizó mi compañero, que creo que podría integrarlas en el análisis de mi cuento? ¿Por qué? El docente solicita el portafolio de trabajo, para ser revisado y retroalimentado para las sesiones próximas.</p>				

N° Sesión	3	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Planificar la escritura de una reseña literaria en base a la lectura de un relato sobre migración, considerando: problema retórico y estructura del género discursivo.		
Contenidos	Conceptuales	Problema retórico, interlocutor, temática, finalidad, reseña (inicio, desarrollo, cierre).	
	Procedurales	Planificación de la escritura de una reseña literaria en base a la lectura de un relato sobre migración, considerando: problema retórico y estructura del género discursivo.	

Actitudinales		Valorar el proceso de planificación como un medio efectivo para la construcción de un texto.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (15 minutos) El docente proyecta una imagen, correspondiente a un graffiti llamado <i>pedra, papel o tijeras</i> de Otto Shade (artista chileno) y le indica a los estudiantes que observen la imagen con el fin de identificar cuál es el mensaje que el artista intenta transmitir. Luego, el docente les solicita a los alumnos que mencionen ¿Qué elementos presenta la imagen? ¿Qué función cumplen? ¿Qué representa la imagen? ¿Qué opinan sobre el graffiti? ¿Por qué? A partir de todo lo que mencionan los estudiantes, se realiza una lluvia de ideas en la pizarra. Por consiguiente, el docente le pregunta a los estudiantes: ¿Si tuviéramos que escribir todas estas ideas, podemos presentarlas en este orden? ¿Por qué no? ¿Cómo podríamos ordenarlas? ¿Qué es necesario hacer para ordenar las ideas de la pizarra? ¿Qué tendríamos que tener en cuenta previamente para llevarlas a un texto? ¿Será lo mismo hacer una noticia sobre el graffiti a realizar un resumen de lo que representa?</p> <p>A partir de lo realizado anteriormente, el docente presenta el objetivo de la sesión.</p>		<p>-Data -Alargador -Computador</p> <p>Anexo 8: PPT “imagen <i>pedra papel o tijeras</i>”</p>	<p>Formativa Elaboración planificación.</p>	<p>Los estudiantes planifican la escritura de una reseña literaria en base a la lectura de un relato sobre migración, cuando:</p> <p>Establecen el problema retórico referido a su texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce a un interlocutor y, por ende, las convenciones socioculturales del mismo. - Es consciente del contexto para el que escribe (niveles de habla, cercanía con su interlocutor, tiempo y lugar de producción). - Establece una temática pertinente a su contexto social. 	<p>Modelado Práctica independiente.</p>
<p>Desarrollo: (65 minutos) En primera instancia, el docente le hace entrega a los estudiantes de la guía ayuda memoria “Problema retórico” (Anexo 9). Este les explica en qué consiste cada uno de los elementos. Para ello, en conjunto (docente-alumnos) plantean el problema retórico, al cual se deben adecuar las reseñas literarias, considerando que estas serán parte de la revista literaria. Por lo tanto, la audiencia estará marcada por quiénes han de leer la revista. Todo ello es anotado por el docente en la pizarra.</p> <p>Por consiguiente, el docente modela la realización de una planificación por medio de un esquema en la pizarra. Para esto,</p>		<p>Anexo 9: Guía “problema retórico”.</p> <p>-Pizarra. -Plumón.</p>			

<p>el profesor retoma el cuento trabajado sesiones anteriores con el curso <i>El padre</i>, de Olegario Lazo Baeza. El esquema desglosa desde el nombre del cuento, por un lado, el problema retórico al cual debe responder el texto. Por otro lado, la estructura de la reseña literaria (Introducción, desarrollo y cierre) en la que se presentan ideas o enunciados para cada momento. Asimismo, les indica que pueden hacer uso de la Guía “La reseña literaria” (Anexo 4) presente en sus portafolios para trabajar con la estructura del género, como también la Guía “Análisis narrativo cuento” (Anexo 8).</p> <p>Una vez finalizado ello, el docente les solicita a los estudiantes que realicen la planificación de sus reseñas literarias, guiándose por lo realizado por el profesor en la pizarra y las guías entregadas.</p> <p>El docente guía y apoya de forma individual el trabajo de los estudiantes, orientando y respondiendo dudas al respecto.</p>			<p>- Busca lograr un objetivo con el texto (el texto tiene finalidad). Aplican sus conocimientos sobre el género discursivo “Reseña literaria” en la confección del bosquejo de su texto.</p>	
<p>Cierre: (10 minutos) Para cerrar el docente le solicita a dos estudiantes que presentan su esquema a sus compañeros, explicando las ideas que plantearon para cada una de las partes pertenecientes a la estructura de la reseña literaria. Para cada uno de los casos el docente le pregunta a los estudiantes: ¿El problema retórico planteado por su compañero es adecuado para nuestra revista literaria? ¿Los enunciados propuestos son pertinentes para la estructura de la reseña literaria? ¿Por qué? ¿Qué otras ideas podría incluir en esta?</p> <p>El docente solicita el portafolio de trabajo, para ser revisado y retroalimentado para las sesiones próximas.</p>				

N° Sesión	4	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Aplicar estrategias de textualización en la confección de un borrador de la reseña literaria, considerando: género discursivo y tipos de párrafos.		
Contenidos	Conceptuales	Tipos de párrafos (introducción, desarrollo y cierre), esquemas, género discursivo “reseña literaria”, problema retórico, elementos propios del cuento seleccionado.	

	Procedurales	Aplicación de estrategias de textualización (realización de borrador, selección información, creación enunciados, esquema estructural) considerando: la estructura del género discursivo, el problema retórico, tipos de párrafos.			
	Actitudinales	Valorar el problema retórico, la estructura de un texto y los rasgos textuales (género y tipos de párrafos) como antecedentes fundamentales para la creación de un borrador.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (15 minutos) El docente proyecta en la pizarra (Anexo 10) un texto breve (un párrafo), el cual no ha sido planificado y evidencia dificultades en lo que respecta al propósito. El texto es leído en conjunto con los estudiantes y luego el docente realiza las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal del párrafo? ¿Cuál es el propósito del emisor? ¿Por qué en este párrafo es difícil identificar el propósito del emisor? ¿Cómo podríamos solucionar ello?</p> <p>Una vez desarrollado ello, el docente les indica que el texto tiene problemas de cohesión y coherencia. Allí, resalta la importancia de la planificación del texto, para que este se adecue al propósito planteado y la realización de borradores que permitan hacer un buen uso de los mecanismos oracionales. Por consiguiente, el docente presenta el objetivo de la sesión.</p>		Anexo 10: Inicio sesión.	Formativa. Elaboración borrador: esquema del texto.	Los estudiantes aplican estrategias de textualización en la confección de borradores de la reseña literaria cuando: Comprenden los tipos de párrafos existentes y su importancia en la confección de un texto.	Modelado. Práctica independiente.
<p>Desarrollo: (65 minutos) El docente hace entrega a los estudiantes de la Guía “Tipos de párrafos” (Anexo 11), en donde se mencionan los párrafos existentes y la función que estos cumplen dentro de un texto. Realiza una lectura y explicación de estas. En esa misma guía se presenta un esquema de la estructura de un texto y cómo ello se separa en párrafos, respondiendo a un género discursivo. Consecuentemente, el docente modela la construcción de un borrador, por medio de dicho esquema y la creación de enunciados para cada párrafo. Para ello, retoma la planificación realizada la sesión anterior (por él mismo) y les indica a los estudiantes cada uno de los</p>		Anexo 11: Guía “Tipos de párrafos”. -Pizarra. -Plumón.		Elaboran un esquema de la estructura de su reseña, estableciendo: - Los tipos de párrafos que ha de presentar su texto. - El orden en el que se han de presentar los	

<p>pasos cognitivos que lleva a cabo. Todo lo antes mencionado, es realizado por el profesor en la pizarra.</p> <p>Una vez finalizado ello, el docente le solicita a los estudiantes que realicen la misma actividad antes modelada: creación del borrador de la reseña, aplicando la estrategia de elaboración de esquema estructural del texto. El docente le señala que para la realización de ello deben tener en consideración la guía antes entregada y la planificación realizada la clase anterior (con sus respectivas recomendaciones y correcciones)</p> <p>Durante la realización de dicha actividad el docente monitorea la actividad, respondiendo dudas y guiando el proceso de construcción del esquema.</p>			<p>párrafos en el texto.</p> <p>- Los enunciados que se desglosarían en cada párrafo.</p>	
<p>Cierre: (10 minutos) A modo de síntesis el profesor le pregunta a los estudiantes qué tipos de párrafos seleccionaron para la confección de su reseña literaria y qué criterios utilizaron para dicha selección. El docente realiza un esquema en la pizarra de los tipos de párrafos que la mayoría de los estudiantes usó y por qué estos son pertinentes para el género discursivo. Asimismo, el docente en conjunto con los estudiantes plantean las posibles frases unificadoras que podrían ser utilizadas para introducir este tipo de párrafos.</p> <p>El docente solicita el portafolio de trabajo, para ser revisado y retroalimentado para las sesiones próximas.</p>	<p>- Pizarra. - Plumón.</p>			

N° Sesión	5	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Redactar un segundo borrador de la reseña a partir de un esquema estructural, aplicando marcadores discursivos.		
Contenidos	Conceptuales	Marcadores discursivos, estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores argumentativos, problema retórico, reseña literaria, tipos de párrafos (introducción, desarrollo y cierre)	
	Procedurales	Redacción de un segundo borrador de la reseña considerando: tipo de párrafo, enunciados, marcadores discursivos, problema retórico, estructura del género y retroalimentación entregada por el docente a la elaboración realizada la sesión anterior.	

	Actitudinales	Comprender la importancia de la utilización de marcadores discursivos para la cohesión y coherencia de un texto escrito.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (15 minutos) Para iniciar la clase el profesor tiene cinco diferentes guías de inicio para los estudiantes (Anexo 12). Cada una de estas contiene un párrafo y una frase (diferentes entre sí). El docente le hace entrega a los alumnos de las guías al azar, procurando que los estudiantes cercanos no posean los mismos párrafos. Luego de ello, se les solicita a los estudiantes que lean el párrafo que le tocó y la frase que aparece allí. Se le pide que encuentren la forma de incluir la frase a ese párrafo sin que este pierda sentido. Una vez realizada la actividad el docente les solicita a distintos estudiantes que lean su párrafo con la frase incluida en él. En conjunto con el curso se analiza si cumple el objetivo o no: ¿Qué hizo para incluir la frase? ¿Pierde sentido el párrafo? ¿De qué otra forma se podría haber agregado la frase? ¿Quién lo hizo de una forma diferente? ¿Cómo? ¿Por qué? Ello se realiza con los cinco párrafos distintos que se entregaron.</p> <p>Finalmente, a partir de lo analizado el docente le pregunta a los estudiantes ¿Era posible incluir la frase sin utilizar alguna palabra que conectara ello con el resto del párrafo? Por medio de la respuesta a dicha interrogante, el docente hace énfasis en la importancia de los marcadores discursivos para la construcción de un texto.</p> <p>Se hace entrega de los portafolios de trabajo con las correcciones de la actividad de la clase anterior.</p>		Anexo 12: “Guía de ejercicios: párrafos”	Formativo Elaboración de borrador de reseña literaria.	Los estudiantes redactan un borrador de la reseña literaria cuando: Escriben párrafos cohesionados por medio de marcadores discursivos y/o conectores. Adecúan su texto al género discursivo (superestructura y macroestructura). Integran en la elaboración de este borrador la retroalimentación entregada por el docente en su trabajo anterior. Los tipos de párrafos utilizados en el borrador son coherentes con los marcadores utilizados y la	Modelado Práctica independiente.
<p>Desarrollo: (65 minutos) Con el fin que los estudiantes puedan valorar la importancia de la utilización de conectores y marcadores discursivos el docente le muestra (Proyecta) a los estudiantes un pequeño texto con algunas ausencia de estos: “Ejemplo de cohesión” (Anexo 13). El docente realiza la</p>		-Data. -Alargador. -Computador.			

<p>siguiente interrogante dirigida a los estudiantes ¿Qué problema de redacción presenta el ejemplo? ¿Cómo se podríamos solucionar ello? Luego de ello, el docente les solicita a los estudiantes que saquen de sus portafolios la Guía “marcadores discursivos”, la cual presenta los distintos marcadores y ejemplos de ellos. Lo anterior es explicado y el profesor les modela a los estudiantes cómo pueden ser utilizados los marcadores en la redacción de un texto. Para ello, retoma el modelado realizado la clase anterior, para la redacción de una parte de la reseña literaria que el docente estaba realizando sobre el cuento <i>El Padre</i> de Olegario Lazo Baeza. Por consiguiente, los estudiantes comienzan a escribir su borrador de la reseña literaria, teniendo en consideración la retroalimentación realizada al borrador anterior, el género discursivo, la utilización de marcadores discursivos y problema retórico. Para esto, el docente les recuerda que en sus portafolios poseen todos los insumos para poder tener en consideración cada uno de estos elementos.</p>	<p>Anexo 13: “Ejemplo de cohesión”</p> <p>Anexo 14: “Guía marcadores discursivos”.</p> <p>- Pizarra. - Plumón.</p>		<p>estructura del género. Evalúan constantemente, que su borrador responda al problema retórico establecido.</p>	
<p>Cierre: (10 minutos) Para finalizar el docente le hace entrega a los estudiantes de una lista de cotejo, la cual se centra en los procesos cognitivos y metacognitivos llevados a cabo por los mismos alumnos durante su proceso de escritura. Esta es anexada a los portafolios de cada uno de los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes sus portafolios de trabajo para ser revisados y retroalimentados.</p>	<p>Anexo 15: Lista de cotejo avance trabajo.</p>			

N° Sesión	6	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Aplicar estrategia de revisión en el ejercicio de corrección de pares. Elaborar un tercer borrador integrando las retroalimentaciones recibidas.		
Contenidos	Conceptuales	Estructura del género discursivo reseña literaria, problema retórico, rasgos textuales, mecanismos de cohesión (marcadores discursivos) revisión, planificación, tipos de párrafos.	

	Procedurales	Aplicación estrategia de revisión en el ejercicio de corrección de sus pares, considerando: tipo de párrafo, marcadores discursivos, estructura del género, problema retórico. Elaboración de un tercer borrador integrando las retroalimentaciones recibidas.			
	Actitudinales	Entender el proceso de revisión de textos propios o ajenos como una instancia de reflexión sobre los procesos escriturales. Valorar la retroalimentación y opinión de su compañero como una oportunidad de mejorar sus textos.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/es estrategias
<p>Inicio: (10 minutos) El docente realiza la retroalimentación a modo general de los borradores realizados por los estudiantes. Para ello, el docente proyecta como ejemplo una imagen del borrador de un estudiante, el cual posee ciertos problemas (ya sea en coherencia o cohesión, como también adecuación al género y problema retórico). El docente les pregunta a los estudiantes qué errores pueden apreciar en el ejemplo y cómo se podría mejorar ello. Luego, el profesor presenta otro ejemplo de borrador de un estudiante, el cual sí cumple con todo lo requerido y el objetivo. Se hace el mismo análisis con este. Una vez realizada dicha actividad, se hace entrega a los estudiantes de sus portafolios de trabajo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Data. -Alargador. -Computador. -Ejemplos borradores estudiantes. 	<p>Coevaluación formativa. Lista de cotejo de borrador. Elaboración de un tercer borrador.</p>	<p>El alumno analiza correctamente el borrador de un compañero cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica los elementos del problema retórico - Identifica la estructura discursiva de la reseña literaria. - Identifica los rasgos textuales necesarios para la coherencia y la cohesión. - Identifica los marcadores discursivos utilizados. - Identifica los tipos de párrafos del borrador. <p>El alumno evalúa un texto cuando es capaz de reconocer en ellos</p>	<p>Práctica independiente . Descubrimiento.</p>
<p>Desarrollo: (70 minutos) El docente les solicita a los estudiantes que hagan entrega de su segundo borrador a un compañero para que este sea revisado y evaluado. Para poder llevar a cabo ello el profesor hace entrega de una lista de cotejo (Anexo 16) a cada estudiante, para evaluar a su compañero. Una vez realizada la actividad, el docente les pide a los estudiantes que hagan entrega del borrador y la lista de cotejo a su dueño. Por consiguiente, el docente les pide a los estudiantes que elaboren un tercer borrador, a partir de la retroalimentación entregada por el docente y su compañero, considerando los elementos trabajados durante las sesiones anteriores.</p>		Anexo 16: Lista de cotejo de borrador.			

<p>Cierre: (10 minutos) El docente le hace entrega a los estudiantes de un ticket de salida, el cual contiene las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Cómo incluí las retroalimentaciones de mi compañero y docente en la construcción de mi tercer borrador?</p> <p>¿Qué fue lo que se me hizo más difícil de mejorar?</p> <p>¿Me ayudó revisar el borrador de mi compañero? ¿Por qué?</p> <p>¿Me ayudó que mi compañero revisara mi texto? ¿Por qué?</p>	<p>Anexo 17: Ticket de salida.</p>		<p>errores y aciertos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El problema retórico - La estructura del texto del género discursivo de la reseña literaria. - Utilización de marcadores discursivos. - La redacción y la ortografía. <p>Los estudiantes integran la retroalimentación del docente y compañero en la elaboración de un tercer borrador cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboran otro borrador de su reseña literaria corrigiendo aquellos elementos que necesitan ser mejorados. - Evalúan las retroalimentaciones realizadas a su reseña literaria. 	
---	------------------------------------	--	--	--

N° Sesión	7	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Revisar y editar la reseña literaria considerando: mecanismos de cohesión, género discursivo y situación retórica.		
	Conceptuales	Tipos de párrafo, enunciados, marcadores discursivos, estructura del género, problema retórico.	

Contenidos	Procedurales	Revisión y edición de la reseña literaria considerando: mecanismos de cohesión, género discursivo y situación retórica.			
	Actitudinales	Valorar el proceso de escritura como una instancia facilitadora para la creación de textos elaborados y contextualizados.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
<p>Inicio: (10 minutos) La clase se realiza en la sala de computación. Allí, el docente realiza una retroalimentación a modo general del tercer borrador de los estudiantes y propone mejoras para estos. Asimismo, proyecta un ejemplo de borrador bien construido por parte de los estudiantes, con el fin que puedan observar cómo este se adecúa al género discursivo, se logra reconocer el problema retórico y el texto es coherente y cohesionado. Por último, el docente muestra su propio borrador de la reseña literaria que ha ido realizando, por medio de modelado, a lo largo del proceso. Cabe señalar, que esta reseña literaria corresponde al cuento de <i>El Padre</i> de Olegario Lazo Baeza, cuento leído durante el desarrollo de la unidad por el curso.</p> <p>Una vez analizado el ejemplo, el docente les hace entrega a los estudiantes de su portafolio de trabajo.</p>		<p>Sala de computación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data. - Alargador. - Computador. - Ejemplos de borradores. - Borrador de profesor. 	<p>Sumativa</p> <p>Elaboración entrega final Reseña literaria.</p> <p>Portafolio de trabajo</p> <p>Rúbrica de evaluación portafolio.</p> <p>Rúbrica de evaluación de la reseña literaria</p>	<p>Los estudiantes revisan su reseña literaria cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evalúan si la reseña responde al problema retórico definido a principio del proceso. - Evalúan la elaboración de párrafos y la utilización de mecanismos de cohesión (marcadores y conectores). - Analizan la coherencia y cohesión de sus textos. - Analizan si el texto responde a la 	<p>Práctica independiente.</p>
<p>Desarrollo: (70 minutos) El docente le señala a los estudiantes que deben realizar la versión final de sus textos considerando las retroalimentaciones realizadas y lo trabajado a largo del proceso de escritura. Para poder revisar si sus textos cumplen con los elementos requeridos, el docente les recuerda utilizar los documentos anexados en el portafolio: problema retórico, marcadores discursivos, estructura de la reseña literaria, rúbrica de evaluación reseña literaria, etc.</p> <p>Una vez digitalizada la versión final de la reseña, el docente les solicita a los estudiantes que hagan envío de ella por medio de correo electrónico al profesor. Asimismo, les indica que esta será revisada y evaluada por el docente, para luego realizar la</p>		<p>Sala de computación.</p>			

edición de cada una de las reseñas con el fin de ser compiladas en la revista de crítica literaria.			estructura del género solicitado.	
<p>Cierre: (10 minutos) Para finalizar el docente hace entrega a los estudiantes de una cartulina, la cual presenta el siguiente enunciado: “Consejos para escribir un texto”. El profesor les solicita a los estudiantes que escriban en la cartulina un consejo que ellos consideran importante de tener en consideración para escribir un texto de todo de tipo.</p> <p>Luego, la cartulina es llevada a la sala de clases y pegada en la pared de esta.</p>			<p>- Analizan la redacción de sus textos y ortografía.</p> <p>Los estudiantes redactan la versión final de su reseña al digitalizarlos y hacer envío de ellos, luego de ser revisados por ellos mismos, integrando las retroalimentaciones.</p>	

N° Sesión	8	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Valorar el proceso de escritura, el uso de estrategias de producción en el marco de un proyecto de escritura.				
Contenidos	Conceptuales	Contexto social, estrategias de textualización, estrategias de producción, enseñanza basada en proyectos.			
	Procedurales	Valoración del proceso de escritura y, en ella, el uso de estrategias de producción y el aprendizaje basado en proyectos.			
	Actitudinales	Comprender la relevancia de concebir la escritura como un proceso en constante cambio y actualización, y valorar sus productos textuales. Valorar la enseñanza basada en proyecto como una instancia comunicativa real y motivadora.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias

<p>Inicio: (15 minutos) El docente les solicita a los estudiantes que se ordene la sala de forma en que las mesas con las sillas queden al fondo de la sala, con el fin que quede liberado la mayor cantidad de espacio de la sala. Luego, le solicita que se sienten con sus cuadernos y lápices, en círculo en el piso de la sala. Una vez realizado ello, les hace entrega a los estudiantes de un post-it a cada uno y deja una caja en el centro del círculo. El docente les dice a los estudiantes que ella realizará una pregunta y ellos en el post-it entregado deben escribir de una a tres palabras que representa su respuesta a la interrogante: ¿Qué significó para usted este proceso de escritura? Una vez realizado ello, el estudiante se debe parar y dejar su papel en la caja del centro.</p>	<p>Post-It Caja.</p>	<p>Sumativa Autoevaluación: Escala de apreciaciones. Portafolio de trabajo.</p>	<p>Los estudiantes valoran el proceso de escritura y, en ella, el uso de estrategias de producción y el aprendizaje basado en proyectos cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifican tanto situaciones y momentos que han facilitado y beneficiado el proceso, como aquellas que aún pueden ser mejoradas. 	
<p>Desarrollo: (65 minutos) El docente, les hace entrega a los estudiantes de una autoevaluación: escala de apreciaciones (Anexo 18) y le solicita a los estudiantes que la realicen y anexen en el portafolio de trabajo.</p> <p>Una vez realizado ello, el docente les presenta a los estudiantes la revista de crítica literaria editada, la cual se presenta en la plataforma issuu. Esta posee las reseñas hechas por los estudiantes y las críticas literarias (creadas por el 2ºI del mismo establecimiento). Una vez terminada la actividad anterior, el docente realiza las siguientes preguntas: ¿Qué piensan sobre la migración en el país? ¿De qué se dieron cuenta sobre el tema mientras realizaban sus reseñas literarias? A partir de ello, ¿Qué nombre creen que debiese llevar la revista literaria, con el fin que evidencie nuestro mensaje? ¿Por qué? El docente apunta, cada uno de los nombres que proponen los estudiantes. Asimismo, les pide su opinión a estos sobre la revista misma y el docente apunta las recomendaciones que los alumnos realizan.</p> <p>Finalmente, el profesor realiza las siguientes preguntas de forma que el curso pueda dialogar y reflexionar con respecto a ellas: ¿Creen que la escritura es una instancia que les permite</p>	<p>Anexo 18: Escala de apreciaciones “Autoevaluación” .</p> <ul style="list-style-type: none"> -Data. -Alargador. -Computador. 		<ul style="list-style-type: none"> - Analizan el proceso de producción llevado a cabo y cómo este ha sido progresivo por medio de la aplicación de estrategias de textualización. 	

<p>expresar su opinión? ¿Cómo fue el proceso que realizamos? ¿Por qué creen que fue realizado de esta forma? ¿Las distintas fases de trabajo aportaron en la mejora de sus textos? ¿En qué lo observaron? ¿La elaboración de varios borradores aportó en sus elaboraciones? ¿Por qué? ¿Creen que logramos el objetivo de nuestro proyecto? ¿Qué cosas debiésemos mejorar?</p>				
<p>Cierre: (10 minutos) Para cerrar, el docente le hace entrega a los estudiantes de un post-it que contiene las mismas interrogantes realizadas al inicio del proceso, con el fin de comparar la visión de los alumnos una vez terminado el proyecto: ¿Qué me parece el proyecto de escritura propuesto? ¿Cuáles creo que son sus fortalezas? ¿Cuáles creo que son sus debilidades? Una vez realizado ello, deben pegar al inicio de sus portafolios de trabajos el post-it con las respuestas. Consecuentemente, hacer entrega del portafolio al docente, para ser evaluado.</p>	<p>Post-it.</p>			

Anexo 9: Lista de cuentos del libro *Vivir Allá*

1. *Entrar al Ruido* de Alia Trabucco.
2. *El legionario* de Rodrigo Ramos.
3. *Libreta de Registro* de Carolina Meys.
4. *Hacer la noche* de Felipe Reyes.
5. *A los bugarrones no les gusta la magia* de Johan Mijail.
6. *Betiane* de Mario Guajardo.
7. *Carne de mico* de Verónica Jiménez.
8. *Mailing Feng Feng* de Pablo D. Sheng.
9. *Tres fragmentos de Jordan* de Alejandra Moffat.
10. *Peregrinas* de Juana Inés Casas.
11. *Desayuno en el Cardenal* de Cristóbal Gaete.
12. *Fuera de relato* de Rodrigo Miranda.
13. *Madera de Balsa* de Roberto Contreras.

Anexo 10: Diarios de observación plan de acción

DIARIO DE OBSERVACIÓN

Plan de acción

<p>Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra Curso: 2°C Sesión: 1 Fecha: 22/05/2018 Objetivo (s) Clase: Identificar los rasgos textuales de la reseña literaria, a partir de un análisis conjunto de un ejemplo, para conocer el género con el cual se ha de trabajar. Contenidos: Proyecto de escritura, reseña literaria (introducción, desarrollo, inicio), migración, prejuicios, estereotipos, creencias.</p>	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Inicio: Se realiza una activación de conocimientos previos por medio del vídeo “The avangers”, el cual consiste en una reseña breve sobre la película. Se realiza una lluvia de ideas sobre lo que presenta la reseña (qué sucede en la película, un análisis de esta y por qué sería bueno ver la película). Luego, los estudiantes responde a la pregunta, qué es una reseña y qué otros tipos de reseñas se pueden encontrar. Se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo: Se le explica a los estudiantes, que precisamente el trabajo que se ha de realizar las siguientes sesiones tiene directa relación con las reseñas. Para ello, proyecta el PPT “proyecto de escritura” y les presenta el trabajo que se ha de realizar: Crear una revista de crítica literaria. Esta contendrá tanto las reseñas de los estudiantes del curso, como también las críticas literarias realizadas por el 2° I (del mismo establecimiento). Se explica el proceso que se ha de llevar a cabo: los objetivos de aprendizaje, en qué consiste una revista literaria (se muestran ejemplos), los cuentos que se han de utilizar, las evaluación, etc.</p> <p>Por consiguiente, se le hace entrega a los estudiantes de su portafolio de trabajo y la ruta de trabajo. Esta es explicada y luego, se realiza el sorteo de los cuentos (se utiliza una caja que contiene los 13 cuentos, repetidos</p>	<p>Inicio: El inicio se debe hacer muy rápido, para poder lograr realizar todas las actividades propuestas para la sesión. Por ello, principalmente se identifica en el vídeo, las ideas que presenta el emisor y el modo en el que se ordenan. Los estudiantes responden bien a la actividad y señalan que existen distintas reseñas: series, películas, libros, obras de teatro, etc.</p> <p>Desarrollo: Se presenta el proyecto, por medio del PPT. Los estudiantes no presentan grandes dudas al respecto. Algunos les parece interesante el crear una revista, mientras que a otros no les parece tan interesante. Al ver lo ejemplos de plataformas digitales, presentan un mayor entusiasmo. Se les explica que por tiempo el docente ha de editar la revista. Les cuesta entender la idea de llevar un portafolio de trabajo y expresan que solo haciendo el portafolio pueden tener un 40 (ya que vale el 60%). Sin embargo, se les explica que el portafolio no es solo tener todo allí, sino que tiene que cumplir con las distintas actividades que evidencien su aprendizaje y proceso. Quizás para presentar el proyecto y que los estudiantes entiendan cómo va ser evaluado y el proceso, se requiere otro modo de presentación de este (Tal vez solo un syllabus).</p> <p>Les cuesta entender que el proceso sea más importante que el texto final, lo más probable que esto se deba precisamente al problema identificado: ven la</p>

<p>aleatoriamente con fin de completar 29). Los cuentos son enviados de forma digital al correo del curso y también se deja disponible la versión en papel en la fotocopidora, con el fin que para la clase siguiente los estudiantes lleguen con el cuento leído.</p> <p>El docente proyecta PPT “Reseña literaria”, donde se especifica la estructura del género y orientaciones para los estudiantes. Por consiguiente, se lee en conjunto la guía presente en el portafolio “Estructura Reseña literaria”. Se analiza párrafo por párrafo las características que se presentan y las ideas principales (docente-alumnos). El docente escribe en la pizarra los elementos identificados a partir de la estructura: introducción (resumen de la obra), desarrollo (análisis) y cierre (valoración de la obra). Los estudiantes toman apuntes de ello.</p> <p>Cierre: Se les pregunta a los estudiantes si se cumplió el objetivo de la clase presente en la pizarra y cómo se logró ello. Luego, el profesor les entrega a los estudiantes un post-it, el cual deben pegar en sus portafolios. Allí, responde las siguientes interrogantes: ¿Qué me parece el proyecto de escritura propuesto? ¿Cuáles creo que son sus fortalezas? ¿Cuáles creo que son sus debilidades? El docente reúne los portafolios de los estudiantes.</p>	<p>escritura como un producto, porque esta siempre ha sido evaluada de este modo.</p> <p>Les gusta la idea que los relatos estén asociados a la temática de migración, pero no están de acuerdo con que el trabajo se realice de forma individual.</p> <p>Identifican la estructura de la reseña literaria de forma correcta en el ejemplo entregado, comprenden qué es lo que se hace en la introducción, desarrollo y cierre de una reseña literaria.</p> <p>Funciona de muy buena forma tres elementos importantes para identificar la estructura de la reseña literaria. Primero, que la estructura en el PPT se presente por los tres momentos (introducción, desarrollo y cierre) con sus características y las preguntas que se debiesen hacer los estudiantes, le permitió entender a estos qué es lo que se busca por medio de ello. Segundo, la reseña literaria utilizada es sobre la obra <i>El túnel</i>, libro que los estudiantes ya leyeron en el plan lector. Ello facilita que comprendan de mejor forma cómo se construye una reseña literaria, a qué se refiere cuando hablamos de hacer un análisis. Finalmente, que el texto sea leído como curso y se detenga la lectura en cada párrafo, permite observar la estructura de la reseña literaria de mejor forma, además optimizar tiempo.</p> <p>Faltan dos estudiantes a la sesión, se les comunica por medio de sus compañeros (redes sociales), cuál es el cuento que les tocó y que deben llegar leído con este la próxima clase.</p>
---	---

<p>Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra Curso: 2°C Sesión: 2 Fecha: 24/05/2018 Objetivo (s) Clase: Analizar un relato que aborda la temática de migración, considerando: elementos literarios y valóricos estudiados. Contenidos: personajes (relación entre estos y su incidencia en el relato), conflicto, temática, creencias, prejuicios, estereotipos, textos narrativos</p>	
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>REFLEXIÓN</p>

Inicio: El docente realiza las siguientes interrogantes dirigidas a los estudiantes:

¿De qué trata el cuento que seleccionó? ¿Qué fue lo que le llamó más la atención de este? ¿Qué proceso llevó a cabo para poder realizar la lectura de estos (investigar del tema, averiguar del o la escritora, tomar apuntes, destacar las ideas principales, etc)?

Se presenta el objetivo de la clase.

Desarrollo: Se hace entrega a los estudiantes de sus portafolios de trabajos, en este ahora se encuentra la rúbrica de evaluación del portafolio y del texto final. Se explica lo que se ha de evaluar y cada uno de los criterios. Se responden dudas referidos a ello.

Una vez realizado ello, el docente les pide a los estudiantes que saquen de su portafolio la guía “Análisis narrativo cuento”. Se lee la guía y se entregan las instrucciones referidas a la realización de esta, en cada uno de los ítems de trabajo.

Los estudiantes responden la guía y el docente los ayuda en la realización de esta.

Cierre: Los estudiantes comparten con su compañero de banco la realización de su guía, guiándose por las siguientes interrogantes: ¿De qué trata mi cuento? ¿Qué sucede en el relato? ¿Qué hice para poder identificar cada uno de los elementos solicitados en mi guía? ¿Con qué dificultades me encontré? ¿Cómo lo pude solucionar?

Luego, escriben en sus cuadernos las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias utilizó mi compañero, que creo que podría integrarlas en el análisis de mi cuento? ¿Por qué?

El docente revisa los cuadernos de los estudiantes, para cerciorarse que la actividad se haya realizado. Asimismo, le pregunta al azar a tres estudiantes cuáles fueron sus respuestas y las comparten con el curso.

El docente se lleva los portafolios de trabajo.

El inicio permitió observar quiénes leyeron el cuento y quiénes en realidad no lo leyeron. Asimismo, la respuesta de los estudiantes evidencia que estos para poder realizar la lectura en su hogar necesitan de algún material que guíe esta. Debido al contexto, lo más oportuno sería una guía impresa, para cada cuento en específico. Sin embargo, lo más probable es que una gran parte del curso no realice dicha actividad en sus casas (guía de lectura y la lectura misma). Por lo tanto, la lectura de los cuentos debió haber sido realizada en una sesión de clases, pero por el tiempo limitado se decidió que fuera del modo en el que se llevó a cabo.

Los estudiantes que no leyeron el cuento, perdieron la clase realizando la lectura. Esto evidencia una mala disposición por parte de los estudiantes a la lectura del cuento, porque la cantidad de páginas como máximo eran 9. Por lo tanto, era imposible que la lectura le tomara los 90 minutos de la sesión.

Algunos de los alumnos que leyeron sus cuentos tuvieron dificultades para la comprensión de estos. La mayoría necesitó orientaciones por parte del docente, que le permitieran guiar su lectura a la comprensión.

Los estudiantes se toman mucho tiempo para la realización de la actividad, esto se condice con lo observado a lo largo de la práctica, pues el curso por lo común le toma más tiempo la realización de actividad (comparándolos con otros). De acuerdo a ello, quizás lo más oportuno sería modificar la guía y hacerla más breve, pero encontrando la forma que esta sea igual de completa.

Los estudiantes son muy dependientes, cada una de las actividades que realizaban de la guía deseaban que fuera revisada. Se les mencionó que la función de llevarme los portafolios era que personalmente revisaría cada una de sus actividades, por lo que no se debían preocupar.

En cuanto al cierre, se debió dar minutos determinados para alcanzar a realizar la actividad. Funcionó bien que los estudiantes pudiesen relatar su cuento a su compañero de banco, con el fin que estos puedan comunicar lo que comprendieron de los relatos.

Un estudiante se negó a realizar la actividad de la clase, mostrando faltas de respeto hacia las docentes a cargo. Por lo tanto, su portafolio fue presentado en blanco.

Faltaron varios estudiantes a la clase.

Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra

Curso: 2°C

Sesión: 3

Fecha: 25/05/2018

Objetivo (s) Clase: Planificar la escritura de una reseña literaria en base a la lectura de un relato sobre migración, considerando: problema retórico y estructura del género discursivo.

Contenidos: Problema retórico, interlocutor, temática, finalidad, reseña (inicio, desarrollo, cierre).

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Inicio: Se presenta PPT con la imagen seleccionada: graffiti llamado <i>pedra, papel o tijeras</i> de Otto Shade (artista chileno). Se les pide a los estudiantes que observen la imagen con el fin de identificar cuál es el mensaje. Se realizan las preguntas correspondientes. Se realiza una lluvia de ideas (que el docente escribe en la pizarra) sobre los elementos que se observan en el graffiti y un análisis sobre qué representan estos en la composición artística. Luego se plantea: si tuviéramos que escribir un texto sobre este graffiti ¿podríamos presentar estas ideas del modo en el que se muestran en la pizarra? Los estudiantes proponen de qué modo se ordenarían las ideas, dependiendo qué es lo que queremos lograr con nuestro texto: si es informar, llamar a ver el graffiti o comprar obras del artista, etc. De este modo, se llega a la conclusión que para crear un texto se requiere ordenar las ideas dependiendo la finalidad y el género. Se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo: El docente les hace entrega a los estudiantes de su portafolio de trabajo. Les solicita que saquen de esta la guía “problema retórico”. El profesor lee en conjunto con los estudiantes la guía y se explica en qué consiste cada uno de los elementos. De allí, se establece como curso la finalidad, el destinatario y el contexto de las reseñas literarias que han de realizar los estudiantes. A partir de ello, el docente realiza un modelado de la planificación que han de llevar a cabo los estudiantes. Para ello, el profesor utiliza el</p>	<p>El inicio de la clase fue rápido y dinámico. Esto tiene relación con que los estudiantes son hábiles para analizar imágenes y la obra artística responde a sus intereses.</p> <p>La realización de la planificación falló en el sentido que los estudiantes que no leyeron el cuento o faltaron la clase anterior, se dedicaron la sesión a realizar su guía de análisis del cuento (actividad sesión anterior). Aun cuando se les mencionó que debían seguir avanzando, se veían impedidos de ello porque no tenían ideas sobre el relato mismo. Es por esto, que muchos no terminaron sus esquemas de planificación de la reseña literaria. Se puede concluir que se requiere dar dos sesiones para la lectura de cuento y su análisis, con el fin de evitar esto en la medida que sea posible (porque si faltan a clases no hay mucho que hacer).</p> <p>Los estudiantes que se encuentran atrasados se comprometen a ponerse al día. Nuevamente (el mismo estudiante de la sesión anterior) se niega a realizar las actividades de la clase, distrae a los compañeros y responde forma violenta cuando le llaman la atención. La profesora mentora habla con él en privado, con el fin que la clase no se centre en el estudiante.</p> <p>Se puede observar que los alumnos que tenían dificultades para comprender sus cuentos, ya no presentan inconvenientes gracias a las orientaciones dadas por el docente para la lectura. Esto reafirma la idea de la necesidad de guiar la lectura de los estudiantes para que puedan comprender la obra y generar interpretaciones oportunas.</p>

<p>cuento <i>El padre</i>, leído clases anteriores en el curso. El docente va realizando preguntas y haciendo un esquema en la pizarra con las ideas que va utilizar en su texto (en el que se presenta el problema retórico y la estructura del género).</p> <p>Luego, los estudiantes realizan la misma actividad con sus cuentos, teniendo en consideración la retroalimentación dada por el docente en sus guías de análisis del cuento.</p> <p>El docente guía y apoya el proceso.</p> <p>Cierre: Para cerrar los estudiante le muestran a su compañero de banco el esquema realizado y le explica a grandes rasgos las ideas planteadas por estos. El alumno debe evaluar el esquema de su compañero considerando: ¿El problema retórico planteado por su compañero es adecuado para nuestra revista literaria? ¿Los enunciados propuestos son pertinentes para la estructura de la reseña literaria? ¿Por qué? ¿Qué otras ideas podría incluir en esta? Los estudiantes comparten sus retroalimentaciones y toman apuntes de ella en sus cuadernos.</p>	<p>El cierre quedó corto de tiempo, por ello se debieron dar las retroalimentaciones de forma oral y ser apuntadas por los estudiantes en sus cuadernos. Lo ideal habría sido que el estudiante le entregara a su compañero la retroalimentación en un papel y que esta hubiese sido anexada en el portafolio de trabajo. Asimismo, para el plan de mejora proponer una pequeña lista de cotejo para la evaluación del esquema (Una especie de ticket de salida en forma de lista de cotejo).</p> <p>Faltan varios estudiantes a la sesión y los alumnos que no alcanzaron a terminar su guía la clase anterior, ocupan la sesión de la planificación, en la realización de la guía. Esto perjudica el proceso de escritura, porque estos alumnos no presentan planificación y se van atrasando aún más en el proceso. Se les menciona esto, pero no resulta.</p>
---	---

<p>Establecimiento: Liceo Eduardo de la Barra</p> <p>Curso: 2°C</p> <p>Sesión: 4</p> <p>Fecha: 31/05/2018</p> <p>Objetivo (s) Clase: Aplicar estrategias de textualización en la confección de un borrador de la reseña literaria, considerando: género discursivo y tipos de párrafos.</p> <p>Contenidos: Tipos de párrafos (introducción, desarrollo y cierre), esquemas, género discursivo “reseña literaria”, problema retórico, elementos propios del cuento seleccionado.</p>	
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>REFLEXIÓN</p>

<p>Inicio: Se proyecta un párrafo que presenta problemas en cuanto a finalidad de este, lo que hace que se difícil identificar la idea central de este y el propósito del emisor. Los estudiantes responden preguntas referidas a ello y observan dichas dificultades. A partir de ello, plantea el objetivo de la sesión y se hace énfasis, en la necesidad de adecuarse al género y situación comunicativa para que un texto tenga coherencia y cohesión.</p> <p>Desarrollo: El docente hace entrega a los estudiantes de sus portafolios y la guía de tipos de párrafos. Esta se lee en conjunto y es explicada por el docente. Luego, el docente retoma el esquema realizado la sesión anterior por él mismo. Ello con el fin de modelar la actividad de la sesión. Realiza un nuevo esquema en el que se establecen los tipos de párrafos que ha de utilizar en su reseña literaria y propone enunciados coherentes para estos (retomando sus ideas de la planificación planteadas para cada momento de la reseña : introducción, desarrollo y cierre)</p> <p>Los estudiantes luego realizan la misma actividad con sus reseñas.</p> <p>Cierre: El docente les pregunta a los estudiantes qué tipos de párrafos seleccionaron para sus reseñas y el porqué de dicha selección. Se realiza un esquema en la pizarra con los tipos de párrafos más utilizados y realizan una lluvia de ideas, sobre qué frases unificadoras debiesen utilizar en estos párrafos. Ello tiene la finalidad de ser utilizado en la sesión siguiente. Toman nota de ello (sacan fotos a la pizarra).</p> <p>Se reúnen los portafolios de trabajo.</p>	<p>En el inicio los estudiantes identifican de forma rápida y eficiente las dificultades del texto.</p> <p>Se encuentra aproximadamente la mitad de los estudiantes en la sala. Muchos fueron retirados, llegaron dos alumnos nuevos y una estudiante fue retirada del establecimiento. Esto dificulta la realización de la clase y el avance de esta misma. Los estudiantes manifiestan no haber llevado el cuaderno de lenguaje, ya que se les informó que dicho día se realizarían reflexiones a partir de la cuarta hora (al igual que los días anteriores). Por esto mismo, la asistencia del curso es baja.</p> <p>Los alumnos se encuentran distraídos y no presentan atención al modelado. Esto genera que luego todos estén preguntando qué es lo que deben hacer. Algunos alumnos que se encuentran en la sala faltaron a la sesión anterior y ello provoca que se encuentren atrasados y perdidos con la realización de sus esquemas.</p> <p>Para el cierre de la sesión, se puede observar que la mayoría de los alumnos no logró finalizar su borrador y deben sacarle fotos al esquema, ya que la mayoría no llevó sus cuadernos.</p> <p>El ambiente movilización y contingencia del establecimiento dificulta mucho la realización de la clase. Por lo tanto, se considera que el objetivo de la clase no se logró.</p>
--	--