

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

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

Investigación acción en 8° año básico:
Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de
planificación para la elaboración de noticias en el marco de un
proyecto de escritura

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:

Camila Regeasse Rojo

Viña del Mar, junio de 2018

Dedico el presente trabajo de titulación a las siguientes personas:

*A mis padres, Marcela y Ernesto, por cuidarme, quererme, valorarme
y estar siempre a mi lado durante estos veinticuatro años.*

*A mi hermano Ian, por acompañarme
y demostrarme un gran aprecio muy a su modo.*

*A mi hermanito César, por compartir mis intereses
y distraerme del estrés con un humor más que cuestionable.*

*A mis amigos, tanto a los que estuvieron como a los que aún están,
sobre todo a mi casi hermana Alejandra,
que ha caminado catorce años junto a mí,
y a mi amiga Gabriela, que llegó reciente pero contundentemente
a adueñarse de un lugar en mi corazón del que espero no pretenda irse jamás.*

*A mis amigos Florencia, Sebastián, Pablo, Mayra, y principalmente a Christian,
quienes me colmaron de cariño, risas y ánimo para seguir adelante estos cinco años.*

*A mi profesora guía Carolina, por su paciencia, sus consejos,
su motivación y, sobre todo, por creer en mí.*

*A mi mentora, por enseñarme a ser mejor docente y mejor persona,
y a los alumnos que acrecentaron mi amor por la pedagogía.*

*A quienes me marcaron y se fueron, porque incluso si partieron,
esas marcas nunca se borrarán de mi corazón.*

*A las hermosas personas que, aún viviendo en otras partes del país o del mundo,
me acompañaron y animaron constantemente.*

*A mi amor por la escritura, y por mi gatito,
que impidieron tantas veces que cayera en una espiral descendente de oscuridad.*

*Y, nuevamente, a la maravillosa y esforzada mujer que es mi madre,
mi mejor amiga, mi inspiración, mi mayor motivación,
mi compañera de angustias y felicidades,
quien me enseñó que está bien ser diferente
y que así me amará incondicionalmente por siempre.*

A todos: infinitas gracias.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	5
II. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN	7
III. METODOLOGÍA	9
IV. MARCO TEÓRICO	16
1. Enfoque de la lengua y géneros discursivos	16
1.1. Enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua	17
1.2. Concepción de géneros discursivos	18
1.2.1. Superestructura del cuento	18
1.2.2. Estructura de la noticia	19
2. Concepción de la Escritura	20
2.1. Recorrido teórico de la concepción de la escritura	20
2.1.1. Enfoque de producto, enfoque de etapas y enfoque de proceso	20
2.1.2. Modelo Grupo Didactext	21
3. Estrategias	23
3.1. Concepción de estrategia	23
3.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas	24
4. Fase de planificación	25
4.1. Concepción, importancia y momentos de la fase de planificación	25
4.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación	26
5. Escritura por proyecto	28
5.1. Concepción y ventajas	28
5.2. Evaluación de proceso en la escritura por proyecto	29
V. PLAN DE ACCIÓN	30
Objetivos del plan de acción	31
Objetivo general	32
Objetivos específicos	32
Justificación de objetivos	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos	33
Progresión de objetivos por sesión	35
Descripción de tarea final en función del proyecto	37
Secuencia de actividades y materiales didácticos	37

Plan de evaluación	39
VI. ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS.....	41
1.Descripción de la tarea	42
2.Categorías de análisis.....	42
2.1. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA.....	43
2.2. ESCRITURA POR PRODUCTO VS ESCRITURA POR PROCESO	54
2.3. PERFIL DEL ESCRITOR DE LOS ALUMNOS	63
VII. REFLEXIÓN	66
VIII. PLAN DE MEJORA.....	70
IX. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	72
X. BIBLIOGRAFÍA	75
XI. ANEXOS.....	78

I. INTRODUCCIÓN

La escritura, a partir del modelo propuesto por el Grupo Didactext (2003), es comprendida como un proceso complejo compuesto de subprocesos recursivos. Además, es una habilidad que siempre se ha buscado que los alumnos posean como si fuera algo innato, al igual que el desarrollo de estrategias, cuando nada de esto lo es. No hay un desarrollo espontáneo de la escritura ni de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se emplean en cada una de sus fases, sino que estas últimas requieren una instrucción sistemática para poder ser adquiridas que debe explicitar al estudiante cuáles son dichas estrategias y, por otra, ofrecerle oportunidades para aprender a aplicarlas, ponerlas en práctica, y que así finalmente pueda llegar a internalizarlas (Grupo Didactext, 2015). Y, por medio de la utilización consciente e intencionada de estas, los alumnos pueden alcanzar objetivos del aprendizaje de la escritura.

Sin embargo, para generar un gusto por la escritura en los alumnos no basta solo con cambiar el modelo de producto a un modelo por proceso, ni enseñar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas. Esto puede ayudar, pero, según Álvarez Angulo (2008), el gusto de escribir aumentaría si las prácticas escritas que desarrollen los alumnos tienen sentido más allá de los límites del aula, logrando ellos integrarlas en su vida cotidiana como un acto de comunicación y también de expresión de experiencias, sentimientos, sucesos, ideas, etc.

Es por ello que el presente trabajo de titulación, enmarcado en una investigación-acción realizada en el contexto de la práctica docente final, llevó a cabo una intervención en el 8° año básico de la Escuela Marcela Paz F-361 de Viña del Mar con un proyecto de escritura. El grupo de estudiantes mencionado tiene un rango de edad que va desde los 12 hasta los 16 años y poseen intereses variados pero propios de su edad, además de ser un curso caracterizado por la desmotivación y mala disposición al trabajo si esto no está ligado a sus gustos. Tras la realización de una investigación en el contexto ya mencionado, se determinó que una problemática que presentaba el curso estaba relacionada con la falta de apropiación de los alumnos de la noción de escritura por proceso, específicamente en la confusión entre un borrador y la fase de planificación que para ellos es equivalente.

Frente a esta problemática, se propuso el objetivo de enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura. Para ello, se diseñaron 8 sesiones durante las cuales se desarrolló la implementación del plan de acción que buscaba avanzar hacia una mejora de la problemática. Ya que la unidad correspondiente era la número 3, llamada “Relatos de misterio”, se tomó como base un cuento de la antología “Cuentos de amor de locura y de muerte” de Horacio Quiroga en los que se narran crímenes de diversa índole que los alumnos debían transformar en una noticia para el mural de noticias de “Crímenes literarios”.

El trabajo de titulación se compone de seis fases adecuadas de la investigación-acción planteada por Martínez (2000), y se estructura en apartados de acuerdo a cada una de estas fases. En primer lugar, se realizará un análisis del contexto de aplicación, donde se analizarán los factores que influyeron en la determinación de la problemática que se buscó remediar. Este análisis se realiza primero sobre los factores del contexto del aula y luego sobre los factores del contexto de la escuela a la que pertenece el curso, decidiéndose este orden para primero dar a conocer al curso intervenido y luego comprender ciertos aspectos suyos que vienen dados por el contexto institucional. En segundo lugar, se presentará el Marco Metodológico, correspondiente a una investigación-acción, para el que se usó como base el texto de Martínez (2000) del que se adecuaron las fases a seis: identificación del problema, análisis del problema, recolección y análisis de información, formulación de hipótesis, diseño y ejecución del plan de acción y finalmente, la evaluación de los resultados. En tercer lugar, se presentará el Marco Teórico en el que serán expuestos los modelos y conceptos en que se basó la presente investigación, tales como enfoque de la lengua y géneros discursivos, concepción de la escritura, estrategias, fase de planificación y escritura por proyecto.

En cuarto lugar, se presentará el plan de acción, analizándose los objetivos generales y específicos, cómo estos se enmarcan a su vez en los objetivos de aprendizaje de los planes de estudios y bases curriculares, y se presentará la tarea final y el desglose de los objetivos por sesión que permitirían su realización. En quinto lugar, se llevará a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos a partir de la implementación,

realizándose en apartados que responden a categorías de análisis surgidos de esta información. En sexto lugar, se realizará una reflexión crítica de los aspectos logrados y no logrados a partir de los resultados obtenidos y en base al análisis anterior, reflexionándose también sobre las decisiones metodológicas realizadas durante la intervención. En séptimo lugar, se propone un plan de mejora para el plan de acción. Finalmente, se presentarán conclusiones y proyecciones surgidas a partir de este trabajo de titulación, la bibliografía y los anexos.

II. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN

El grupo de alumnos del 8° básico de la Escuela Marcela Paz F-361 de Viña del Mar en el cual se efectuó la presente investigación-acción está conformado por 8 mujeres y 6 varones, dando un total de 14 estudiantes. Gracias a información entregada por la psicopedagoga del establecimiento en una entrevista (Anexo 1), se sabe que cuatro de los alumnos se encuentran diagnosticados con diversas necesidades educativas especiales y pertenecen al programa PIE, contando entre ellos con un caso de hipoacusia, otro caso de Dificultades Específicas de Aprendizaje, otro más de Discapacidad Intelectual limítrofe y, finalmente, uno de Discapacidad Intelectual leve. Además, se sospecha de un caso de Síndrome de Déficit Atencional con Hiperactividad no diagnosticado.

El modo en que el establecimiento se enfrenta a esta diversidad es trabajando tanto en el aula como fuera de ella con los niños ingresados en el programa PIE, donde la Psicopedagoga se enfoca en los alumnos con diagnósticos transitorios y apoya una vez a la semana en la clase de Lengua y Literatura trabajando junto a ellos y monitoreando sus avances, y la Educadora Diferencial apoya trabajando con los alumnos transitorios y permanentes fuera del aula en horas fijadas para cada alumno. Incluso aunque se cuenta con este apoyo y hay reuniones de los docentes con el equipo multidisciplinario conformado por la Psicopedagoga, las Educadoras Diferenciales, el Psicólogo PIE, el Terapeuta Ocupacional y la Fonoaudióloga para discutir los temas referentes a los alumnos ingresados en el programa, estas reuniones son muy esporádicas y limitadas en duración, siendo insuficientes para los docentes. Es debido a esta diversidad en el aula que los docentes deben tener un constante monitoreo sobre los alumnos y también siempre recordar hablar

frente al curso de modo que la alumna con hipoacusia pueda leer los labios en caso de necesitarlo.

Es posible rescatar de la misión del establecimiento la utilización de metodologías activas, participativas y reflexivas (Escuela Marcela Paz, 2013). Esto se evidencia durante las clases observadas, ya que hay muy pocos momentos donde la metodología resulta expositiva y se fomenta la constante participación de los alumnos a través de preguntas dirigidas de la docente o aportes voluntarios a mano alzada, y se prioriza la realización de actividades donde los alumnos participen de modo activo y colaborativo. Por ello, la metodología de la docente se condice con lo expuesto en el PEI.

En cuanto a los mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra la profesora mentora, quien lleva tres años en el establecimiento y ya conoce bien a los alumnos del 8° básico, y la profesora en formación. Los alumnos, en su mayoría, han estado juntos desde años anteriores, a excepción de una alumna nueva, por lo que se encuentran familiarizados con la metodología de la docente y con la modalidad evaluativa y de enseñanza del establecimiento. A pesar de ello, los estudiantes muestran una inseguridad notoria a la hora de trabajar por su cuenta, lo que les lleva a solicitar constantemente la supervisión de la docente, además de realizar constantemente preguntas que permitan evaluar sus avances, por lo que la metodología activa no funciona del todo al faltar la autonomía que se busca en los alumnos, pero sí funciona en cuanto a la comunicación y el diálogo que se generan.

Por otro lado, la metodología participativa ayuda a promover la motivación y el interés del estudiante, algo necesario frente a la evidente desmotivación generalizada de los miembros del curso, la que se basa en el contexto socioeconómico y familiar de los alumnos. Este es altamente vulnerable, ya que muchos de ellos no cuentan con apoyo familiar para sus estudios actuales o futuros, y en conjunto con la carencia de recursos tanto de parte de ellos como del establecimiento dificultan la mediación de los docentes al no contar siempre con los materiales necesarios para la realización de ciertas actividades en las clases. Es por ello que, a partir de las bases curriculares 2017, se espera que los docentes basen las actividades de las clases en el libro entregado por el ministerio para la asignatura,

en guías no demasiado extensas y sin color, o en trabajos que puedan ser realizados con los útiles escolares solicitados a principio de año y que los alumnos mantienen en sus salas.

A pesar de la desmotivación, que suele acentuarse ante la solicitud de trabajar con lecturas extensas y silenciosas, los alumnos suelen participar activamente cuando se les permite y entregar su opinión o añadir información basada en sus conocimientos previos. Además, responden de modo positivo ante las actividades y trabajos individuales o en pareja, sobre todo si ellos escogen a sus compañeros, algo que se les permite siempre que trabajen y mantengan la disciplina. Igualmente, tienen una buena respuesta cuando son considerados sus gustos, que debido a la edad varían entre algunos pocos videojuegos, redes sociales, música popular latina, programas de televisión, y dos casos referentes a cultura asiática, tanto japonesa como coreana. Con respecto a sus intereses de aprendizaje, los alumnos señalaron, a través de un cuestionario de percepción de la asignatura, que se inclinan tanto a la lectura como escritura de textos literarios con temáticas de misterio y terror, a actividades tanto individuales como duales y a evaluaciones prácticas, pero que de ser en formato prueba, preferían que estas fueran con alternativas.

III. METODOLOGÍA

La metodología empleada para realizar el presente trabajo de titulación se corresponde con la investigación-acción (IA) expuesta por Martínez (2000). Dicha metodología consiste en que el investigador, en este caso el docente, pueda, luego de un análisis contextual, cambiar su realidad al identificar una problemática educativa en el aula y entregar soluciones que permitan avanzar hacia una mejora, específicamente en el curso en que se sitúa el proceso de práctica docente final. Para ello, no es suficiente tener conocimientos generales, sino que se vuelve imprescindible tener conocimiento de factores específicos del contexto en el que se busca realizar cambios. Es necesario, entonces, llevar a cabo un diagnóstico adecuado que permita obtener una visión íntegra del contexto de aplicación de la investigación-acción.

Martínez (2000) señala que la investigación-acción en el aula hace posible mejorar las prácticas educativas del docente que es a la vez el investigador, permitiendo así una mejora en su propio desempeño. Para lograrlo, es necesario considerar los conocimientos específicos del contexto señalados anteriormente, ya que, incluso en un mismo

establecimiento educacional, cada curso y los estudiantes que lo componen son distintos, teniendo diferentes intereses y necesidades, las que deben ser tomadas en cuenta para poder realmente lograr un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la investigación-acción en el aula es regida por los siguientes principios: el método está determinado por la naturaleza del objeto, es un problema práctico, reconocer al docente como investigador, debe tener una postura exploratoria e irrepetible, siempre debe ayudar a mejorar la práctica educativa y no entorpecerla.

Si bien Martínez (2000) describe nueve fases de la IA en aula, estas fueron adecuadas y reformuladas en seis fases correspondientes con: identificación del problema; recolección y análisis de la información; formulación de la hipótesis; diseño y ejecución del plan de acción; evaluación de los resultados. Dichas fases serán descritas de modo más detallado a continuación, además de exponerse cómo fueron aplicadas en la IA realizada en el contexto de práctica docente final en el 8° básico de la Escuela Marcela Paz F-361.

FASE 1: Identificación del problema

Es necesario, en una primera instancia, insertarse en el contexto que se va a investigar antes de poder identificar un problema. Durante la práctica docente final que enmarca la intervención de investigación-acción realizada, se contemplan inicialmente dos semanas destinadas a que el docente-investigador pueda tanto averiguar datos del establecimiento como conocer la realidad del aula y del curso, buscando así contextualizar la IA. Para ello, se analizaron el contexto de la institución y el contexto del aula a través de información recabada con la implementación de diversas herramientas.

Para contextualizar el establecimiento, se llevó a cabo una revisión del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Marcela Paz (2013), del cual se rescató la utilización de metodologías activas, participativas y reflexivas. Además, también se realizó una revisión del Reglamento de Evaluación y Promoción (Escuela Marcela Paz, 2017), donde se explican los roles de las evaluaciones, los tipos de evaluación, los instrumentos de evaluación y el carácter de dichas evaluaciones, así como el rango de calificación, el modo de proceder ante la inasistencia de un alumno a una evaluación, y los requisitos en cuanto a calificación y asistencia para que un alumno sea promovido de nivel.

Por otro lado, para contextualizar el aula se tomaron apuntes por medio del Diario de Observación (Anexo 2) durante las sesiones de las primeras dos semanas destinadas a ello, donde se prestó atención a las actividades realizadas, a la metodología de la docente mentora, la relación entre esta y los estudiantes, y el comportamiento de estos últimos durante las sesiones. Cabe destacar que ya desde ese momento se observó una actividad de escritura en la que se omitieron las fases anteriores a la textualización de un borrador. También se analizó el diagnóstico aplicado por la escuela, consistente en una prueba con 31 preguntas de selección múltiple de tipo explícitas, implícitas, de reflexión y de vocabulario contextual, y una última, la número 32 (Anexo 3), de producción de textos. En ella se observaron resultados descendidos en todos los aspectos casi a modo general, pero fue la pregunta del área de escritura donde se evidenció el menor nivel de logro, alcanzado solo por tres alumnos, la que además no fue finalmente considerada para incidir en el logro del diagnóstico, siendo omitida. Sin embargo, las respuestas de los alumnos fueron revisadas igualmente y se observó que sus narraciones (Anexo 4) no fueron adecuadas a la tipología textual, presentando también una evidente desorganización en la mayoría de los casos, donde faltaban elementos de la superestructura del género narrativo, como el inicio o el desenlace.

Asimismo, se aplicaron diversos instrumentos específicos, como una adaptación del Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia de Lynn O'Brien (1990) (Anexo 5), donde se obtuvo una inclinación del 60% de los alumnos hacia un estilo auditivo por encima del 20% que obtuvieron tanto el estilo visual como el kinésico. También se empleó una encuesta de percepción de la asignatura (Anexo 6) que buscaba dar a conocer el nivel de motivación y disposición de los alumnos a los distintos ejes de la asignatura de Lengua y Literatura, además de sus intereses. Dicho instrumento permitió llegar a dilucidar una inclinación de los alumnos por la escritura y por la temática de misterio y terror, además del trabajo individual y dual.

FASE 2: Análisis del problema

A partir de la información anteriormente mencionada, se realizó un análisis que permitió identificar de modo más preciso la problemática encontrada en el 8° básico: la falta de apropiación de los alumnos de la noción de escritura por proceso, específicamente

en la confusión entre un borrador y la fase de planificación que para ellos es equivalente. Dicha problemática surge de la falta de tiempo dedicado a la escritura y al no tratar este proceso como lo que es, un proceso complejo con sus respectivos subprocesos recursivos, ya que se le trata como una herramienta o una actividad breve a la que basta con asignarle los últimos minutos del periodo de clases. Pero, en el caso de ser vista como una actividad más extensa, solo se contemplan dos etapas lineales: la directa elaboración de un borrador y su textualización con correcciones netamente caligráficas.

Debido a ello, los alumnos desconocen, y por tanto no utilizan, estrategias para la generación y jerarquización de la información correlacionadamente, sino, en contadas situaciones, se limitan a elaborar una lluvia de ideas que no son organizadas posteriormente, resultando así caótica y no aportando a la facilitación de la fase de producción textual ni a la adecuación a la estructura de una tipología específica. Es por esto que los borradores elaborados durante la fase de producción textual presentan una carencia de coherencia y cohesión, y no responde al problema retórico, algo que se mantiene hasta el texto final.

FASE 3: Recolección y análisis de la información

Para poder percibir de un modo más directo la problemática ya identificada, se decidió implementar también una escala de tipo Likert referente al proceso de escritura (Anexo 7). Los datos obtenidos fueron tabulados (Anexo 8) y permitieron constatar que los alumnos no utilizan estrategias para planificar textos o no las conocen, que sí elaboran un borrador directamente, omitiendo las fases anteriores a la de textualización, y que hay una inclinación a la escritura y revisión individual de sus textos, y no al trabajo colaborativo.

Buscando ver la problemática reflejada de un modo directo, se aplicó una guía con un ejercicio de escritura de un texto narrativo breve (Anexo 9), similar a la evaluación diagnóstica, pero además solicitando una planificación del texto a través de un esquema, a partir del cual realizar un borrador, revisar este y reescribir una versión final. Sin embargo, los alumnos desconocían cómo elaborar un esquema, el que tuvo que ser modelado por el docente-investigador de modo breve, y aun así solo tres alumnos consiguieron elaborar uno, pero en esos casos se evidenció que la textualización del borrador de los tres alumnos fue más rápida y este resultó mucho más estructurado, con las tres partes de la superestructura

narrativa bien definidas, como puede observarse en los ejemplos tomados de la actividad (Anexo 10).

Luego de la implementación de los diversos instrumentos tanto de observación como de evaluación antes mencionados, se llevó a cabo un análisis de las evidencias para levantar las siguientes categorías:

Escritura como un proceso: Hay una ausencia de valor entregado a la escritura, la que es vista como un tipo de pregunta más que los alumnos deben responder durante una evaluación en un corto tiempo y que incluso puede ser despojada de calificación, y también percibida como una instancia poco motivadora para los estudiantes al no contemplar temáticas cercanas a ellos. Por ello es necesario que los alumnos conozcan todas las fases del proceso de escritura, la recursividad de estas y que lo apliquen realmente, ya que es una habilidad que debe ser desarrollada transversalmente durante todas las unidades didácticas y que no debe ser despojada de su importancia frente a los demás ejes de la asignatura.

Planificación del proceso de escritura: Se pudo evidenciar gracias a la escala Likert y a las evaluaciones, tanto en la unidad cero como en la evaluación diagnóstica, que los estudiantes carecen de una instancia de planificación adecuada, ya que se les lleva directamente a la realización de un borrador, el que sí consideran importante elaborar, pero confunden con una planificación cuando este corresponde a la fase de textualización. Por ello es necesario que los alumnos conozcan qué aborda dicha fase del proceso y la lleven a cabo efectivamente, además de que tomen consciencia de la importancia de esta fase y cómo puede ayudarlos a organizar y facilitar la textualización.

Enseñanza de estrategias de generación y jerarquización de la información: Esta categoría está directamente ligada con la anterior. A partir de lo evidenciado en la guía de ejercicio de escritura implementada, se vuelve notorio el desconocimiento de los alumnos sobre estrategias para la generación de ideas y, sobre todo, para la jerarquización de información necesarias en la fase de planificación. Por ello se vuelve elemental enseñarlas, hacer una distinción entre ambos tipos de estrategias y dar a conocer qué función tienen estas dentro de la planificación, resaltando su utilidad.

FASE 4: Formulación de la hipótesis

A partir de la problemática ya señalada anteriormente, se planteó como hipótesis para el presente trabajo que a través de la utilización de estrategias cognitivas para generar y organizar jerárquicamente la información, específicamente la lluvia de ideas, el agrupamiento asociativo y el mapa esquemático, y la utilización de estrategias metacognitivas de modo conjunto durante la fase de planificación, los alumnos elaborarán textos más coherentes, cohesivos y adecuados a la estructura de las tipologías textuales durante la fase de producción textual. Además, a través de ello, los estudiantes reconocerían la escritura como un proceso complejo, compuesto de subprocesos recursivos, en el que intervienen múltiples aspectos y donde el subproceso de planificación realizado de modo estructurado es fundamental.

FASE 5: Diseño del plan de acción

En esta fase se lleva a cabo el diseño de un plan de acción que busca avanzar hacia una mejora de la problemática detectada en el 8° básico, relacionada con el proceso de escritura, y específicamente con el conocimiento y aplicación las estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación, además del desarrollo de todas las fases del proceso en el marco de un proyecto de escritura. Para poder hacerlo, es necesario tener claro el objetivo general y los objetivos específicos que se busca alcanzar y que se desprenden de la hipótesis:

Objetivo general:

- Enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura.

Objetivos específicos:

- Conocer estrategias de planificación de textos, considerando tanto el acceso al conocimiento, el establecimiento del problema retórico ligado al proyecto y la planificación.
- Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación para generar y organizar la información según la estructura de la noticia.

- Evaluar la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación con el fin de evidenciar si los alumnos realizan textos más coherentes y cohesivos en el marco de un proyecto de escritura.
- Aplicar la metodología de escritura por proyecto para que los alumnos valoren la importancia de la escritura por proceso.

Después de determinar los objetivos que orientarán el plan de acción, la intervención se sitúa en la unidad número tres de los planes y programas ministeriales, llamada “Relatos de misterio”. Dicha unidad es escogida debido a los intereses de los estudiantes, ligados a los géneros de terror y misterio, buscando así motivarlos. Además, la propuesta se rige bajo tres Objetivos de Aprendizaje correspondiente a la unidad, tanto del eje de lectura como de escritura, siendo estos los 3, 14 y 16. Finalmente, el plan de acción cuenta con una duración de ocho sesiones de 90 minutos, y para el diseño de estas se consideraron tanto el número de sesión, el objetivo de la sesión, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las actividades dispuestas para los momentos de inicio, desarrollo y cierre, el tiempo correspondiente a cada momento, los recursos a utilizar, los indicadores de evaluación correspondientes a los OA, el tipo de evaluación empleado en cada oportunidad y los métodos de enseñanza.

Fase 6: Evaluación de los resultados

Luego de implementar el plan de acción, es necesario analizar y organizar los resultados obtenidos de las actividades empleadas para remediar la problemática presentada por el 8° básico. Con ello se busca analizar el progreso y nivel de logro de los estudiantes, además de reflexionar respecto a la efectividad del plan de acción propuesto, evidenciando así si se alcanzaron los objetivos y qué podría mejorarse para futuras instancias de aplicación. Por ello, se espera que los resultados muestren una mejora de los alumnos en el desarrollo de la habilidad de escritura, específicamente ligada a mayor coherencia, cohesión y adecuación a la estructura de la tipología textual de sus escritos a partir de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación, y una valoración del proceso de escritura y sus fases gracias a la aplicación de la metodología de escritura por proyecto.

El análisis en torno a los resultados se realizó de modo cuantitativo y cualitativo. Con respecto al cuantitativo, este fue expresado a través de gráficos elaborados a partir de los resultados obtenidos por los alumnos, los que se dividían en criterios de nivel de logro tomados de la rúbrica diseñada para evaluar el proceso de escritura y el texto final: No logrado, Parcialmente logrado, Mayormente logrado y Logrado. En base al análisis cuantitativo, también se llevó a cabo un análisis cualitativo con el que se pretende evidenciar las posibles causas del nivel de logro obtenido y las falencias presentes en los trabajos de los alumnos que deben ser mejoradas, además de la percepción de los estudiantes de su propio trabajo y sus reflexiones en torno al proyecto realizado.

Por ello, las categorías de análisis fueron subdivididas en tres apartados indicados a continuación:

- **Aplicación de estrategias de planificación de la escritura:** Nivel de logro alcanzado en la aplicación de las estrategias de la fase de planificación y su incidencia en el nivel de logro de los borradores.
- **Escritura por producto vs escritura por proceso:** Comparación entre los niveles de logro obtenidos por los alumnos de una actividad de escritura por producto previa y los obtenidos en la actividad de escritura por proceso del plan de acción.
- **Perfil del escritor de los alumnos:** Visión que los alumnos poseen de sí mismos como escritores, sus habilidades, fortalezas, debilidades y las oportunidades y amenazas que sintieron al enfrentarse a una metodología de portafolio y escritura por proyecto.

IV. MARCO TEÓRICO

1. Enfoque de la lengua y géneros discursivos

En este apartado se presentarán los referentes teóricos correspondientes tanto al enfoque de la lengua como a los géneros discursivos y, específicamente, la superestructura textual del género cuento y del género noticia. Esto debido a que es necesario tomar en cuenta ambos aspectos para el desarrollo del plan de acción, tanto el cómo o a qué va enfocada la enseñanza de la lengua y la literatura, como los géneros con los cuales se trabajará en él.

1.1. Enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua

En la actualidad, y a partir de las Bases Curriculares del año 2013 y 2015 establecidas por el Ministerio de Educación en Chile, se determina que la enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas posee un enfoque cultural y comunicativo, estructurado a través de cuatro ejes consistentes en lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lengua y literatura, y teniendo como objetivo el formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, conscientes tanto de su propia cultura como de otras, además de reflexivos y críticos (Mineduc, 2013). En relación al enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, tenemos que este es fundamental, ya que implica un acercamiento didáctico centrado en un uso contextual y situado de las habilidades lingüísticas, resaltando así la importancia y necesidad de un contexto real para su utilización. Asimismo, se centraría en que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa, entendiéndose esta como la “capacidad para comprender y producir mensajes adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (Lomas, 1999, p. 6), recalcando así la importancia del contexto en la comunicación.

Lo anteriormente mencionado se condice con lo señalado por el Grupo Didactext (2003), quienes explicitan que, a partir de un paradigma sociogonitivo, los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y en un tiempo específicos, situando su propuesta en dicho paradigma a partir del considerarse en esta tanto la cultura como los contextos específicos en la producción de un texto, además de la explicación cognitiva de los procesos que intervienen en la composición escrita. Igualmente, tanto el Grupo Didactext como el Mineduc comparten el considerar en su enfoque la cultura, señalando este último que es específicamente durante el proceso educativo donde los estudiantes comprenden que la lengua construye la cultura de la cual ellos forman parte y que, además, esta se encuentra en permanente transformación, creando también obras con un significado profundo para ellos y para la sociedad en la que viven (Mineduc, 2013).

Es a partir de lo antes señalado que se vuelve evidente la necesidad de una enseñanza de la lengua y literatura que posea un enfoque comunicativo, sociocognitivo y también esté ligado con un uso pragmático y contextualizado de la lengua, para que así los alumnos lleguen a ser comunicativamente competentes. Esto se busca lograr a través de los

cuatro ejes planteados en los programas ministeriales; tanto de lectura, de oralidad, de investigación y especialmente en el de escritura, a través de la producción escrita de diversos tipos de textos.

1.2. Concepción de géneros discursivos

Los géneros discursivos, según Parodi (2008), son estructuras de conocimiento cognitivo, complejas al ser construidos a partir de un prospecto multimodal que considera una dimensión social, lingüística y cognitiva, que se almacenan como representaciones mentales dinámicas y constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas por un sujeto de modo interactivo en sus relaciones con otros; además, son construidos cognitivamente a partir de contextos culturales y orientan los procesos discursivos que los participantes ponen en práctica en el contrato social. Esto hace necesario que, para posibilitar que ocurra, el sujeto sea consciente de su rol activo en la interacción comunicativa, e igualmente que sea consciente del buscar el cumplimiento de los propósitos que persigue; por ello debe planificar, monitorear y revisar su propia participación para regular el cumplimiento del acto comunicativo (Parodi, 2008).

Las estructuras de los diversos géneros discursivos son, por tanto, complejas y variadas. Sin embargo, para el plan de acción de la presente investigación acción se considerarán dos géneros específicos; el cuento y la noticia, y también la superestructura narrativa, debido a su cercanía con los alumnos y a su relación con las unidades de la asignatura correspondientes al curso.

1.2.1. Superestructura del cuento

El cuento es un subgénero narrativo, y como parte de la narración, según lo que Van Dijk señala de esta, posee una estructura canónica que se constituye de una serie de objetos, personas y circunstancias acerca de los que se quiere decir algo en un lugar y tiempo determinados del suceso o tópico del cual se informa (Massi, 1998). Además, Massi también expone en base a afirmaciones de Van Dijk que los textos narrativos:

(...) son formas básicas globales primarias en la comunicación y hacen referencia, en primer lugar, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana (...). En segundo término, pueden mencionarse los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto (...); y en tercer lugar, las

narraciones más complejas que generalmente se circunscriben al concepto de literatura, *i.e.* cuentos, novelas, etc. (1998, párr. 8)

La superestructura de la narración, por otra parte, está formada por varias categorías propuestas por Labov & Waletzky, que se componen de un resumen, que consiste en una breve explicación de lo que se va a contar y es opcional; orientación, que consiste en el lugar, tiempo y circunstancias en que se desarrollan la/s acciones; complicación, que consiste en ser el núcleo de la narración; evaluación, que consiste en una opinión o valoración que el narrador hace de la historia; resolución, que consiste en el modo en que termina el conflicto; y el coda, que consiste en un comentario que indica el final y es opcional (Massi, 1998).

1.2.2. Estructura de la noticia

Por otro lado, la noticia es un subgénero periodístico. Su estructura, según Bueno Lajusticia (2000), se compone del encabezado y el cuerpo. El encabezado está formado por distintos elementos; sobretítulo, antetítulo, título, subtítulo, entradilla e intertítulos o ladillos, y aunque deberían considerarse todos, muchos son omitidos, pero siempre manteniéndose al menos el título. La autora señala que la función cognitiva del encabezado es fundamental para conseguir transmitir al lector el meollo del suceso, además de lograr captar su interés al extremo de con ello convencerle para que continúe con la lectura.

Una vez finalizada la entradilla se extiende el cuerpo de la noticia, que Bueno Lajusticia (2000) señala tiene como función “(...) el explicar detalladamente el estado actual, las causas y las consecuencias del acontecimiento. Pretende dar una respuesta exhaustiva a las seis categorías (quién, qué, dónde, cuando, por qué y cómo), aunque pocas veces se hace al completo.” (p. 248). Por ello, mientras en el encabezado se exhiben todos los atractivos para la captación del lector, los frutos posteriores de este se desarrollarán con más calma en los siguientes párrafos; en el cuerpo.

Tanto el cuento como la noticia son géneros discursivos que los alumnos ya conocen desde años anteriores; además, al enmarcarse el plan de acción en la unidad 3 de 8º básico titulada “Relatos de misterio”, pueden ambos géneros manejarse en ella tanto como texto literario en el caso del cuento y como texto no literario en el caso de la noticia.

2. Concepción de la Escritura

En el presente apartado se presentarán los referentes teóricos correspondientes a las principales concepciones de la escritura, desde una percepción de producto hasta una de proceso. Esto es debido a la importancia del concepto de escritura como elemento central en el trabajo de investigación-acción, ya que la problemática que se busca remediar es el desarrollo de la habilidad de escritura a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación y de la escritura por proyecto.

2.1. Recorrido teórico de la concepción de la escritura

Durante el último siglo, la concepción de la escritura ha ido cambiando sustancialmente. No solo cómo se concibe esta, sino también cuál es el enfoque de ella y su objeto de estudio, pasando desde un enfoque de producto, donde el texto era el objeto de estudio, por un enfoque de etapas, donde el foco pasa al escritor y a su proceso de escritura pero de modo lineal y sin dar cuenta de su interioridad, siendo el proceso el objeto de estudio, y finalmente al enfoque de proceso, donde el foco está en el escritor y sus procesos mentales, al igual en el proceso de escritura con sus subprocesos recursivos y a todo lo que lo rodea.

2.1.1. Enfoque de producto, enfoque de etapas y enfoque de proceso

Anteriormente, y según Camps (2003), en el marco del movimiento estructuralista el texto era considerado en sí como objeto de estudio y tanto la escuela formalista rusa como el movimiento New Criticism estadounidense pretendían adentrarse en las características estructurales de este y en las relaciones internas entre sus elementos, pero consideraban el contexto como algo netamente exterior, dejándolo fuera de su concepción de texto. Por tanto, era el texto el objeto de enseñanza de la escritura. De este modo, el enfoque de la escritura se centraba en el producto y en sus aspectos más formales y superficiales, no en el proceso de producción escrita, y teniendo un “énfasis en los mecanismos codificadores de superficie de la estructura textual, tales como ortografía y puntuación, junto a un interés por la gramática de orden oracional.” (Parodi, 2003, p. 83). Es por ello que el enfoque de producto se caracteriza por no considerar los procesos mentales requeridos para la elaboración de un escrito, simplificando así el proceso de redacción de un texto y limitando su foco a los aspectos formales evidentes en el producto final (Parodi, 2003).

Pero luego, a partir del mundo anglosajón, “los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso” (Camps, 2003, p. 20). El cambio de enfoque de la escritura de producto a proceso permitió el desarrollo del enfoque de etapas, donde, según Parodi (2003), Rohman a partir de su modelo propone dividir el proceso de producción del texto escrito en tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. En la primera se incluye todo lo que ocurre en un escritor hasta que alcanza una idea general o un plan a desarrollar, y las dos etapas posteriores constituyen la redacción del escrito, ya desde que se escriben las primeras frases hasta que la última versión es revisada y corregida.

Sin embargo, a pesar de tomar en cuenta el proceso de escritura, este modelo de etapas es básicamente lineal y unidireccional, y su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y estrictamente programada el proceso de escritura, pero si bien modelan el crecimiento del producto escrito no darían cuenta del proceso interno que una persona lleva a cabo cuando escribe un texto dado (Parodi, 2003).

Aquello cambia con el modelo de Flower y Hayes de 1989 y 1981, que es replanteado por Hayes en 1996, ya que según Camps (2003) y Parodi (2003), este modelo sería un referente ineludible para los modelos cognitivistas y para una visión de la escritura como proceso, ya que es una teoría de procesos que plantea una visión recursiva de las operaciones de escritura, además de cognitiva ante la carga que significan los procesos mentales. El posterior modelo de Hayes (1996) añade un componente afectivo al modelo, a través del cual le da importancia tanto a la motivación y al afecto como elementos esenciales para escribir, diferenciándose así del anterior.

2.1.2. Modelo Grupo Didactext

Teniendo en cuenta el marco anterior, presentamos el modelo de escritura por proceso del grupo Didactext. El Grupo Didactext (2015) sostiene también que en el proceso de escritura no hay una concepción lineal de la producción del texto, sino que, a medida que este avanza en su composición, se van interrelacionando las distintas fases, donde hay una permanente revisión y reescritura de lo que se va escribiendo hasta llegar al texto final. Es por ello que, basándose en las propuestas realizadas por los modelos cognitivos,

presentan su propio modelo de proceso de escritura, uno sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, en el que la escritura es entendida como un proceso complejo que contiene a su vez cuatro subprocesos; acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión, además de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para cada subproceso.

Estos subprocesos se consideran fases y no etapas ya que incluso si se realiza una fase no significa que se avanza linealmente sin poder volver a las anteriores; sí hay cierto orden lógico, pero el proceso es recursivo debido a que, como bien señala el Grupo Didactext (2003), “(...) se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto” (p. 94), porque dicho proceso es también cíclico y flexible, y en él pocas veces el autor queda conforme con su primer esquema o plano del texto, el que va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le van ocurriendo ideas nuevas y las incorpora a su texto (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Dicho proceso es complejo ya que “(...) en la creación de un texto intervienen distintos factores de modo interrelacionado, tanto culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Grupo Didactext, 2003, p. 78), por lo que se entiende que la escritura no es una instancia alejada de la realidad del escritor, sino un proceso en el que convergen múltiples factores. Esto se debe a que el modelo se construye a partir de la interacción interrelacionada de tres dimensiones que se simbolizan a través de círculos concéntricos, correspondiendo al ámbito cultural, al contexto de producción y al individuo, siendo en este último donde se consideran la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Además, durante la escritura hay distintas operaciones mentales y verbales a diferentes niveles que suponen una sobrecarga cognitiva considerable que el escritor debe gestionar (Calsamiglia & Tusón, 1999). Dicha sobrecarga cognitiva se evitaría en un modelo cognitivo como el del Grupo Didactext al atribuir adecuadamente el esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso de escritura mediante el control de los subprocesos, para lo que es imprescindible manejar las representaciones mentales utilizadas

en este (Camps, 2003). Es por ello que el Grupo Didactext (2015) señala que se vuelve necesario el determinar las fases de este fenómeno mediante la explicitación del proceso que se sigue al escribir, favoreciendo de este modo en los alumnos la reflexión, la interiorización y la automatización de la capacidad de escribir como un proceso recursivo y complejo, y para ello se debe contar con una teoría o modelo de la escritura que sustente dicha complejidad que encierra el proceso de escritura, tanto en la formación académica o escolar, como en el diseño de materiales o herramientas que permitan facilitar el desarrollo de esta habilidad.

En consecuencia, es evidente la necesidad de que la enseñanza de la escritura sea desarrollada en las aulas, permitiendo así que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los múltiples problemas que plantean las tareas de composición, logrando de ese modo traspasar paulatinamente a ellos la gestión de los saberes y los procedimientos que son requeridos para que puedan llegar a ser un escritor autónomo (Camps, 2003). Esta necesidad es la que posee el 8° básico, evidenciada en las dificultades que presentan con el desarrollo de la habilidad de la escritura, especialmente en la tarea de planificación y las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas correspondientes al subproceso, además del no tener la noción del proceso como uno de fases recursivas. Dichas nociones serán implementadas en el plan de acción de la presente investigación-acción.

3. Estrategias

Al tener como finalidad el desarrollar una habilidad como la escritura en los alumnos, se hace necesario también el desarrollar estrategias que posibiliten alcanzar dicho objetivo. Para ello es fundamental primero precisar a qué se refiere el concepto de estrategia, además de qué es lo que diferencia dicho concepto de una técnica. Debido a esto, el presente apartado se abordará la bibliografía correspondiente a las estrategias de aprendizaje que deben ser desarrolladas por los estudiantes.

3.1. Concepción de estrategia

Hay múltiples nociones del concepto estrategia, pero de acuerdo con el planteamiento del Grupo Didactext (2003), que proponen un modelo de escritura por proceso con el cual se trabajará en la intervención de la presente investigación-acción, el

término estrategia es entendido como “un proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (p. 92). Señalan, además, que por ello se tendrán en cuenta las características más universales de la estrategia, consistentes en “ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo; controlable; deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje” (Grupo Didactext, 2003, p. 92).

La concepción anterior de estrategia como procesos conscientes e intencionados es compartida por Monereo (1999), quien diferencia las estrategias de las técnicas; para él las técnicas pueden ser empleadas de forma mecánica para la consecución de metas, pero las estrategias siempre son conscientes e intencionadas, ya que están dirigidas a alcanzar objetivos del aprendizaje de la escritura. Por ello, las estrategias de aprendizaje permiten al estudiante ser un agente activo tanto en su propio aprendizaje como en su formación como escritor, ya que el autor define las estrategias de aprendizaje como:

(...) procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 1999, p. 14).

3.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas

Como ya se señaló anteriormente, el modelo del Grupo Didactext (2003) posee estrategias referidas al proceso de escritura, las que se encuentran clasificadas en estrategias cognitivas, que están relacionadas con el logro de las metas, y en metacognitivas, que consisten en aquellas que controlan en el proceso tanto los avances como las interferencias o retrocesos.

En el presente trabajo de investigación, se busca que los estudiantes internalicen la concepción de escritura como un proceso, con fases recursivas donde cada una posee sus propias estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, haciendo énfasis en las estrategias correspondientes a la fase de planificación, que son conscientes e intencionadas para evitar que caigan en el mecanicismo de las técnicas. Esto ya que las técnicas suelen ser

empleadas para una finalidad aislada, como son los deberes, y lo que se pretende es que los alumnos puedan adquirir las estrategias y aplicarlas en otras actividades, tanto del contexto educativo como personal.

4. Fase de planificación

En el siguiente apartado se presentarán los referentes teóricos correspondientes a la fase de planificación, considerando la concepción de esta como parte del proceso de escritura, los momentos de la planificación y las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que se pueden emplear en ellas, haciendo especial énfasis en las seleccionadas para el plan de acción del presente trabajo de investigación-acción.

4.1. Concepción, importancia y momentos de la fase de planificación

La planificación es una de las fases recursivas dentro del proceso de escritura, la cual debe guiarse en base a la formulación de un objetivo final que permita orientar el esquema del proceso, además de buscar una estructura que dote de un significado propio al texto para que este cumpla con el objetivo comunicativo (Grupo Didactext, 2003). Además, para permitir la fase de producción textual, no solo es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria, también se necesita disponer de una planificación tanto de forma como de contenido, lograda a través de estrategias cognitivas.

Para que el texto pueda cumplir con el objetivo comunicativo, además, es necesario tomar en cuenta la situación retórica en todas las fases del proceso, especialmente en el de planificación. Según Benítez (2000), la situación retórica sería el aspecto más importante de la comunicación escrita, ya que no existiría una comunicación efectiva sin ella, y está compuesta por tres elementos; “el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo” (párr. 4). El modelo de proceso toma en cuenta estos elementos y es en la fase de planificación donde deben considerarse especialmente para ser incluidos en la producción del texto, algo que sería verificado en la fase de revisión, ya que permite situar el texto y que este corresponda así con el enfoque comunicativo y con la escritura por proyecto.

La fase de planificación, además, está lejos de ser una pérdida de tiempo como algunos pueden llegar a considerarla al querer pasar directamente a la elaboración del borrador, ya que, como señala Serafini (2005), “planificar sirve para ahorrar y distribuir el

tiempo de que se dispone” (p. 29). Además, todas las fases del proceso son importantes, y omitir una de ellas es invalidar dicha noción de la escritura como proceso. Específicamente, omitir la fase de planificación es algo que resulta perjudicial para el desarrollo de las habilidades de los alumnos y su entendimiento de la escritura como un proceso, ya que, como señala Marinkovich (2002), la escritura es “un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial” (párr. 8).

En esta fase de planificación se destacan dos momentos según el Grupo Didactext (2015). El primero es donde el escritor define el tema, la intención comunicativa del texto, el tipo de texto y el género discursivo que pretende producir, lo que implica identificar también al público al que va dirigido el texto, estableciendo así el problema retórico. En el segundo es donde el escritor organiza la información generada sobre el tema y planifica cómo aparecerá en el texto; piensa sobre la distribución de la información según la estructura del género discursivo. Es en estos momentos, llamados generación y organización de la información, donde, según el modelo, pueden aparecer estrategias de aprendizaje; lluvias de ideas, esquemas, fichas, mapas mentales, etcétera.

Si bien los escritores expertos, como señalan Cassany, Luna & Sanz (2000), realizan una esquematización mental de sus textos durante la fase de planificación, los alumnos no son escritores expertos, y no lo serán mientras no se trabaje con ellos la escritura como un proceso complejo y se entreguen las instancias y conocimientos para ello. Es por ello que los alumnos necesitan realizar esta fase de planificación a partir de estrategias que puedan ayudarles y que se lleven a cabo de modo gráfico, para facilitar las siguientes fases del proceso.

4.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación

Dentro de la planificación de un texto se considera una primera fase de acceso al conocimiento. En ella, se pueden encontrar diversas estrategias cognitivas, como rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales, además de identificar al público y definir la intención, mientras entre las metacognitivas se destaca el reflexionar sobre el proceso de escritura (Grupo Didactext, 2003).

En cuanto a las estrategias cognitivas de la fase de planificación, el Grupo Didactext (2003) expone una variedad de ellas: seleccionar la información necesaria en función del

tema, la intención y el público; formular objetivos; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información; elaborar esquemas mentales y resúmenes; y manifestar metas de proceso. Esto también ocurre con las estrategias metacognitivas, donde exponen las siguientes: diseñar el plan a seguir; seleccionar estrategias personales adecuadas; observar cómo está funcionando el plan; buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno; y revisar, verificar o corregir las estrategias.

Para la intervención con el plan de acción, se considerarán específicamente ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Las cognitivas serán cuatro: rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales; identificar al público y definir la intención; el agrupamiento asociativo como estrategia para el momento de generación de la información; y el mapa como estrategia para el momento de organización de la información. Estas últimas dos estrategias son presentadas por Serafini (2005), quien considera el agrupamiento asociativo como la forma de reagrupar los elementos e información que se han recogido en subconjuntos, para que de ese modo todos los elementos tengan una cosa en común. Luego de ello es necesario organizar las ideas, donde se reúnen y subdividen las ideas en grupos, correspondiendo cada grupo a una parte unitaria del escrito, ya sea un razonamiento, un ejemplo, una hipótesis, una descripción o una conclusión (Serafini, 2011). Para ello, la autora considera el mapa como un modo útil de organizar tanto ideas, hechos y observaciones, y además de entenderlo como la racionalización natural del agrupamiento asociativo, lo define del siguiente modo:

(...) un esquema gráfico que sobre el papel pone en evidencia las relaciones entre los diferentes elementos. Con la subdivisión en categorías hemos comenzado a determinar las relaciones entre los elementos de nuestra lista inicial; con el mapa aclaramos y enriquecemos posteriormente las relaciones entre las ideas que forman parte de cada categoría. (Serafini, 2005, p.45)

Serafini (2005) también diferencia ambas estrategias, señalando que en el agrupamiento asociativo los elementos puestos en primer término son accidentales, simplemente los que nos han venido primero a la cabeza, y en el mapa los elementos puestos alrededor del centro son ya las categorías que establecemos luego de un análisis.

Por tanto, “el mapa nace como reorganización del agrupamiento asociativo, y en él las ideas principales están más cerca de la idea central” (Serafini, 2005, p. 47).

En cuanto a las estrategias metacognitivas de la fase de planificación, se tendrán en cuenta todas por medio de la realización de un monitoreo constante a los alumnos y su proceso, además de la aplicación de encuestas con preguntas orientadas a la metacognición, pero durante esta fase se tomará en cuenta específicamente el diseñar un plan a seguir que permita que los alumnos organicen su proceso de escritura y una revisión del funcionamiento de las estrategias utilizadas, además del reflexionar sobre el mismo proceso.

Las estrategias fueron seleccionadas siempre teniendo en mente al 8° básico, quienes manejan nociones de la lluvia de ideas para la generación de la información, pero se hace necesario entregar otras estrategias como el agrupamiento asociativo para mostrarles la existencia de otras opciones, además de añadir estrategias para la organización de la información, sobre las cuales presentan un desconocimiento evidente al no utilizar ninguna durante las tareas de escritura observadas o implementadas para recoger información.

5. Escritura por proyecto

En el siguiente apartado se presentará la bibliografía referente a la escritura por proyecto, tanto la concepción de esta como las distintas ventajas que implica su implementación en la escritura al permitir desarrollar trabajos de escritura extensos de modo procesual y entregándole una situación retórica más allá del aula a la que responder.

5.1. Concepción y ventajas

Según Colomer, Ribas & Utset (2003), la escritura por proyecto es un instrumento metodológico que permite el desarrollo de actividades de escrituras extensas que ofrecen ciertas ventajas no existentes en las situaciones que se trabaja la escritura en los contextos escolares, tan breves e intermitentes.

Las autoras señalan que dichas ventajas son, primero, un motivo para escribir, al variar la situación de escritura y ofrecer finalidades distintas y conectadas con los intereses de nuestros estudiantes, contribuyendo así a crear una atención renovada con respecto al trabajo escolar de escritura. Segundo, una situación de comunicación real, porque realizar un proyecto de escritura hace posible experimentar el sentido real de la comunicación

escrita, donde el destinatario es definido y, al mismo tiempo, los alumnos adquieren una representación del tipo de texto que deben realizar, facilitándoles así una pauta de actuación para las distintas fases del proceso de escritura. Tercero, una fuerte integración de objetivos concretos y globales al permitir que en el proyecto global se integren distintos trabajos parciales. Cuarto, una organización cooperativa del trabajo, ya que en una actividad de escritura extensa en grupo entrega también las ventajas del trabajo colaborativo, donde todos los miembros del grupo, en este caso los alumnos, pasan a tener un papel de receptores provisionales del escrito. Quinto, una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida ya que un proyecto de escritura potencia todas las fases, especialmente de planificación y revisión, y ofrece un tiempo extenso para que estas se lleven a cabo y los alumnos las atiendan como fases interrelacionadas.

5.2. Evaluación de proceso en la escritura por proyecto

Además, la escritura por proyecto permite la incorporación efectiva de la evaluación al proceso mismo del trabajo de escritura, ya que una evaluación ejercida constantemente conlleva la necesidad de tener que modificar tanto los planes iniciales como los textos provisionales una y otra vez (Colomer, Ribas & Utset, 2003), forzando a los alumnos a volver en las distintas fases y condiciéndose así con el carácter recursivo del enfoque de escritura por proceso. Esta visión de la evaluación del proceso de escritura se relaciona con lo planteado por Camps & Ribas (1998), quienes consideran que si la composición textual es una actividad compleja, tanto su aprendizaje como su evaluación lo serán igualmente y por ello se deben tener en cuenta a la hora de evaluar tres aspectos: los textos en sí, el proceso de composición y los conocimientos de y sobre la lengua que aprenden los alumnos con cada una de las actividades. Por tanto, considerar todas las fases y los productos generados en cada una de ellas a la hora de evaluar permite que los alumnos reconozcan la importancia de cada fase dentro del proceso, evitando enfocar todo el valor en el producto final al centrar la evaluación solo en este, como tradicionalmente se ha hecho.

Las ventajas que presenta la escritura por proyecto serán tomadas en cuenta para la elaboración del plan de acción a implementar en el 8° básico, especialmente el tomar en cuenta los intereses de los alumnos, el entregarles una situación de comunicación real a la que responder externa a la sala de clases y el dar cabida a todas las fases del proceso de escritura; la primera buscando motivarles, y las dos últimas condiciéndose con el enfoque

de la escritura adoptado y el enfoque comunicativo donde el desarrollo contextual y situado de la escritura son imprescindibles.

V. PLAN DE ACCIÓN

El presente apartado tiene como finalidad exponer y justificar el plan de acción propuesto en la investigación-acción implementada en el octavo básico de la Escuela Marcela Paz de Viña del Mar. Además, se pretende explicar la progresión de objetivos por sesión planificados para lograr el objetivo del plan de acción, describir la tarea final en función de un proyecto de escritura, explicar la secuencia de actividades y materiales didácticos empleados en ellas, explicitar y justificar el plan de evaluación del proyecto y anexar las planificaciones y materiales de todas las sesiones.

El plan de acción surge de la problemática evidenciada durante la investigación-acción, problema que corresponde a la falta de apropiación de los alumnos de la noción de escritura por proceso, específicamente en la confusión entre un borrador y la fase de planificación que para ellos es equivalente. En base a ello, se plantea como hipótesis que a través de la utilización de estrategias cognitivas para generar y organizar jerárquicamente la información, específicamente la lluvia de ideas, el agrupamiento asociativo y el mapa esquemático, y la utilización de estrategias metacognitivas de modo conjunto durante la fase de planificación, los alumnos elaborarán textos más coherentes, cohesivos y adecuados a la estructura de las tipologías textuales durante la fase de producción textual.

De la hipótesis señalada anteriormente se desprende el presente plan de acción, enmarcado en la unidad número tres tomada de los planes y programas ministeriales, denominada “Relatos de misterio”, más específicamente al inicio de esta. La unidad se escogió debido a los intereses de los estudiantes, quienes manifestaron a través de un cuestionario de percepción de la asignatura casi unánimemente un gusto por el género de terror y misterio. Además, la propuesta se sitúa bajo tres objetivos de aprendizaje tomados de ella, tanto del eje de lectura como de escritura, consistentes en los OA 3, 14 y 16, siendo los indicadores subrayados y destacados los que se trabajarán en el plan de acción.

OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- **El o los conflictos de la historia.**
- **Los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes.**
- La relación de un fragmento de la obra con el total.
- El narrador, distinguiéndolo del autor.
- Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual.
- **La disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla.**
- Elementos en común con otros textos leídos en el año.

OA 14: Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por: Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.

- La presencia de información de distintas fuentes.
- La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema.
- Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos.
- **El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes.**
- Un cierre coherente con las características del género.
- El uso de referencias según un formato previamente acordado.

OA 16: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- **Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.**
- **Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto al género discursivo, contexto y destinatario.**
- Incorporando información pertinente.
- **Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.**
- Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- Usando un vocabulario variado y preciso.
- **Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo.**
- **Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.**
- **Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.**

Objetivo general

Enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura.

Objetivos específicos

- Conocer estrategias de planificación de textos, considerando tanto el acceso al conocimiento, el establecimiento del problema retórico ligado al proyecto y la planificación.
- Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación para generar y organizar la información según la estructura de la noticia.
- Evaluar la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación con el fin de evidenciar si los alumnos realizan textos más coherentes y cohesivos en el marco de un proyecto de escritura.
- Aplicar la metodología de escritura por proyecto para que los alumnos valoren la importancia de la escritura por proceso.

Justificación de objetivos

Objetivo general

A partir de la investigación llevada a cabo en el grupo curso 8° básico de la Escuela Marcela Paz de Viña del Mar, y las diversas evidencias recolectadas con la implementación de distintos instrumentos, se detectó en ellos una falencia en el proceso de escritura de textos, específicamente en la planificación de sus producciones escritas. Es por ello que el objetivo general del presente plan de acción apunta a lo siguiente: Enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura.

El objetivo general se justifica en que los alumnos desconocen estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura ligadas a la organización de la información, solo conociendo y utilizando en algunas ocasiones la lluvia de ideas, una estrategia cognitiva para la generación de información. Es por ello que se

vuelve necesario que los alumnos conozcan y utilicen estrategias nuevas tanto para generar como para organizar la información, y es el docente quien debe mediar en la enseñanza de estas. Además, no manejan ninguna estrategia metacognitiva, por lo que se implementarán encuestas con preguntas orientadas a la metacognición en cada fase del proceso de escritura, haciendo énfasis en las estrategias cognitivas utilizadas durante la planificación, fase en la que además habrá un foco en acordar con los alumnos un plan a seguir en el que se organice el proceso de escritura, revisando el cumplimiento de este en cada sesión y al finalizar el proyecto de escritura.

La justificación del género noticia escogido se relaciona con los géneros cercanos a los alumnos, ya que sea de modo oral o escrito ellos están expuestos a las noticias constantemente y lo consideran algo familiar. Además, las temáticas de misterio y terror, indicadas por ellos unánimemente como favoritas, se relacionan también con las noticias de crímenes que elaborarán. Finalmente, todo esto se enmarca en un proyecto real de escritura para conseguir que los alumnos se motiven y tengan una situación retórica real a la que responder más allá de la sala de clases, volviendo así la escritura algo significativo y manteniendo el enfoque comunicativo.

Objetivos específicos

A partir del objetivo general de la investigación se desprenden cuatro objetivos específicos. El primero de ellos es: Conocer estrategias de planificación de textos, considerando tanto el acceso al conocimiento, el establecimiento del problema retórico ligado al proyecto y la planificación. Dicho objetivo busca que los alumnos conozcan estrategias cognitivas desconocidas para ellos de la fase de planificación, como lo son el agrupamiento asociativo y el mapa, siendo específicamente escogidas ambas por ser la primera una estrategia para la generación de la información y la segunda una estrategia para la organización de la información, y por estar ambas relacionadas ya que el mapa surge como la reorganización del agrupamiento asociativo y es su racionalización natural (Serafini, 2011). También busca que los alumnos conozcan estrategias metacognitivas de la fase de planificación, como diseñar un plan a seguir para organizar el proceso de escritura y el proyecto, además de evaluar la utilización de estrategias cognitivas de las actividades realizadas y reflexionar sobre el proceso a través de un monitoreo permitido por enunciados

orientados a la metacognición en una escala de actitudes tipo Likert tanto durante el proceso de escritura como al final de este.

El segundo objetivo específico que se desprende del objetivo general es: Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación para generar y organizar la información según la estructura de la noticia. Este objetivo busca que, luego de conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación, los alumnos puedan aplicarlas específicamente en el proceso de escritura de una noticia enmarcada en un proyecto de escritura, para así generar y organizar la información que será utilizada posteriormente para la textualización de un borrador. A través de la aplicación del diseñar un plan a seguir, del agrupamiento asociativo, del mapa y un monitoreo constante se espera que los alumnos se puedan apropiar de dichas estrategias cognitivas y metacognitivas, para así poder llevarlas a otros procesos de escritura en la asignatura de Lengua y Literatura, en otras asignaturas y también fuera del aula o de la institución educativa.

El tercer objetivo que se desprendería del objetivo general, y también estrechamente ligado con los objetivos específicos anteriores, es: Evaluar la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación para generar y organizar la información, con el fin de evidenciar si los alumnos escriben textos más coherentes y cohesivos en el marco de un proyecto de escritura. Esta evaluación de la utilización de las estrategias no es solo de parte del docente, quien a través de dicha evaluación conseguirá dar cuenta de la existencia o no de una mejora en la coherencia y cohesión de los textos de los alumnos, sino también de parte de los mismos alumnos, quienes a través de las estrategias metacognitivas podrán evaluar la utilidad y eficacia de las estrategias cognitivas aplicadas durante la planificación de sus noticias. Además, esta evaluación permitirá también orientar un posible plan de mejora para el presente plan de acción, buscando siempre corregir las debilidades del plan luego de su implementación para futuras utilidades.

Finalmente, el cuarto objetivo específico que se desprende del objetivo general de investigación es: Aplicar la metodología de escritura por proyecto para que los alumnos reconozcan la importancia de la escritura por proceso. Este objetivo específico se justifica en que un proyecto de escritura permite actividades de escritura extensas, ya que en él todas

las fases del proceso de escritura tienen cabida y por lo mismo se transmitiría a los alumnos la importancia de estos. Además, la escritura por proyecto también vuelve significativa la escritura para los alumnos al entregarles un motivo para escribir, una situación comunicativa real e integrar distintos objetivos globales y concretos con trabajos específicos en cada fase del proceso que buscan que sus textos logren cumplir su función comunicativa.

Los objetivos del plan de acción responden a la hipótesis, abordando tanto el conocimiento como la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación, además de la evaluación de dicha aplicación, todo enmarcado en un proyecto de escritura que da cabida a la escritura por proceso y la totalidad de sus fases.

Progresión de objetivos por sesión

Los objetivos de aprendizaje de cada sesión se corresponden con una progresión del desarrollo de habilidades considerados para su planificación (Anexo 11). Estos comienzan por conocer y analizar en la primera sesión, recordar e identificar en la segunda, conocer y aplicar en la tercera, elaborar en la cuarta, producir en la quinta, co-evaluar y reescribir en la sexta, construir en la séptima y evaluar en la octava, pudiendo evidenciarse así la progresión en cuanto al aumento de la complejidad de las habilidades con el avance de las sesiones.

Cada objetivo, además, está estrechamente relacionado tanto con las fases del proyecto de escritura como con las fases del proceso de escritura enmarcado en este. En la primera sesión se lleva a cabo la presentación del proyecto, buscando que los alumnos lo conozcan y se motiven al tener una situación retórica y comunicativa real. En la segunda sesión se realiza la fase de acceso al conocimiento, donde los alumnos deben trabajar con el cuento del que obtendrán la información que podrán utilizar. En la tercera sesión, los alumnos ya conocerán y trabajarán con estrategias cognitivas y metacognitivas; la lluvia de ideas que ya conocen y a la que se añade el agrupamiento asociativo para generar y relacionar la información de su texto. En la cuarta sesión se continuará trabajando con estrategias cognitivas, esta vez modelándoles una estrategia nueva para ellos como lo es el

mapa, el que utilizarán para organizar la información generada bajo las preguntas a las que deberá responder su noticia y la estructura de esta.

Luego de la fase de planificación, en la quinta sesión los alumnos producirán un borrador a partir del mapa ya realizado, tomando en cuenta tanto la estructura de la noticia como las respuestas a las que debe responder, además de la ortografía y redacción. En la sexta sesión, los alumnos revisarán su propio borrador y luego revisarán el de un compañero, tomando en cuenta tanto los elementos de contenido como los de forma, para lo que aplicarán una coevaluación formativa que busca entregar opiniones y observaciones constructivas de su texto al alumno desde la visión de uno de sus pares. Además, en base a su planificación y revisión del borrador, reescribirán su noticia en un procesador de texto, realizando las correcciones necesarias. Durante la séptima sesión, los alumnos diseñarán el “Mural de crímenes literarios”, organizando las noticias y creando elementos representativos visuales de los hechos que informan sus noticias para ilustrarlas. Finalmente, en la octava sesión, los alumnos evaluarán su propio desempeño durante el proyecto, las estrategias utilizadas y las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que tuvieron en el desarrollo del mismo.

OBJETIVOS POR SESIÓN	
SESIÓN 1	▪ Analizar cuentos a partir de su título, de los temas y los conflictos presentes en ellos. ▪ Conocer el proyecto de escritura “Mural de crímenes literarios” con el propósito de establecer la ruta de trabajo.
SESIÓN 2	▪ Recordar e identificar los elementos del género narrativo en un cuento para rastrear información.
SESIÓN 3	▪ Conocer y aplicar estrategias de planificación de un texto; lluvia de ideas y agrupamiento asociativo.
SESIÓN 4	▪ Elaborar un mapa esquemático para planificar la escritura de una noticia que toma como base el argumento de un cuento.
SESIÓN 5	▪ Producir el borrador de una noticia, teniendo en cuenta los elementos requeridos, la organización de ellos, la coherencia, la cohesión y la ortografía.
SESIÓN 6	▪ Co-evaluar el borrador de un compañero, teniendo en cuenta tanto los elementos de contenido como de forma. ▪ Reescribir una noticia en un procesador de textos, aplicando correcciones.
SESIÓN 7	▪ Construir el “Mural de crímenes literarios” del proyecto, organizando e ilustrando sus noticias.
SESIÓN 8	▪ Evaluar el trabajo desarrollado en el proyecto de escritura “Mural

	de crímenes literarios”.
--	--------------------------

Descripción de tarea final en función del proyecto

La tarea final del proyecto de escritura es crear un “Mural de crímenes literarios”, en el que se expondrán las noticias elaboradas a partir de la adaptación de un cuento de misterio. Para ello se transformarán en noticias distintos cuentos del libro “Cuentos de amor, de locura y de muerte” de Horacio Quiroga en los que se narran crímenes de distinta índole. La finalidad del proyecto es informar a toda la comunidad educativa de dichos crímenes, tanto de lo ocurrido, de quiénes participaron en ello y las motivaciones que los provocaron, considerándose dentro de la comunidad educativa al resto de los alumnos, a los docentes, a los funcionarios, a los directivos y a los apoderados.

Para elaborar el contenido del proyecto se trabajará de modo individual. Los alumnos transformarán los hechos narrados en un cuento en una noticia, para lo que tendrán que aplicar las distintas fases del proceso de escritura; accediendo a la información, planificando sus textos por medio de estrategias de generación y organización de la información, textualizando dicha información en un borrador, revisando este y reescribiendo la noticia en un procesador de textos. Además de esas cinco fases, se realizará una sexta fase donde los alumnos elaborarán el mural en sí, diseñándolo por medio de un trabajo grupal como curso.

Secuencia de actividades y materiales didácticos

El plan de acción cuenta con siete sesiones de noventa minutos cada una. La secuencia de las actividades está relacionada con el proceso de escritura y las fases de un proyecto de escritura en el que el proceso se enmarca. Por ello, la primera sesión tendrá actividades ligadas al acceso al conocimiento tanto contextualizando la obra de Horacio Quiroga como dando a conocer el proyecto a los alumnos. Luego de ello, en la segunda sesión se llevará a cabo un acceso al conocimiento específico del cuento asignado a cada

alumno por medio de una guía literaria para rastrear información que será útil posteriormente, teniendo así un acceso más directo a ella en las siguientes sesiones.

En la tercera sesión los alumnos comenzarán a planificar sus textos, donde aplicarán la estrategia de lluvia de ideas que ya conocen y luego conocerán y aplicarán el agrupamiento asociativo, una estrategia desconocida para ellos. Esta selección de dos estrategias utilizadas en la misma clase se debe al trabajo inicial con una estrategia más familiar para ellos y a la incorporación de una nueva, buscando que el cambio de estrategias no sea del todo repentino. Por otro lado, en la cuarta sesión se añadirá una nueva estrategia, esta vez de organización de la información y ligada a la estrategia del agrupamiento asociativo; el mapa.

En la quinta sesión, se llevará a cabo la textualización de un borrador a partir de las estrategias anteriores para luego, en la sexta sesión, revisarlo de modo colaborativo y reescribirlo individualmente en un procesador de textos, realizando los cambios necesarios que se evidenciaron con la revisión. Finalmente, la séptima sesión será dedicada a la elaboración de la forma del proyecto, donde diseñarán el mural y elementos visuales representativos para este.

Todo el trabajo se llevará a cabo a través de guías para cada sesión, por lo que se contará con un portafolio que deberá ser entregado para la evaluación final. Dicha decisión se toma ante las dificultades de los estudiantes para recordar las instrucciones y ser organizados con su trabajo en cuaderno, como también la falta de responsabilidad, ya que constantemente lo olvidan en sus casas o pierden los avances; por ello también cada guía y producto generado será retirado al final de las sesiones y se entregará al inicio de estas, siendo el docente quien se encargue de guardarlos. Esta evaluación final del proceso de escritura se realizará tanto a partir de las fases del proceso como del producto con una rúbrica que considera todos los aspectos. El producto del proyecto, por otro lado, será evaluado con una escala de apreciación que considera aspectos de contenido, de organización y el trabajo de los alumnos a nivel de curso. Además, durante la fase de revisión se añadió una coevaluación que tiene como objetivo que los alumnos consideren un punto de vista ajeno sobre su trabajo, de parte de uno de sus pares, para que sientan que esta evaluación es más cercana y busca ayudarles con comentarios positivos y críticas

constructivas, para lo que se utilizó tanto una escala de apreciación como un apartado de comentarios y observaciones.

Otro tipo de evaluación que se realizará es un monitoreo del trabajo y la percepción de los alumnos a través de las mismas guías, contando cada una con una sección de escala de actitudes con enunciados orientados a la metacognición ligados al objetivo de la guía correspondiente, y que al finalizar el proceso se aplicará como una escala de actitudes completa. El objetivo de esto es, además de monitorear la metacognición de los alumnos durante el proceso, también evidenciar si hay cambios en esta y las percepciones de ellos luego de la realización del proyecto. También se mantendrá una estrategia de evaluación que consta de la entrega de tarjetas de puntos clase a clase y se emplea para mantener tanto la disciplina en el aula como el trabajo y la participación, ya que los puntos son otorgados como un máximo de uno por cada criterio en las sesiones y pueden ser canjeados por distintos beneficios al acumular diez o treinta de ellos. Finalmente, habrá una autoevaluación del proceso de cada uno que buscará que los alumnos se den cuenta de su nivel de logro y evalúen su trabajo, entregándoles un papel activo en la evaluación del proyecto y su propio proceso.

Plan de evaluación

El plan de evaluación del proyecto consta tanto de evaluaciones de carácter formativo, acumulativo y sumativo. Las evaluaciones formativas corresponden a la realización de las guías y el monitoreo de estas clase a clase, cuyo desarrollo se firmará a cada alumno durante la clase correspondiente a ella. También dentro de estas se encuentran la coevaluación del borrador de un compañero durante la revisión, entregándole este carácter y no el sumativo ya que se busca evitar conflictos entre los estudiantes ante una evaluación muy negativa de parte de su par que incida en su calificación final, y para permitir que la objetividad y sinceridad de los alumnos no se vea intervenida por la búsqueda de calificar positivamente a su compañero. Asimismo, la escala de actitudes metacognitiva también se incluye entre las evaluaciones formativas ya que, al igual que las antes mencionadas, busca monitorear y mejorar el proceso de escritura al permitir observar

el aprendizaje adquirido por los alumnos, su avance, y entregar una retroalimentación oportuna, necesaria durante un proceso y permitida por la evaluación formativa. Finalmente, otra evaluación de carácter formativo es un cuestionario a través del cual se busca que los alumnos reflexionen acerca de la utilidad de las estrategias empleadas en el proceso de escritura y el realizar todo dentro del marco de un proyecto más grande.

La evaluación acumulativa, por otra parte, se realizará por medio de una actividad de entrega de tarjetas bajo tres criterios; disciplina, trabajo en clases y participación en clases, que los alumnos pueden ganar en cada sesión para juntar puntos que luego canjean por premios como anotaciones positivas, comunicaciones de felicitación al apoderado o dos décimas en el caso de diez puntos, y una nota siete acumulativa que reemplaza una de revisión de cuaderno u ocho décimas en el caso de treinta puntos (Anexo 12). Dicha actividad ha tenido una buena aceptación por parte de los alumnos y les motiva sobre todo a participar y trabajar en clases, más al ser algo entregado de modo físico como una tarjeta de color específico correspondiente al punto del criterio obtenido que al finalizar la clase devuelven al docente para registrar sus puntos.

Finalmente, las evaluaciones sumativas corresponden a tres instrumentos; una rúbrica para evaluar el proceso de escritura con un apartado de evaluación del proceso y otro del producto generado, con un puntaje total de ciento sesenta puntos de los que la mitad corresponden al proceso y la mitad al producto; una escala de apreciación para evaluar el mural del proyecto completo a nivel de curso; y una autoevaluación que busca que los alumnos evalúen su propio nivel de logro durante todo el proyecto y proceso de escritura, haciéndoles conscientes de este y entregándoles la responsabilidad de incidir en su propia calificación.

VI. ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS

En el siguiente apartado se analizarán los resultados que surgieron a partir de la implementación del plan de acción aplicado en el octavo básico de la Escuela Marcela Paz F-361 de Viña del Mar. Luego de una investigación, se logró determinar que la problemática del curso correspondía a la falta de apropiación de los alumnos de la noción de escritura por proceso, específicamente en la confusión entre un borrador y la fase de planificación que para ellos es equivalente. Para propiciar el avanzar en una mejora de ello, se planteó como objetivo de la presente investigación-acción enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación del proceso de escritura para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura.

La implementación fue realizada a lo largo de ocho sesiones, ubicadas bajo el modelo propuesto por el Grupo Didactext (2003), uno sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Además, la intervención se enmarca en la tercera unidad llamada “Relatos de misterio”, y las sesiones se dedican a las distintas fases del proyecto de escritura, específicamente a la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para cada una de las fases.

Durante toda la investigación, y la implementación del plan de acción, se recolectaron diversas evidencias que hacen posible un análisis en función de la tarea final correspondiente al proyecto de escritura realizado por los estudiantes. Dicho análisis responde a una metodología de carácter cualitativo y cuantitativo que busca precisar descriptiva y estadísticamente los logros alcanzados por los alumnos del 8° básico, y será realizado a partir de los siguientes criterios relacionados con los objetivos específicos del plan de mejora: A) Aplicación de estrategias de planificación de la escritura, B) Escritura por producto vs escritura por proceso, C) Perfil del escritor de los alumnos.

El análisis se organizará del siguiente modo: en primer lugar, se presentará la tarea que los alumnos debían realizar para la evaluación final del plan de acción. En segundo lugar, se presentarán tres categorías que surgieron de los datos obtenidos a partir del trabajo realizado por los estudiantes, las que serán descritas detalladamente y luego de ello se dará paso a la muestra de gráficos y evidencias tomadas de las actividades desarrolladas por los alumnos, siendo explicados en función del nivel de logro obtenido.

1. Descripción de la tarea

La tarea final del proyecto de escritura consiste en crear un “Mural de crímenes literarios”, en el que se expondrán noticias elaboradas por los alumnos a partir de la adaptación de un cuento de misterio. Para ello, se transformarán en noticias distintos cuentos del libro “Cuentos de amor de locura y de muerte” de Horacio Quiroga en los que se narran crímenes de distinta índole. La finalidad del proyecto es informar a toda la comunidad educativa de dichos crímenes, tanto de lo ocurrido, de quiénes participaron en ellos y las motivaciones que los provocaron, considerándose dentro de la comunidad educativa al resto de los alumnos, a los docentes, a los funcionarios, a los directivos y a los apoderados.

Para elaborar el contenido del proyecto se trabajó de modo individual. Los alumnos transformaron los hechos narrados en un cuento en una noticia, para lo que tuvieron que aplicar las distintas fases del proceso de escritura; accediendo a la información, planificando sus textos por medio de estrategias de generación y organización de la información, textualizando dicha información en un borrador, revisando y co-evaluando este, y reescribiendo finalmente la noticia en un procesador de textos. Además de esas cinco fases, se realizó una sexta fase donde los alumnos elaboraron el mural en sí, diseñándolo por medio de un trabajo grupal como curso en el que todos debían aportar con elementos representativos de sus propias noticias, principalmente dibujos.

El trabajo fue evaluado con tres instrumentos de carácter sumativo: una rúbrica que evaluó tanto el proceso de escritura de la noticia como la noticia final, constando ambas partes de 80 puntos cada una para hacer un total de 160 puntos que correspondía al 70% de la calificación final; una autoevaluación de los alumnos de su propio nivel de logro durante el proyecto a través de una escala de apreciación que equivale al 10% de su calificación final; y una escala de apreciación para evaluar el mural, siendo este el producto generado en el proyecto, que corresponde a un 20% de la calificación final de los alumnos.

2. Categorías de análisis

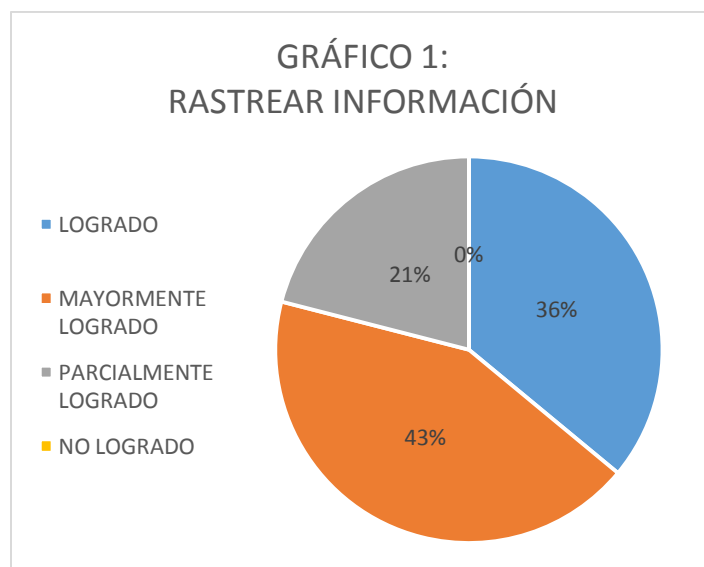
A continuación se expondrán los resultados más representativos del trabajo realizado por los estudiantes del 8° básico, a partir de los cuales se levantaron categorías que hacen posible analizar y organizar de manera cualitativa y cuantitativa aquellos elementos que permitieron evidenciar un impacto generado por las acciones implementadas en el presente plan de acción.

2.1. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA

En esta sección se presentan las distintas estrategias que los alumnos del 8° básico aplicaron durante la planificación de sus noticias y el nivel de logro alcanzado por ellos en base a los criterios de la rúbrica para evaluar el proceso de escritura, y según los cuatro niveles de evaluación que posee esta: logrado, mayormente logrado, parcialmente logrado y no logrado. Dentro de las estrategias se consideran la perteneciente a la fase de acceso al conocimiento y las tres estrategias correspondientes a la fase de planificación. Dichas estrategias fueron rastrear información, una lluvia de ideas, el agrupamiento asociativo y el mapa esquemático en cuanto a las estrategias cognitivas, mientras las metacognitivas corresponden al reflexionar sobre el mismo proceso de escritura, específicamente las estrategias ligadas a la fase de planificación, a través de una escala de apreciación de tipo Likert. Es por ello que este criterio responde al segundo y tercer objetivo del plan de acción, referentes a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación y la evaluación de dicha aplicación.

2.1.1. Rastrear información

La primera estrategia cognitiva corresponde a rastrear información en el cuento seleccionado por los alumnos y sus conocimientos previos, ya que dicho cuento y todos los de la antología fueron trabajados en una sesión anterior para contextualizar la evaluación del plan lector. Por ello, se esperaba que los alumnos no tuviesen dificultades a la hora de rastrear la información a través de una guía literaria de un cuento (Anexo 13), sobre todo al entregar anteriormente una copia a cada estudiante del cuento que seleccionaron en formato impreso para la realización de una re lectura domiciliaria.



Como se puede apreciar en el gráfico 1, y a partir de la totalidad de los estudiantes del grupo curso (14 alumnos), es posible establecer un nivel de logro dividido en cuatro grupos. En el primer grupo, el 36% de los estudiantes logró realizar de modo adecuado el rastreo de información, obteniendo 10 puntos en el criterio correspondiente dentro de la rúbrica de evaluación, debido a que respondieron cada enunciado y pregunta de la guía de modo completo. En el segundo grupo, el 43% de los estudiantes logró realizar de modo mayormente adecuado el rastreo de información, obteniendo 7 puntos en el criterio correspondiente dentro de la rúbrica de evaluación, ya que en algunas ocasiones sus respuestas eran demasiado breves y superficiales, o faltaban aspectos importantes. Por otro lado, en el tercer grupo el 21% de los estudiantes solo logró rastrear información de modo parcial, obteniendo por ello 4 puntos en el criterio correspondiente en la rúbrica de evaluación, ya que dejaron alguna sección incompleta o en sus respuestas se evidenciaba que no manejaban completamente los acontecimientos del cuento al emplear vocabulario ajeno a este o realizar afirmaciones erróneas. Finalmente, ningún alumno obtuvo un nivel de logro insuficiente en la aplicación de esta estrategia.

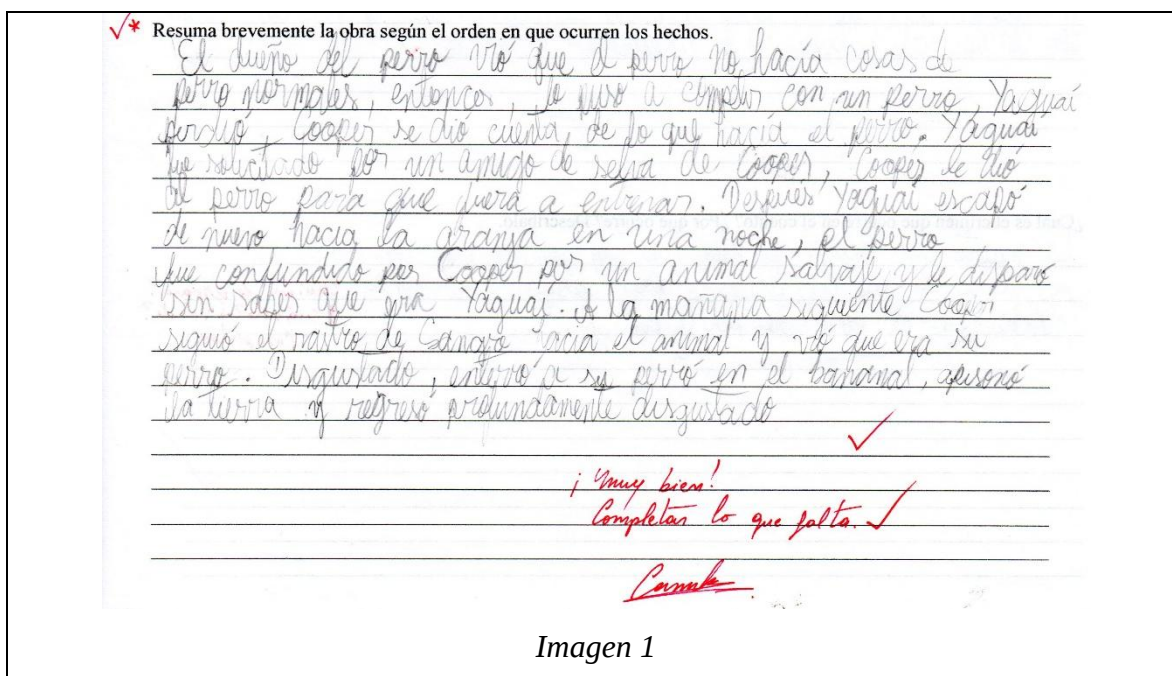


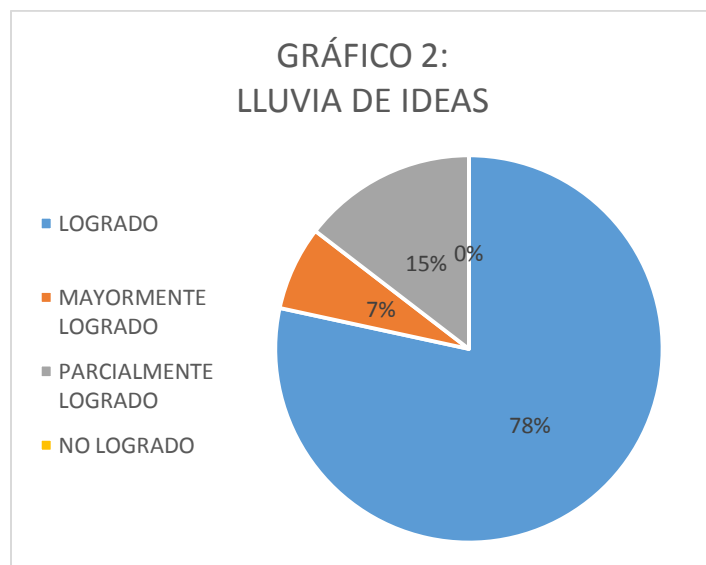
Imagen 1

En la imagen 1 se puede observar un ejemplo de una pregunta de la guía para rastrear información desarrollada de modo casi completo, pero que posteriormente el alumno revisó y corrigió a partir del monitoreo del docente, consiguiendo así el nivel de logro máximo. Aunque la aplicación de la estrategia “rastrear información” se considera satisfactoria, con el 79% de los alumnos dentro de un nivel de logro completo o mayormente logrado, se evidenció que durante su aplicación los alumnos tuvieron dificultades en los casos donde no habían realizado responsablemente la re lectura del cuento antes de la sesión, ya que tuvieron que destinar tiempo de esta para realizarla. Sin embargo, los estudiantes que sí realizaron la re lectura correspondiente, trabajaron de modo más autónomo y consiguieron un nivel de logro alto. Otro factor que pudo haber incidido en el nivel de logro de los estudiantes fue la dificultad para comprender íntegramente el cuento, ya que estos manifestaron no aplicar ni manejar estrategias de comprensión durante la lectura.

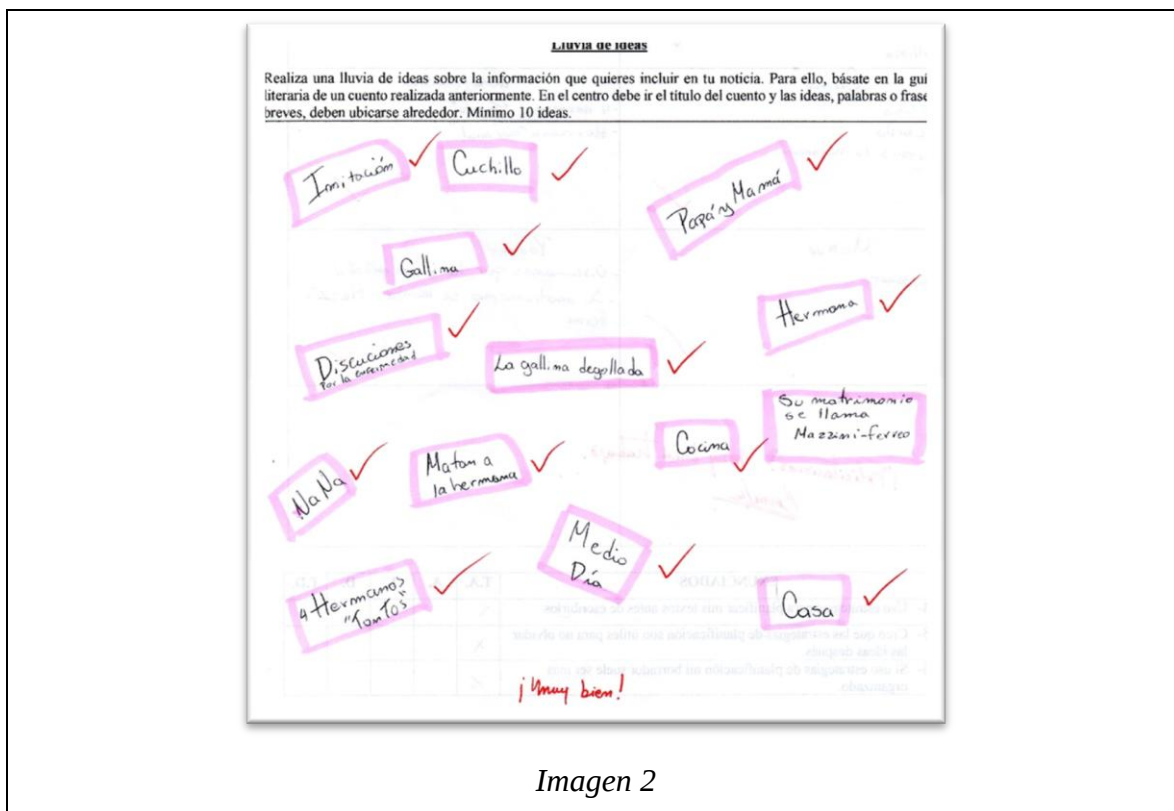
2.1.2. Lluvia de ideas

La segunda estrategia cognitiva corresponde a la realización de una lluvia de ideas. Para ello, el docente modeló a los alumnos paso a paso una en la pizarra a partir del crimen ocurrido en “El gato negro” de Poe y fue explicándola, para luego dar paso a que los

alumnos hicieran la suya en base al crimen ocurrido en su propio cuento y considerando lo desarrollado en la guía literaria de un cuento, pero esta vez en la primera sección de la guía de planificación (Anexo 14).



Como se muestra en el gráfico 2, el nivel de logro de los estudiantes varió positivamente durante la aplicación de la estrategia lluvia de ideas. Un 78% de los alumnos del alumnos obtuvo un nivel de logro completo, es decir, los 10 puntos en el criterio correspondiente dentro de la rúbrica de evaluación, realizando una lluvia de ideas con todos los requerimientos de la tarea, correspondiente a un mínimo de diez palabras u oraciones breves ubicadas alrededor del título del cuento seleccionado, siendo este el centro. De hecho, como puede verse en el siguiente ejemplo (Imagen 2) tomado de una alumna que obtuvo un nivel de logro máximo, todos los estudiantes que también lo obtuvieron incluyeron más del mínimo de ideas requerido y las fueron encerrando una vez las habían pasado a la siguiente sección de la guía para así no olvidar ninguna.

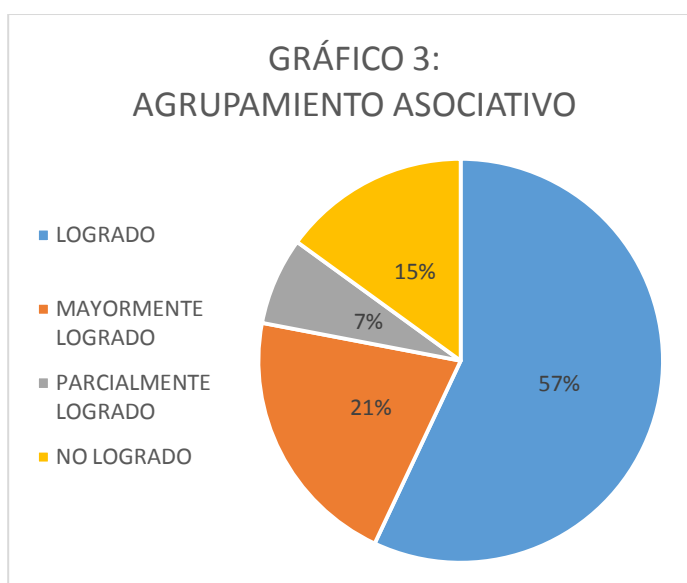


En oposición a ese nivel de logro, hubo un 7% de alumnos que obtuvo un nivel mayormente logrado, debido a que las ideas utilizadas eran menos de la cantidad mínima requerida, y otro 15% obtuvo un nivel parcialmente logrado, ya que algunas de las ideas utilizadas no tenían relación con el cuento asignado. Nuevamente, no hubo ningún alumno con un nivel no logrado.

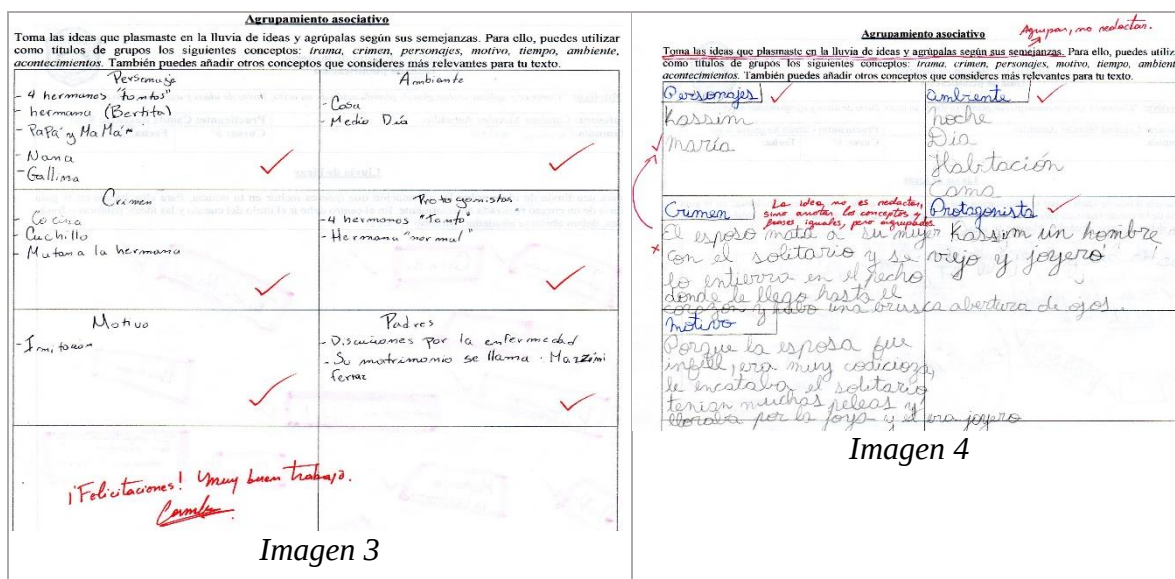
El alto nivel de logro alcanzado por los estudiantes en la aplicación de esta estrategia se relaciona con el conocimiento previo y experiencia que poseían con respecto a ella, ya que la docente mentora había trabajado con la lluvia de ideas en ocasiones anteriores. Es por ello que la mayor parte de los alumnos logró aplicarla sin casi dificultades, más allá de quienes no poseían un desarrollo logrado de la guía literaria de un cuento ni realizaron una re lectura del cuento escogido en las que apoyarse para la generación de información.

2.1.3. Agrupamiento asociativo

La tercera estrategia cognitiva de planificación corresponde al agrupamiento asociativo de Serafini (2005 y 2011). Esta estrategia se relaciona con la lluvia de ideas, ya que con ella se pretende agrupar en recuadros las ideas generadas anteriormente según sus relaciones, bajo ciertos conceptos propuestos por el docente como títulos de cada grupo o conceptos creados por los mismos alumnos a partir de las relaciones que pudiesen establecer entre las ideas. Por lo mismo, su realización se aplicó en la misma sesión que la lluvia de ideas e incluso en la misma guía pero en la segunda sección, y también fue modelada en la pizarra por el docente luego de revisar que todos los alumnos hubiesen terminado la primera sección de la guía.



Como expone el gráfico 3, el nivel de logro de los alumnos esta vez descendió nuevamente. Un 57% de los alumnos logró realizar el agrupamiento asociativo de modo completo, agrupando las ideas bajo un título con el que todas presentaban una relación evidente y de mayor importancia frente a los demás grupos. Por otra parte, un 21% de los alumnos consiguió un nivel mayormente logrado, presentando ciertos errores en pocas ocasiones al agrupar una idea con otras con las que no guardaba relación o unir dos ideas en una misma al agruparlas. Además, un 7% de los alumnos obtuvo un nivel parcialmente logrado, siendo el principal error el no agrupar las ideas en los recuadros sino en algunos de ellos redactar una especie de respuesta con las mismas ideas. Finalmente, el 15% de los alumnos no logró realizar el agrupamiento asociativo.

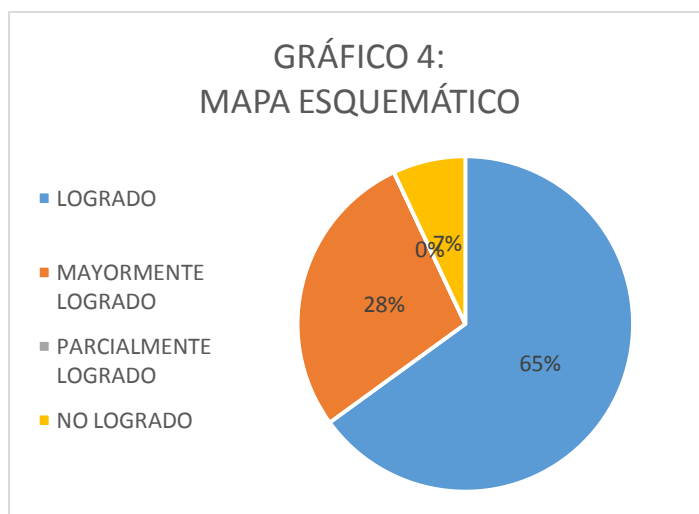


En la imagen 3, tomada de la misma alumna que obtuvo el nivel de logro completo en la lluvia de ideas, se puede evidenciar cómo estas fueron agrupadas bajo títulos tomados de las recomendaciones del docente y otros creados por la misma alumna, obteniendo así también un nivel logrado en el agrupamiento asociativo, reflejando la ejecución conjunta y correcta de ambas estrategias. En el caso de la imagen 4, a pesar de realizar la lluvia de ideas de modo correcto, la alumna solo pudo agrupar en dos ocasiones correctamente las ideas y en los otros tres recuadros redactó la información que poseía, no siguiendo las instrucciones y, evidentemente, tampoco tomando como ejemplo el modelado de ambas estrategias que permaneció en la pizarra durante toda la sesión, y por ello obteniendo un nivel parcial de logro. Por otro lado, en el caso del 15% de los alumnos que no logró realizar el agrupamiento asociativo fue porque no completaron la sección en la sesión y se negaron a completarla en sesiones posteriores, mostrando así una desmotivación hacia el trabajo.

2.1.4. Mapa esquemático

La cuarta estrategia cognitiva corresponde al mapa esquemático de Serafini (2005 y 2011). Esta estrategia se relaciona con el agrupamiento asociativo ya que la autora señala que el mapa nace como reorganización del agrupamiento asociativo. Por ello, a través del mapa esquemático se organizarán las ideas agrupadas anteriormente, reuniéndolas o subdividiéndolas en grupos que corresponden cada uno a una parte unitaria del escrito, siendo dichas partes, en este caso, cada una de las seis preguntas a las que debe responder

una noticia, las que además deben organizarse en el inicio, desarrollo y cierre de la superestructura narrativa, y a la estructura de una noticia correspondiente a titular y cuerpo. La estrategia, al igual que las anteriores, fue modelada en la pizarra por el docente a partir de las realizadas previamente, y los alumnos debían aplicarla luego en su guía para la elaboración de un mapa (Anexo 15).



El gráfico 4 muestra los niveles de logro alcanzados por los estudiantes al aplicar la estrategia del mapa esquemático. Un 65% de los alumnos consiguió un nivel de logro completo, desarrollando un mapa que tenía un titular adecuado, respondía a las seis preguntas de una noticia y las agrupaba según en qué parte de la superestructura narrativa se ubicarían en la posterior realización de un borrador, conectando y delimitando la información. Además, un 28% de los alumnos consiguió un nivel mayormente logrado, donde la información era correcta, o faltaba muy poca, pero olvidaban conectarla entre sí en algunas ocasiones, e incluso si separaban esta de modo visual (en columnas) según correspondieran a una u otra parte de la superestructura narrativa, no indicaban a cuál correspondía. Finalmente, no hubo alumnos con un nivel de logro parcial, pero sí un 7% no logró realizar el mapa esquemático.

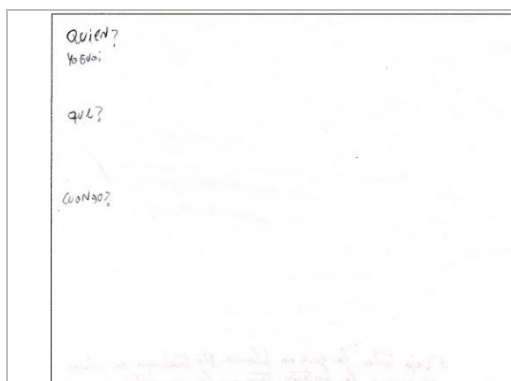


Imagen 5

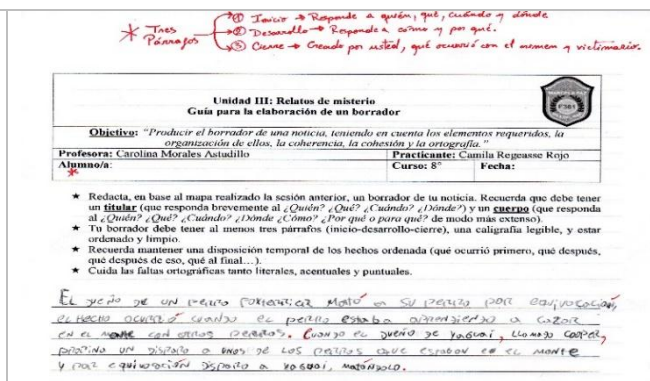


Imagen 6

La imagen 5 corresponde al mapa del alumno que no logró aplicar correctamente la estrategia. Esto se debe a la desmotivación que dicho alumno presentó durante todo el proyecto, obteniendo un bajo nivel de logro en cada una de las estrategias utilizadas y de las fases. Como se puede apreciar, solo llegó a escribir tres de las seis preguntas, y respondió a una de ellas pero de modo erróneo. Esto incidió negativamente en su borrador, correspondiente a la imagen 6, el que solo constaba de un párrafo desorganizado e incompleto.

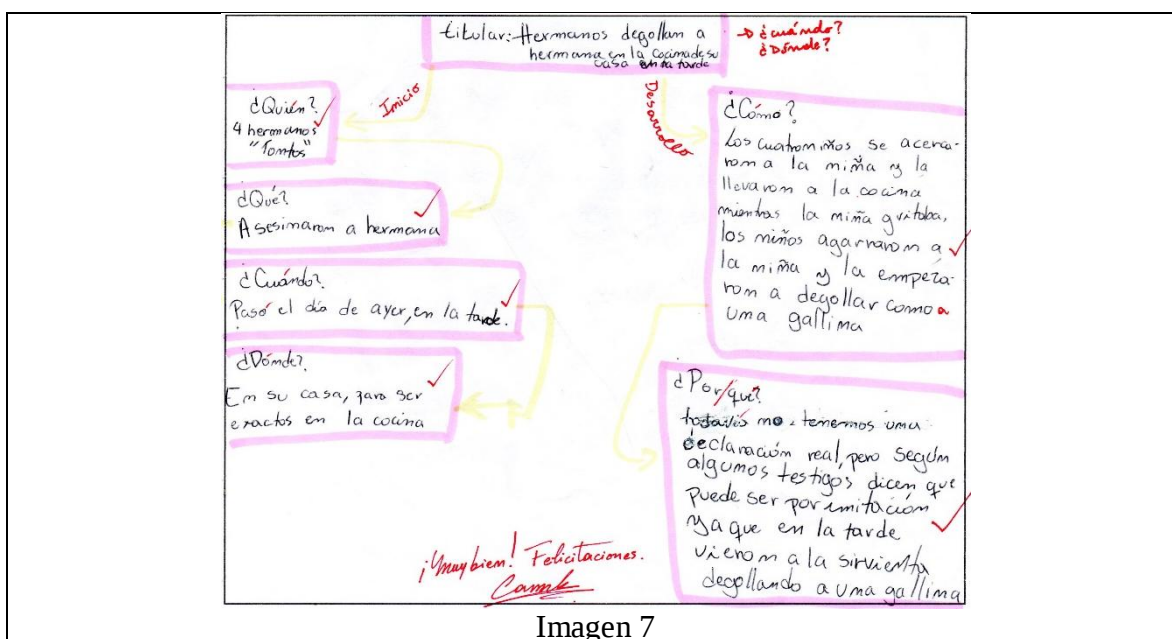


Imagen 7

Sin embargo, los estudiantes que sí aplicaron la estrategia tuvieron un nivel mayormente logrado o completo, demostrando así la efectividad del modelado. Un ejemplo de ello es la imagen 7, donde una alumna consiguió organizar, delimitar y conectar adecuadamente la información desarrollada a partir de la unión de las ideas, incluso si tuvo

errores en la primera retroalimentación del docente, ya que posteriormente los corrigió de modo efectivo.

2.1.5. Reflexión sobre el proceso de escritura

La estrategia metacognitiva seleccionada para la fase de planificación fue el reflexionar sobre el proceso de escritura. Esto se realizó a través de enunciados orientados a la metacognición en una escala de actitudes de tipo Likert (Anexo 16) donde los criterios son totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente o no conozco, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Esta se aplicó a los alumnos por secciones en cada sesión del plan de acción, siempre estando en relación con el objetivo de dicha sesión. Los datos obtenidos fueron tabulados a partir de las respuestas entregadas por 13 de los 14 alumnos, ya que uno de ellos se negó a responder a los enunciados con la misma desmotivación hacia el proyecto que demostró durante la realización de cada una de las actividades.

Los enunciados relacionados con la planificación de un texto son del número 1 al 13, como se muestra en la siguiente tabla:

ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
1- Creo que es importante entender y conocer bien la información que se usa antes de planificar y escribir mi texto.	13	0	0	0	0
2- Siempre que leo un texto narrativo presto atención a sus elementos y los recuerdo, como los personajes, el ambiente, el conflicto, etc.	5	8	0	0	0
3- Hacer fichas de lectura me ayuda a recordar y organizar la información de los elementos más importantes de un texto.	8	2	3	0	0
4- Uso estrategias para planificar mis textos antes de escribirlos.	6	6	1	0	0
5- Creo que las estrategias de planificación son útiles para no olvidar las ideas después.	9	4	0	0	0
6- Si uso estrategias de planificación mi borrador suele ser más organizado.	12	1	0	0	0
7- Organizar la información en un mapa esquemático me permite hacer un esquema de mi propio borrador.	6	5	2	0	0
8- Cuando hago un mapa esquemático lo organizo tanto a partir de la estructura del texto que voy a escribir como del contenido que pondré en cada parte.	6	6	1	0	0
9- Creo que organizar la información antes de hacer un borrador no es necesario.	1	0	2	3	7
10- Prefiero solo hacer una lluvia de ideas, sin organizar estas de ningún modo después.	1	1	1	2	8
11- Cuando escribo mi borrador recorro constantemente a ver el mapa esquemático que hice antes.	10	3	0	0	0

12- Me siento más seguro al comenzar a escribir un borrador si usé estrategias de planificación antes, porque ya tengo la información organizada y si olvido una parte puedo revisar la planificación.	5	7	0	1	0
13- Planificar mi texto antes de hacer el primer borrador me parece una pérdida de tiempo.	1	0	1	5	6

Con respecto a los primeros tres enunciados, estos hacen referencia a la fase de acceso al conocimiento. En ellos, los alumnos del 8° básico señalaron unánimemente que consideran importante entender y conocer bien la información que utilizarán durante la planificación y textualización de su escrito. Sobre prestar atención a los elementos más importantes del género narrativo durante la lectura de este tipo de texto, manifestaron una inclinación positiva a llevarlo a cabo, y esto se relaciona directamente con una estrategia implementada por la mentora en todos sus cursos: la realización de fichas de lectura para cada texto del plan lector, algo que los alumnos consideran útil para recordar y organizar la información más importante.

Del enunciado 4 al 13, todos hacen referencia en distinto grado hacia el emplear estrategias de planificación y la utilidad de ellas. Con respecto a la utilización de estrategias de planificación, la mayoría de los estudiantes señaló utilizarlas, además de encontrarlas útiles para no olvidar las ideas. También la mayoría señaló que tras la utilización de estas estrategias sus borradores suelen ser más organizados, como a través de la utilización del mapa, el que organizan a partir de la estructura del texto que escribirán y de la información que pondrán en cada parte de este. Asimismo, indicaron mayoritariamente que no están de acuerdo con la sola utilización de una estrategia de generación de información como lo es la lluvia de ideas, ya que la organización de esta es importante antes de pasar a la elaboración de un borrador y no consideran que sea una pérdida de tiempo. Además, la mayoría señala que utilizar estrategias de planificación les entrega mayor seguridad a la hora de comenzar a la textualización del borrador, ya que recurren a revisar su mapa durante dicha fase.

Por todo lo anterior, se puede concluir que los alumnos reflexionaron sobre las estrategias de planificación y la fase en sí durante la mayor parte del proceso de escritura. Ellos consideran necesario realizar una planificación y además creen que las estrategias de planificación, específicamente las de organización de la información, les ayudan a obtener

borradores y por tanto textos finales mucho más organizados en cuanto a contenido y estructura. Como algo extra, la utilización de estas estrategias igualmente les permite tener mayor seguridad a la hora de pasar a la fase de textualización. Esto demuestra un cambio significativo con respecto al inicio del semestre, donde, también a través de la aplicación de una escala de actitudes de tipo Likert (Anexo 7), sus resultados tabulados (Anexo 8) arrojaron que el 36% de los alumnos no utilizaba estrategias para planificar sus textos, y que el 42% no conocía un esquema ni otra estrategia para organizar la información.

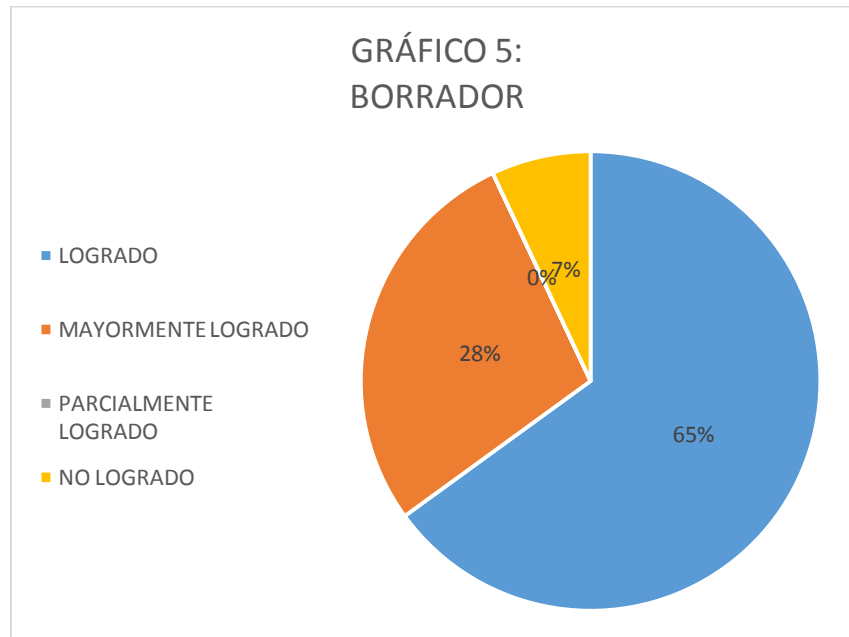
2.2. ESCRITURA POR PRODUCTO VS ESCRITURA POR PROCESO

En esta sección se presenta la incidencia que tiene la aplicación de estrategias de acceso al conocimiento y planificación en el nivel de logro alcanzado por los alumnos del 8° básico en la elaboración de un borrador. Además, se exponen los niveles de logro alcanzados con respecto a la coherencia, cohesión y adecuación a la estructura de la tipología textual por los textos finales de los alumnos luego de la realización de todas las fases de un proceso de escritura. Finalmente, se realiza una comparación del nivel de logro obtenido por los mismos al ser enfrentados a una tarea de escritura por producto, como ocurrió durante la evaluación diagnóstica de inicio de semestre, y a una tarea de escritura por proceso, como ocurrió durante el plan de acción de la presente investigación-acción. Este logro alcanzado es ubicados bajo cuatro niveles: logrado, mayormente logrado, parcialmente logrado y no logrado.

2.2.1. Incidencia del proceso de planificación en la generación de borradores

En el presente apartado se busca evidenciar qué incidencia tuvo el proceso previo a la textualización en la elaboración de un borrador del texto final. Como ya se mencionó anteriormente, durante el presente plan de acción enmarcado en un proyecto de escritura los alumnos pudieron realizar todas las fases del proceso de escritura, y en cada una de ellas emplearon distintas estrategias. Antes de llegar a la elaboración de un borrador, rastrearon información, realizaron una lluvia de ideas, un agrupamiento asociativo y un mapa esquemático, obteniendo niveles de logro óptimo en cada una de ellas casi en su totalidad a excepción de casos muy puntuales.

Esto se reflejó a la hora de textualizar un borrador, como se muestra a continuación:



En el gráfico 5, se observan los distintos niveles de logro obtenidos por los estudiantes. El 65% de ellos obtuvo un nivel de logro completo, con un borrador estructurado según la tipología textual correspondiente a la noticia, organizado según la superestructura narrativa y con la información correspondiente a las seis preguntas que debía responder su noticia. Por otro lado, el 28% de los alumnos obtuvo un nivel mayormente logrado, con errores tales como un titular incompleto, un cuerpo de la noticia que no respondía del todo a las seis preguntas de esta o le faltaba una de las respuestas, o cuyo inicio, desarrollo o cierre no poseía toda la información requerida. No hubo alumnos con un nivel de logro parcial, pero el 7% no logró realizar un borrador como fue solicitado, ya que no presentaba una estructura de la tipología textual, ni respondía a todas las preguntas de la noticia, y fue redactado como un único párrafo sin estar organizado a partir de la superestructura narrativa. Dicho caso es el correspondiente al ejemplo mostrado anteriormente en la imagen 6, perteneciendo a un alumno desmotivado y con mala disposición al trabajo en clases.

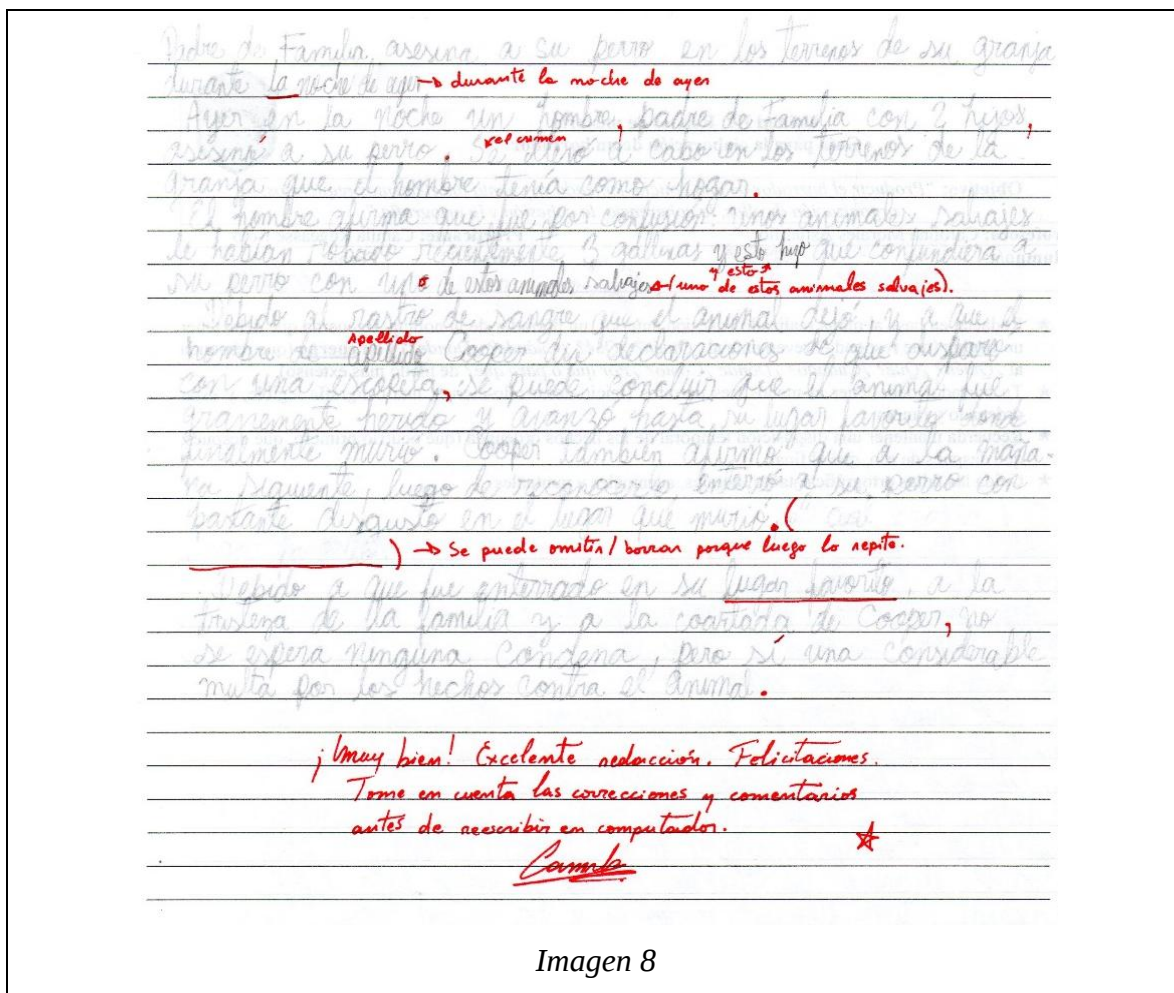


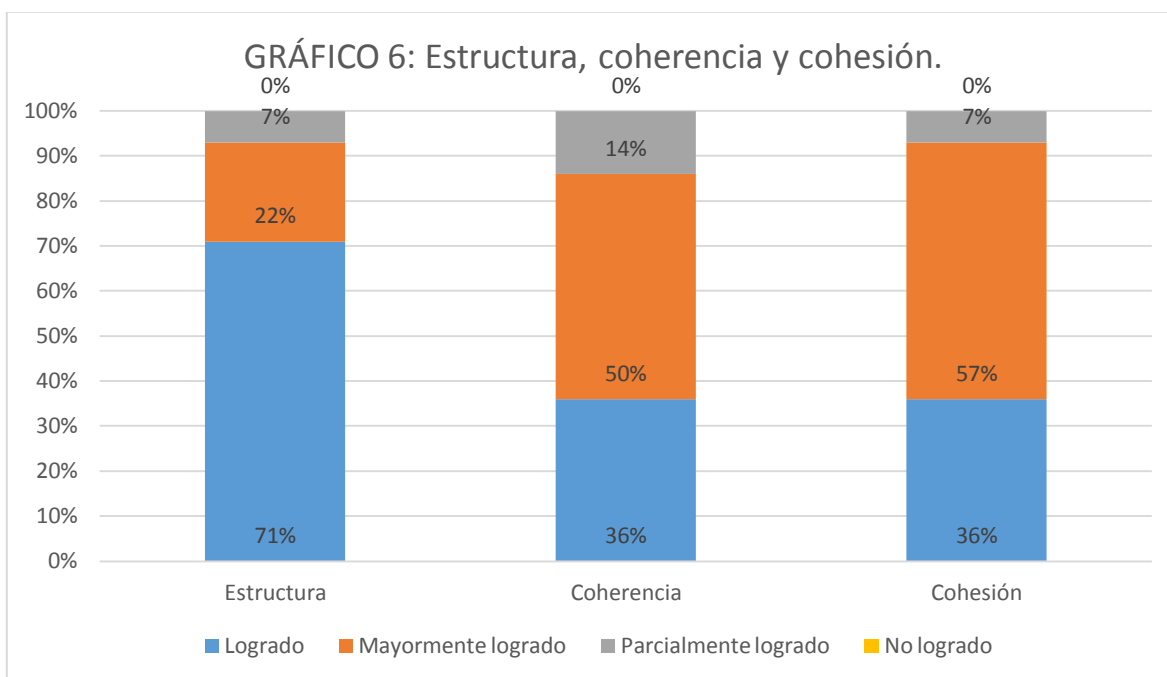
Imagen 8

Gracias a lo anterior, es posible afirmar que la realización de las fases de acceso al conocimiento y planificación, y las estrategias empleadas por los alumnos en cada una de ellas, influyó positivamente en el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en la realización de su borrador, tanto a nivel de contenido como de forma, algo que se evidencia en el ejemplo tomado y correspondiente a la imagen 8.

2.2.2. Coherencia, cohesión y adecuación a la tipología textual del texto generado a través de la escritura por proceso

En el presente apartado se busca exponer los niveles de logro alcanzados por los textos finales generados por los alumnos referentes a la coherencia, cohesión y adecuación a la tipología textual luego de emplear una metodología de escritura por proceso para elaborar una noticia con base en el argumento de un cuento.

Para llegar al texto final que forma parte del proyecto, los alumnos realizaron las distintas fases del proceso de escritura durante las sesiones del plan de acción, aplicando tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. Durante la fase de acceso al conocimiento, los alumnos rastrearon información del cuento seleccionado apoyándose en una guía literaria de un cuento. Luego de ello, planificaron su proceso de escritura, generando, organizando y jerarquizando la información a través de una lluvia de ideas, el agrupamiento asociativo y un mapa esquemático, siempre en función de la situación retórica del proyecto, de la tipología textual y la superestructura narrativa. A partir de esto, durante la fase de textualización elaboraron un borrador de su noticia en base al mapa esquemático, adecuándola a la estructura de la tipología textual, a la superestructura narrativa y utilizando marcadores temporales. Después, realizaron una coevaluación de su borrador al intercambiarlo con un compañero durante la fase de revisión y, en base a esta, aplicaron las correcciones durante la re escritura de su noticia en un procesador de textos.



El gráfico 6 expone los niveles de logro alcanzados por los alumnos del 8° básico en cuanto a la estructura, coherencia y cohesión de sus noticias. Para ello se tomaron como base los criterios de la rúbrica de evaluación, específicamente de la sección de producto, denominados estructura, cuerpo y redacción. En cuanto a la estructura de las noticias, el 71% de los alumnos obtuvo un nivel de logro completo, lo que significa que sus noticias

poseían un titular y cuerpo adecuados, además de al menos tres párrafos correspondientes al inicio, desarrollo y cierre de la superestructura narrativa con la información requerida en cada uno. Por otro lado, el 22% de los alumnos obtuvo un nivel mayormente logrado, debido principalmente a errores tales como un titular que no respondía al quién, qué, cuándo y dónde, faltando uno de ellos, o a un inicio donde igualmente faltaba la respuesta a una de esas cuatro preguntas. Finalmente, el 7% de los alumnos obtuvo un nivel de logro parcial, específicamente un caso al no elaborar un párrafo de cierre adecuado según lo solicitado.

En cuanto a la coherencia, el 36% de los alumnos obtuvo un nivel de logro completo, manteniendo una unidad entre las ideas principales y secundarias con respecto a la temática, específicamente entre lo declarado en el titular y lo que posteriormente desarrollaron en el cuerpo de la noticia. Por otro lado, el 50% de los alumnos obtuvo un nivel mayormente logrado, presentando errores leves como la falta de correspondencia entre lo indicado en un aspecto del titular y lo desarrollado en el cuerpo. Además, un 14% de los alumnos obtuvo un nivel de logro parcial al dos de los aspectos indicados en el titular no corresponderse con lo desarrollado en el cuerpo. Finalmente, con respecto a la cohesión ligada principalmente a la utilización de marcadores temporales para establecer relaciones entre las ideas y a la utilización de los signos de puntuación, el 36% de los alumnos alcanzó un nivel de logro completo empleándolos de modo adecuado, el 57% un nivel mayormente logrado al presentar errores leves en su utilización y un 7% un nivel de logro parcial al presentar errores leves reiterados o errores más grandes, principalmente ante la ausencia de signos de puntuación.

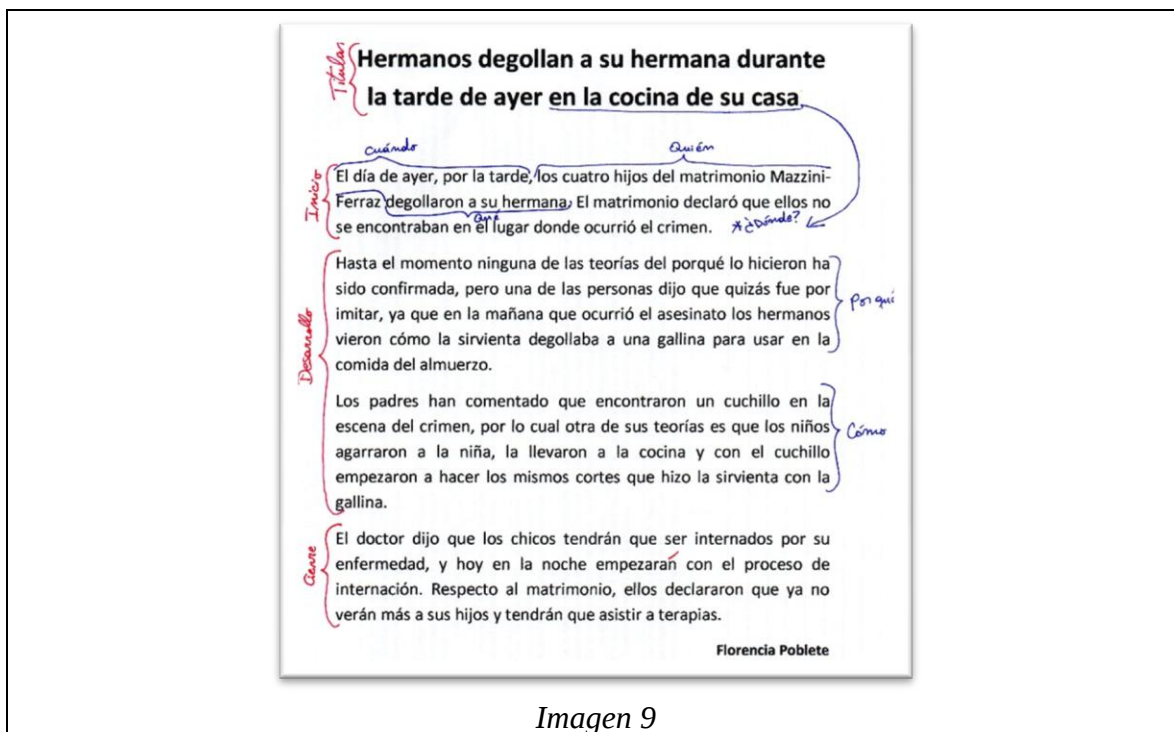


Imagen 9

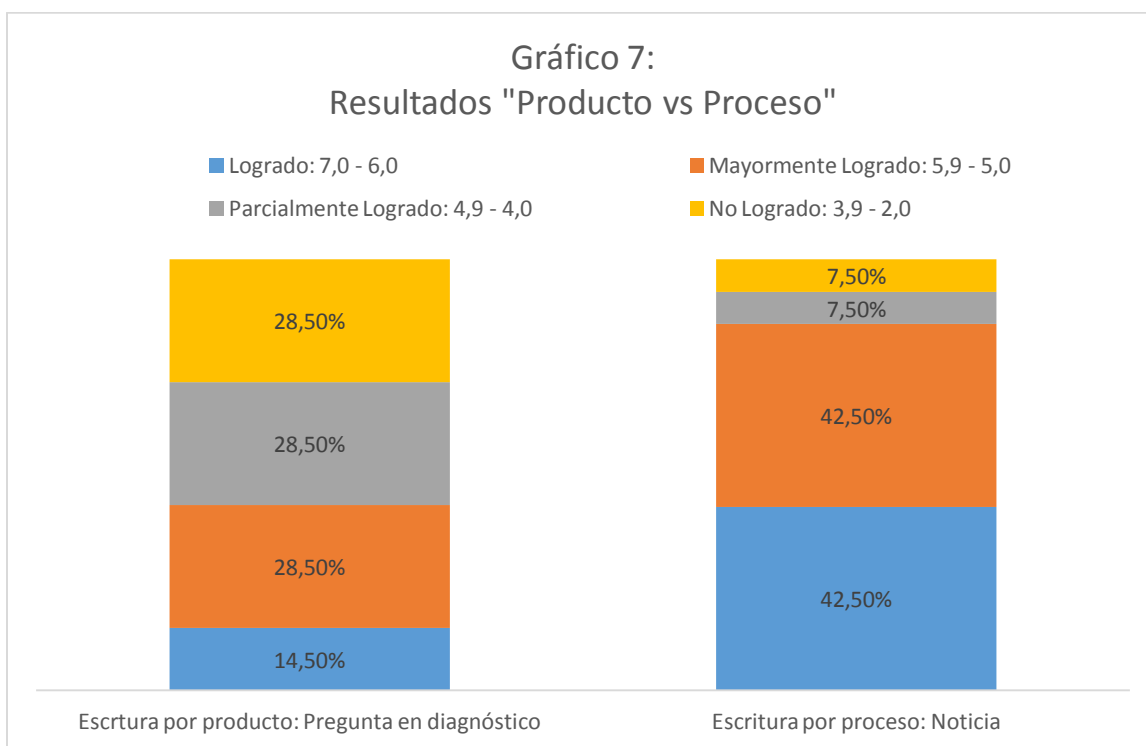
La imagen 9 corresponde a un ejemplo del texto final generado por una estudiante. En él, se evidencia claramente los elementos de la estructura de la tipología textual noticia que fueron solicitados, tanto el titular como el cuerpo, y en el cuerpo se reconocen claramente los párrafos que corresponden a la superestructura narrativa: inicio, desarrollo y cierre. Con respecto a la cohesión, hay una utilización adecuada de los signos de puntuación y de los marcadores temporales. Sin embargo, la alumna tuvo un descuento en cuanto a la coherencia, ya que en el párrafo de inicio no da respuesta al dónde ocurrió el crimen a pesar de que sí lo indicó en el titular.

En base a lo anterior, es posible afirmar que las noticias generadas por los estudiantes del 8° básico, luego de la realización de todas las fases del proceso de escritura, presentan una alta adecuación a la estructura de la tipología textual y a la superestructura narrativa. Con respecto a la coherencia y a la cohesión, a pesar de que el nivel de logro completo es menor al mayormente logrado en ambos casos, este sigue siendo alto y mucho mayor al que se evidencia en los ejemplos de una actividad de escritura anterior (Anexo 4) donde el enfoque de esta fue por producto y no por proceso.

2.2.3. Niveles de logro en escritura por producto vs escritura por proceso

En el presente apartado se busca comparar los niveles de logro alcanzados por los alumnos al verse enfrentados a una actividad de escritura por producto y a una actividad de escritura por proceso.

La primera actividad corresponde a la última pregunta de la evaluación diagnóstica aplicada al 8° básico a inicios de semestre. Dicha pregunta constaba de un espacio reducido donde ser desarrollada y se limitaba a entregar una situación retórica ficticia a la que responder con un texto narrativo breve, pero no permitía que se elaborara una planificación del texto, un borrador previo, una revisión de este y una reescritura final, sino que en seguida se solicitaba a los alumnos escribir el texto final y en un muy corto periodo de tiempo. Por otro lado, la segunda actividad se enmarcó en el proyecto de escritura del plan de acción de esta investigación-acción y dio tiempo a todas las fases del proceso de escritura, enseñando estrategias a los alumnos para cada una de ellas y modelándolas para entregar un ejemplo que los estudiantes pudieran seguir. Además, entregó una situación retórica real a la que responder que iba más allá de la sala de clases y consideró los intereses de los alumnos para la temática y la tipología textual a trabajar, buscando con ello motivarles.



El gráfico 7 muestra los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en el texto generado en ambas actividades de escritura, correspondiendo: el nivel logrado a una nota de 6,0 a 7,0; el nivel mayormente logrado a una nota de 5,0 a 5,9; el nivel parcialmente logrado a una nota de 4,0 a 4,9; y el no logrado a una nota de 2,0 a 3,9. En la barra de la izquierda, se puede ver que el porcentaje de alumnos que obtuvo un nivel logrado en la actividad de escritura por producto fue de un 14.50%, y los niveles mayormente logrado, parcialmente logrado y no logrado fueron obtenidos por un 28.50% de los alumnos respectivamente. En oposición a ello, los niveles de logro obtenidos por los alumnos en la actividad de escritura por proceso son completamente diferentes. Un 42.50% de los alumnos consiguió un nivel logrado, por tanto obteniendo una nota 6,0 o superior, e igualmente un 42,50% de los alumnos consiguió un nivel mayormente logrado, teniendo por tanto una nota entre 5,0 y 5,9. En cuanto a al nivel parcialmente logrado, el 7.50% de los estudiantes obtuvo una nota entre 4,0 y 4,9, y el 7.50% de ellos consiguió una nota inferior a 4,0 y, por tanto, reprobatoria.

En base a estos datos, es posible afirmar que en el caso de los textos generados durante la actividad de escritura por producto hubo un 43% de los alumnos que obtuvo un nivel logrado y mayormente logrado, mientras en el caso de los textos generados durante la actividad de escritura por proceso este porcentaje de alumnos subió al 85%, casi el doble. Además, solo el 7,50% de los alumnos obtuvo una nota reprobatoria en el caso del texto generado en la actividad de escritura por proceso, correspondiendo a un solo caso, y siendo mucho menor que el 28,50% de alumnos que obtuvo una nota reprobatoria en el caso del texto generado en la actividad de escritura por producto.

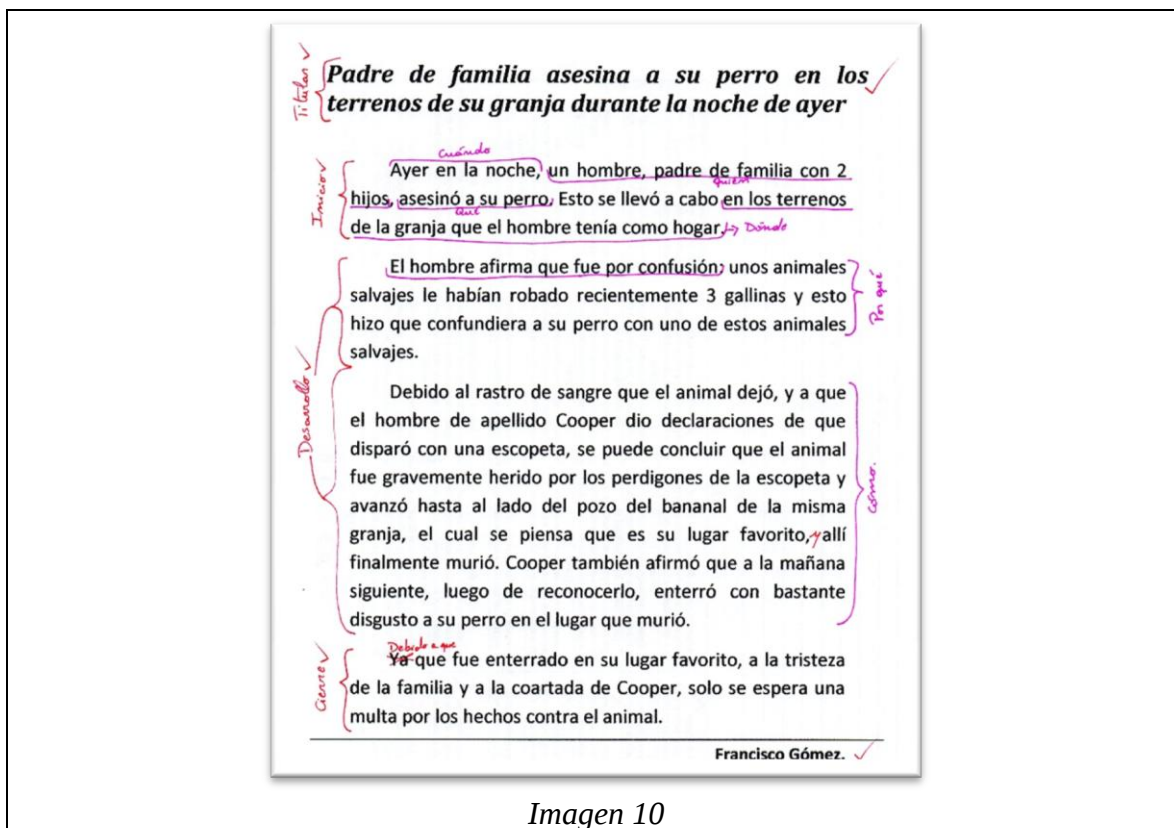


Imagen 10

En la imagen 10 se presenta un ejemplo de una noticia generada por un alumno del 8° básico, la que presenta una coherencia, cohesión y adecuación a la estructura de la tipología textual, además de a la superestructura narrativa, correctas. Asimismo, no presenta faltas de ortografía de ningún tipo y responde correctamente a las seis preguntas de una noticia, manteniendo una correspondencia entre la información entregada en el titular y la desarrollada en el cuerpo de esta.

Por tanto, el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante la actividad de escritura por proceso enmarcada en un proyecto es evidentemente mayor al obtenido por los mismos durante la actividad de escritura por producto. Esto demuestra el gran impacto a nivel cuantitativo que tuvo el cambio de enfoque de una escritura de producto a una de proceso, además del dar un tiempo adecuado a la actividad y enseñar diversas estrategias para cada fase, las que permitieron que los alumnos elaboraran textos mucho más completos, adecuados a la situación retórica, a la tipología textual y a la superestructura narrativa, además de más coherentes y cohesivos.

2.3. PERFIL DEL ESCRITOR DE LOS ALUMNOS

En el presente apartado se pretende mostrar el perfil como escritor que tienen de sí mismos los alumnos del 8° básico. La información para ello se recopiló principalmente a partir de un análisis F.O.D.A. (Anexo 17) individual respondido por ellos sobre su desempeño durante el proyecto, de un cuestionario sobre la aplicación de estrategias durante las fases del proceso de escritura (Anexo 18) y de una rutina del pensamiento llamada “Antes pensaba, ahora pienso” (Anexo 20) aplicada durante los cierres de todas las sesiones.

Luego de aunar todas las respuestas de los alumnos, se generó la siguiente tabla sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que los mismos estudiantes señalaron en sus análisis F.O.D.A.:

Fortalezas: - Responsable - Logré aplicar las estrategias - Leí todo el cuento - Cumplí con todas las guías - Usé bien el tiempo - Trabajé más ordenado - Ser bueno rastreando y organizando información - Corregí todo - Fui organizada	Oportunidades: - El portafolio, para tener más ordenadas las guías y mi trabajo. - Las revisiones constantes de la profe - Poder corregir lo anterior aunque ya estuviésemos en otra fase - Trabajar con guías - Superar lo que antes pensaba que no podía hacer - Que la tía nos estaba ayudando y explicando durante toda la clase - Mejorar mi ortografía - Dejarme hacer un borrador, me ayudó a saber cómo hacía luego la noticia
Debilidades: - Ortografía - No corregir las guías - Palabras nuevas - Evaluar a otro compañero porque no tengo tantos conocimientos para hacerlo - Distraerme mucho (al comienzo, luego lo superé) - Mala caligrafía - Ser muy redundante - Confundí algunas cosas de la información del cuento - Expresar bien mis ideas	Amenazas: - Las estrategias nuevas - Conversar - Desconcentración - Faltar a clases - Quedar atrasado - Perder guías - Faltó más tiempo - No motivarme tanto

En cuanto a las fortalezas, los alumnos consideran que fueron responsables y lograron aplicar las estrategias de las distintas fases del proceso de escritura. Además, la mayoría señala haber leído todo el cuento y cumplir con el desarrollo de todas las guías utilizadas en el plan de acción, es decir, las relacionadas a cada fase del proceso de escritura y las estrategias correspondientes. Algo que se resalta mucho, es que además de ser ellos mismos más organizados, también trabajaron de un modo más ordenado, presumiblemente gracias a las guías de trabajo y a la metodología del portafolio.

Esto se relaciona directamente con las oportunidades que ellos encontraron durante el proyecto, correspondientes a la metodología del portafolio con guías que propiciaba un orden, las revisiones del docente correspondientes al monitoreo constante y que en cada sesión se corrigió el avance. También consideraron una oportunidad el poder volver a las fases anteriores y corregir los aspectos descendidos que tuvieran en ellas, destacando así lo positivo que resultó para ellos la recursividad del proceso.

Al exponer sus debilidades, los alumnos fueron sinceros y críticos con su propio trabajo. Señalaron que la mala caligrafía, el ser redundante y la mala ortografía eran debilidades casi de modo unánime, evidenciándose sobre todo esto último en que la mayoría de los alumnos tuvo algún error de ortografía literal, puntual o acentual, y en muchos casos estos errores superaban los diez a pesar de haber reescrito la noticia final en un procesador de textos que detecta y aconseja cambiar errores tanto de ortografía como de redacción. Esto puede deberse a que, como también señalaron, el evaluar a otro compañero fue una debilidad porque consideran no tener suficientes conocimientos con respecto a gramática y ortografía, al menos no para evaluar sus propios textos y menos para corregir los de otro en ese aspecto. Sin embargo, muchos indicaron también que una debilidad era distraerse mucho, pero que la mayoría poco a poco dejó de hacerlo con el pasar de las sesiones.

Con respecto a las amenazas, la mayoría de estas estaban relacionadas con la irresponsabilidad de los alumnos al faltar a clases, perder guías, quedar atrasados por distraerse, desconcentrarse o conversar. Igualmente, hubo algunos casos donde los alumnos señalaban que el tiempo no fue suficiente, que no consiguieron motivarse tanto o que las

estrategias nuevas que no habían empleado antes resultaron también en cierto grado amenazantes para su trabajo.

Los resultados arrojados por el cuestionario reforzaron lo ya evidenciado durante el análisis F.O.D.A. de los alumnos, y sus ejemplos (Anexo 19) muestran que realmente lograron motivarse con el proyecto de escritura, sobre todo ante la metodología de trabajo con portafolio y guías y, especialmente, que sus intereses fueran tomados en cuenta. Además, a la mayoría no le costó aplicar las estrategias de cada fase del proyecto, reconociendo su utilidad y los beneficios que implicaba realizarlas para mejorar el texto final y que este fuera más organizado. Sin embargo, con respecto a la revisión a través de una coevaluación, las opiniones estuvieron divididas entre encontrar útil esta estrategia y no creer saber lo suficiente como para ser capaces de realizar una correcta coevaluación y así ayudar a sus compañeros. Asimismo, aunque algunos se sintieron nerviosos al saber que sus textos serían expuestos a la comunidad educativa, finalmente todos tomaron esto en consideración para utilizar un vocabulario comprensible incluso para los niños más pequeños y se esforzaron para que fueran organizados y entendibles.

En cuanto a los resultados de la rutina del pensamiento, los ejemplos tomados de ella (Anexo 21) demuestran que los alumnos pudieron cambiar su modo de pensar sobre las distintas estrategias realizadas en el proceso de escritura. Con respecto a la lluvia de ideas, en un comienzo la consideraban una estrategia tediosa e incluso complicada, pero luego de aplicarla durante el plan de acción se dieron cuenta de su utilidad y que la complejidad era mucho menor. Sobre el agrupamiento asociativo, ninguno de los alumnos conocía esta estrategia y no sabían su utilidad, pero al llevarla a cabo la comprendieron y pudieron emplearla de modo adecuado. Del mismo modo, tampoco conocían el mapa esquemático y su primera impresión fue que no serviría y además resultaba difícil de hacer, pero una vez pasaron por la experiencia reconocieron que servía para poder organizar mejor las ideas. La elaboración de un borrador en un inicio les parecía aburrido, demasiado demandante y no les gustaba tener que hacerlo, pero posteriormente además de encontrarlo útil también les gustó hacerlo, y aunque la coevaluación de este les daba miedo por culpa de las críticas, luego de pasar por ello, incluso si estas siguen dándoles miedo, pudieron encontrar algo

bueno en la evaluación de sus compañeros ya que gracias a ello pueden reforzar y mejorar sus textos.

Todo lo anterior demuestra el cambio que tuvieron los estudiantes con respecto a su propia percepción como escritores. Desconocían muchas estrategias, o a primera impresión creían que no serían útiles, pero a través de la metodología por proyecto donde pudieron llevar a cabo todas las fases del proceso de escritura, y emplear las correspondientes estrategias, fueron tomando consciencia del efecto que esto tenía en su texto final y, lo más importante, que realmente eran capaces de utilizarlas correctamente. También, además de reconocer las cosas positivas, fueron sinceros y críticos con ellos mismos, indicando aquellos elementos que saben se mantienen aún descendidos y que deben mejorar. Por tanto, su autoimagen como escritores cambió positivamente, desarrollando una consciencia crítica en conjunto de una mejor disposición al trabajo y, con ello, su nivel de logro durante la producción textual también aumentó.

VII. REFLEXIÓN

En el presente apartado se llevará a cabo una reflexión crítica de los aspectos que sí fueron logrados y los que no lo fueron durante la implementación del plan de acción. Asimismo, se expondrá la toma de decisiones realizada frente a las distintas problemáticas que surgieron a lo largo de todo el proceso.

Durante la implementación del plan de acción de la presente investigación-acción, se presentó a los alumnos del 8° básico un proyecto de escritura cuya finalidad fue la elaboración de un mural de noticias sobre crímenes literarios. Para ello, debieron adaptar un cuento de misterio seleccionado de la antología de Horacio Quiroga “Cuentos de amor de locura y de muerte”, en los que se narran, entre otros, diversos crímenes, ya que la finalidad era informar a la comunidad educativa de la Escuela Marcela Paz F-361 de dichos crímenes. Para ello los alumnos, de modo individual, transformaron los hechos narrados en un cuento en una noticia, llevándolo a cabo a través de la realización de todas las fases del proceso de escritura y la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas en cada una de ellas.

Finalmente, los alumnos debieron diseñar y construir el mural, organizando sus noticias e ilustrándolas con dibujos. Todo esto se desarrolló bajo una metodología de escritura por proyecto que enmarcaba una escritura por proceso.

A partir de lo anterior, se pueden señalar que los logros obtenidos con la implementación del plan de acción fueron los siguientes:

A) **Aplicación de estrategias cognitivas:** En cuanto a la aplicación de estrategias durante el proceso de escritura, la mayoría de los alumnos obtuvo un nivel logrado o mayormente logrado en esto, pudiendo aplicarlas de modo correcto y consciente al reconocer su utilidad. Gracias a ello, desarrollaron distintas habilidades ligada a la producción textual, especialmente la generación de ideas a través de una lluvia de ideas y la organización de la información al utilizar el agrupamiento asociativo y el mapa esquemático para permitir la elaboración de un borrador, y posteriormente una noticia final, organizado y apegado a la estructura de la tipología textual, con un mayor nivel de logro en diversos aspectos entre los que se destacan la coherencia y cohesión. Además, gracias a todo ello también obtuvieron una mejor calificación.

B) **Reflexión constante a través de estrategias metacognitivas:** A partir de la realización de estrategias metacognitivas, tales como el reflexionar sobre el proceso de escritura, diseñar un plan a seguir, revisar y corregir las estrategias, revisar y corregir la producción escrita, la aplicación en todas las sesiones de la rutina del pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” y la revisión del proceso y su propio desempeño luego de su realización, los alumnos consiguieron reflexionar constantemente mientras realizaban el proyecto y también luego de terminarlo. Esto permitió que fueran conscientes de lo que hacían, de las estrategias que utilizaban, de la utilidad de estas conociéndolas y experimentándolas, y también pudieron darse cuenta de cómo luego de ello, en la mayoría de los casos, cambiaba su percepción y disposición a utilizarlas. Además, una vez terminado el proyecto, ellos mismos pudieron notar la mejora de sus textos en cuanto a organización, coherencia, cohesión y la adecuación a la estructura de la tipología textual de la noticia, atribuyéndole esa mejora a la utilización de las estrategias.

C) **Valoración de la metodología de escritura por proceso y portafolio:** Al reconocer la utilidad y el efecto que provocaron las estrategias en la calidad de sus textos finales, los alumnos le entregaron un valor a la realización de todas las fases. Esto pudo evidenciarse en el cuestionario de estrategias, donde en distintas ocasiones señalaron la utilidad de una estrategia anterior para permitir el mejor desarrollo de otra fase y las estrategias de esta. Además, reconocieron la importancia de cada fase de modo individual pero también del proceso al completo, señalando que gracias a dicha metodología su noticia final fue mucho más ordenada, comprensible y clara. Asimismo, al trabajar todas las fases del proceso con guías y juntarlas a la metodología de portafolio, los alumnos consideraron que pudieron trabajar de un modo mucho más organizado, algo que les gustaba, y que con ello no corrían el riesgo de perder alguna parte de su trabajo y que aquello trajera consecuencias negativas. Por tanto, ver su trabajo ordenado les motivó a seguir manteniéndolo así, adjuntando todas las guías sin perderlas o dañarlas y mantener su material cuidado, ya que sabían cada una de ella y la fase correspondiente les permitiría avanzar hacia un mejor texto final. Asimismo, se logró sistematizar el portafolio, algo que a ellos se les solicita en la asignatura pero que muy pocos utilizaban o siquiera tenían al no encontrarle utilidad, lo que cambió luego del plan de acción ya que reconocieron su valor.

D) **Motivación e interés de los alumnos por el proyecto:** En cuanto los alumnos supieron que se realizaría un proyecto cuyo destinatario no se limitaría al docente, algo que antes no habían hecho, esto instantáneamente llamó su atención. Pudo evidenciarse que al saber que para escoger la temática se tomaron en cuenta sus intereses, los que ellos habían indicado a través de un cuestionario aplicado a inicio del semestre (Anexo 6), realmente se sintieron motivados, volviendo positiva su disposición al trabajo. Si bien la irresponsabilidad que caracteriza al curso en un inicio fue un problema al no todos llegar con la lectura realizada, en cuanto se les recalcó la importancia de ello y se revisó todo el proyecto en conjunto, las siguientes sesiones su responsabilidad fue en aumento. Esto en parte fue por lo importantes que les hacía sentir que su trabajo pudiera ser visto por los demás miembros de la comunidad educativa, y también al ver

el interés de parte del docente para llevarles material y revisar sin falta luego de cada sesión sus avances, revisiones a las que prestaron atención y en base a las que aplicaron correcciones oportunas en la mayoría de los casos, si era necesario. Por tanto, al ver un interés del docente hacia ellos, por sus gustos y por ayudarlos, respondieron de modo positivo y lo retribuyeron.

A continuación se detallarán aquellos aspectos no logrados, además de buscarse explicar algunos de los motivos de ello o las razones que influyeron:

A) **Modificaciones realizadas al plan de acción:** Durante su implementación, el plan de acción sufrió dos modificaciones con respecto a su progresión secuenciada y su finalización. Lo primero fue debido al rechazo de parte de UTP durante la implementación a que el proyecto contara como la evaluación de la lectura domiciliaria de la novela “Cuentos de amor de locura y de muerte” de Horacio Quiroga, ya que la anterior evaluación del plan lector igualmente había sido un trabajo práctico y se solicitaba que en esta ocasión hubiese una evaluación de tipo prueba. Por ello, se tuvo que aplazar la quinta sesión, lo que provocó que los alumnos perdieran un poco el hilo del proyecto. Con respecto a su finalización, debido a las inasistencias de los alumnos en muchos casos estos avanzaron de un modo desfasado, yendo una sesión por atrás que el resto, lo que trajo como consecuencia que durante la sesión destinada a la elaboración de los elementos representativos que ilustrarían sus noticias muchos aún tuviesen que re-escribir en el procesador de textos. E, incluso si se les dio la oportunidad de traer dichos elementos elaborados desde sus casas la semana siguiente, solo la mitad de los estudiantes cumplió el compromiso, lo que pudo deberse a la poca costumbre que tienen los alumnos de hacer tareas o trabajos de la escuela en sus hogares y a su irresponsabilidad. Además, tanto la sesión 7 como la sesión 8 tuvieron que ser unidas ante los requerimientos de la mentora para comenzar con la siguiente unidad, cuyo inicio estaba ligado a un ciclo de cine para todo el segundo ciclo de la escuela.

B) **División del curso en grupos:** Ante la inasistencia de muchos alumnos, en varios casos reiterada, durante el plan de acción se tuvo que tomar la decisión de dividir al

grupo en dos según sus avances para poder realizar un monitoreo más efectivo. Las inasistencias tenían motivos variados ligados a la salud de los alumnos, al clima, a situaciones personales y a su retiro de la sala de clases en el caso de los alumnos PIE cuando tenían hora con la educadora diferencial o debían rendir en segunda instancia una evaluación. Esto provocó que los alumnos avanzaran a un ritmo distinto con las fases del proyecto y que quienes iban atrasados no sintieran tan significativas las actividades de inicio y cierre al estar en una fase anterior y estas corresponder a la siguiente. Además, no se pudo nivelar o acortar la distancia entre un grupo u otro ya que quienes iban una fase por delante fueron los alumnos que asistieron y trabajaron responsablemente en todas las sesiones, y quienes manifestaban una alta frustración al no poder avanzar en caso de que se intentara llegar a un equilibrio. Para evitar que aquello provocara una desmotivación en los estudiantes o afectara negativamente en su disposición positiva al trabajo, se decidió tomar la medida de separar al curso en grupos que fueron modificándose según los alumnos faltaran a una sesión, pasando al grupo 2 hasta ponerse al día, o pasando al grupo 1 una vez alcanzaran la fase en la que se encontraba el resto de sus compañeros.

- C) **Materialización parcial del proyecto:** Ante el avance desigual de los alumnos en las distintas actividades de las fases del proyecto, la materialización del producto de este, el mural, no pudo ser realizada completamente por ellos. Esto ocurrió porque la mitad del curso aún se encontraba en la sesión de reescritura del proyecto, y solo la otra mitad terminó asumiendo la responsabilidad de diseñar y construir el mural con la ayuda del docente, quien tuvo que añadir posteriormente las noticias y recursos ilustrativos de los alumnos que iban desfasados. Esto terminó llevando a tomar la decisión de suprimir el porcentaje de la nota correspondiente al mural, el que finalmente fue añadido al de la rúbrica de evaluación de la noticia.

VIII. PLAN DE MEJORA

En el siguiente apartado, a partir de los aspectos no logrados presentados en el apartado anterior de reflexión, se propondrá un plan de mejora que plantea posibles

soluciones que permitirían obtener mejores resultados y la correcta implementación del plan de acción. Para ello, serán considerados los siguientes aspectos: A) Optimización del tiempo dedicado a las fases del proceso de escritura, B) Mediación de la lectura, C) Modificación de los cierres, D) Trabajo interdisciplinar.

A) **Optimización del tiempo dedicado a las fases del proceso de escritura:** Durante la implementación del plan de acción se pudo apreciar que los alumnos presentaron ciertas dificultades a la hora de elaborar su borrador completo en una sola sesión. Por ello, sería beneficioso agregar una sesión más para el término del primer borrador, además de añadir en ella una autoevaluación que les permita, a través de la identificación de elementos problemáticos, generar un segundo borrador de mayor calidad con el que enfrentarse a la coevaluación de su compañero. Además, también sería positivo dedicar una sesión específica a la coevaluación, separada de la re escritura, para modelar algunas otras estrategias de revisión y entregar tiempo suficiente para que los alumnos analicen de modo más profundo el trabajo de su compañero, generando así observaciones y comentarios que realmente ayuden a sus pares a mejorar su texto final.

B) **Mediación de la lectura:** Debido a la irresponsabilidad de algunos alumnos al no realizar la re lectura antes de la sesión de acceso al conocimiento, donde debían rastrear información en el cuento, se propone que durante una sesión anterior se lleve a cabo una mediación de la lectura. En ella, los alumnos leerían el cuento en la sala de clases, aplicando distintas estrategias para antes, durante y después de la lectura, que permitirían un rastreo de información en la sesión siguiente mucho más efectivo y completo, además de dar la posibilidad al docente de monitorear la realización de la lectura y asegurarse de que esta sea llevada a cabo en beneficio del proyecto.

C) **Modificación de los cierres:** Si bien los cierres de las sesiones permitieron que los alumnos ejercitaran la metacognición de modo efectivo a través de la rutina del pensamiento implementada a partir de la solicitud de la jefa de UTP del establecimiento, estos llegaron a resultar un tanto monótonos y repetitivos para ellos,

y por tanto cumplieron la función de permitir la reflexión pero no de motivarlos. Es por ello que se propone realizar una modificación a los cierres de las sesiones, sin necesariamente quitar la rutina del pensamiento, pero sí añadiendo otro tipo de actividades más lúdicas, desafiantes e interesantes para los alumnos, sobre todo al tomar en cuenta las características del curso, quienes son bulliciosos e inquietos.

D) **Trabajo interdisciplinar:** La elaboración de un proyecto de escritura que contemplaba el diseño y confección de un mural fue subestimada, provocando que este no pudiese ser concretado exclusivamente por los alumnos del curso. Es por ello que como mejora se propone la realización del proyecto de modo interdisciplinar entre las asignaturas de Lengua y literatura y Arte. De ese modo, en las sesiones de la primera asignatura se llevaría a cabo toda la parte del proceso de escritura de la noticia, desde la lectura mediada, pasando por las distintas fases del proceso, y llegando a la elaboración de la noticia en el procesador de texto. Paralelamente, en las sesiones de la segunda asignatura se podría realizar tanto la elaboración de los elementos representativos de la noticia de cada estudiante como el diseño y confección del mural. Además, esto resultaría mucho más enriquecedor para los estudiantes, ya que permitiría que realmente concretaran el producto del proyecto por sí mismos e, igualmente, reconocieran la utilidad e importancia de realizar actividades ligadas a través de distintas asignaturas del currículum, siendo una experiencia nueva que podría motivarles incluso más.

IX. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En el presente trabajo de titulación se presentó detalladamente la investigación-acción realizada e implementada en el 8° básico de la Escuela Marcela Paz F-361 de Viña del Mar. En este se analizó el contexto de aplicación, del aula y del establecimiento, en el cual se pudo identificar una problemática relacionada con el eje de escritura y el desarrollo de la habilidad de producción escrita, específicamente con la falta de apropiación de los alumnos de la noción de escritura por proceso y la confusión de sus fases. Luego de ello, se

justificó en el marco metodológico una propuesta para mejorar dicha problemática a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación enmarcadas en un proyecto de escritura para la elaboración de textos más coherentes, cohesivos y adecuados a la estructura de la tipología textual. Además, para sustentar el trabajo de titulación y la propuesta se recurrió a un fundamento teórico que apoyara las decisiones, el que fue presentado en el marco teórico. Después de la implementación del plan de acción de la propuesta de mejora, se analizaron los resultados de modo cuantitativo y cualitativo, para permitir la reflexión en torno a ellos en que se expusieron los aspectos logrados y no logrados con ella, además de las decisiones metodológicas realizadas durante la implementación.

Luego de la realización de este análisis de información, es posible concluir que el proyecto de investigación-acción resultó parcialmente exitoso. Si bien algunas partes del plan de acción fueron modificadas o el producto del proyecto no pudo ser materializado completamente por los estudiantes, estos sí pudieron mejorar la coherencia, cohesión y adecuación a la estructura de la tipología textual en los textos que elaboraron a través del proyecto, además de reflexionar sobre el mismo, valorar el proceso y motivarse con él. Esto posibilitó que los alumnos apropiaran la noción de proceso de escritura, ya que, además de aprender distintas estrategias para las fases y lograr aplicarlas, identificaron y experimentaron cada fase del proceso, reconociendo el impacto positivo que dicha metodología, y específicamente la fase de planificación, tuvo durante la producción de sus textos y en el texto final.

Sobre la investigación-acción y la importancia que posee esta metodología para el quehacer pedagógico del docente-investigador en un contexto educativo real, es importante destacar los aportes que entrega la experiencia vivida a través de este trabajo de título. El principal aporte es adquirir un instrumento funcional y efectivo para la identificación de problemáticas en las realidades de aula durante sus prácticas educativas y la aplicación de planes de mejora a cada situación específica, adecuada a un contexto que cambia dependiendo del curso, del nivel educativo, del establecimiento o hasta de la época del año en las que un grupo de alumnos se aborde. Debido a esto, siempre existirán problemáticas ligadas a un contexto determinado, al que un plan de mejora debe adecuarse en relación a

las características particulares de los estudiantes para permitir así una mayor eficacia en el avance hacia una mejora.

Es a través de este método que el docente-investigador puede conocer mucho mejor las características e intereses de sus estudiantes, permitiéndole así realizar un trabajo ajustado a la diversidad del grupo de alumnos y que posibilite un desarrollo de habilidades mucho más significativo. Finalmente, la investigación-acción también entrega a los estudiantes el beneficio de mejorar o resolver un problema en alguna de sus habilidades, tomando en cuenta sus intereses y su contexto, y volviendo así esto una experiencia enriquecedora para ellos y para el mismo docente.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Angulo, T. (2008). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Revista de Educación*, 353. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre353/re35330.pdf?documentId=0901e72b812048cb>
- Benítez, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, 33(48), 49-67. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>
- Bueno Lajusticia, M. R. (2000). Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (6), 239-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184782>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A., Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *La tarea de evaluar* (16).
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T., Ribas, T. y Utset, M. (2003). La escritura por proyectos: “tú eres el autor”. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.47-50). Barcelona: Graó.
- Escuela Marcela Paz. (2013). Proyecto Educativo Institucional Escuela Marcela Paz F-361 Viña del Mar. En: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1720/ProyectoEducativo1720.pdf>.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254. doi:10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press. En Massi, M. P. (1998). El texto narrativo en la ficción escrita: Puntos de contacto entre lingüística y literatura. *Estudios filológicos*, (33), 69-84.
- Lomas, C. (1999). *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. Kikiriki. Cooperación educativa, Barcelona: Graó. 43-50.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- Massi, M. P. (1998). El texto narrativo en la ficción escrita: Puntos de contacto entre lingüística y literatura. *Estudios filológicos*, (33), 69-84. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de estudio Octavo básico Lengua y Literatura*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- O'Brien, L. (1990). Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia. Adaptación.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Parodi, G (Editor) (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Serafini, M. T. (2005). *Cómo redactar un tema*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós. En Massi, M. P. (1998). El texto narrativo en la ficción escrita: Puntos de contacto entre lingüística y literatura. *Estudios filológicos*, (33), 69-84.

XI. ANEXOS

Anexo 1: Entrevista a psicopedagoga

Entrevista a Psicopedagoga

1) ¿Por cuántos miembros está compuesto el programa PIE?

Por una Psicopedagoga, dos Educadoras Diferenciales, un Psicólogo PIE que es aparte del Psicólogo SEP, un Terapeuta Ocupacional y una Fonoaudióloga.

2) ¿Cómo funciona el programa PIE?

Apoyando a los docentes con su quehacer. Yo, como Psicopedagoga, apoyo en aula y algunas veces también saco a ciertos alumnos para trabajar fuera del aula, aunque prefiero siempre que sea posible no sacarlos porque eso es excluyente cuando buscamos integrarlos. Igual mi apoyo no es solo con los alumnos PIE, sino con todos, una vez a la semana en una sesión tanto de Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias, por cada curso. Pero yo trabajo con los alumnos que tienen necesidades transitorias, que son las que pueden mejorar hasta llegar a nivelar al alumno con sus pares, algo que se ve al comparar la evaluación inicial a comienzo de año y la final, que es para saber si los alumnos son dados de alta del programa o siguen en él. Sobre los permanentes, yo no trabajo con ellos; son las Educadoras Diferenciales quienes trabajan tanto con los alumnos transitorios como permanentes fuera de las clases, en el aula de recursos, sacándolos del aula para ello en horas que cada alumno del programa tiene ya agendadas para todo el año. Eso sí, ellos trabajan con un profesional a la vez, así que son más instancias donde se les retira de clases en distintos días.

3) ¿Cómo se evalúa si un alumno es parte o no del programa PIE?

Se hace una evaluación con todo el equipo multidisciplinario al principio del año, durante marzo, de los alumnos que ya están en el programa desde años anteriores y de otros que no, que regularmente son derivados por los profesores en cuanto estos sospechan un alumno puede presentar alguna dificultad. Como ya dije, a fin de año se vuelve evaluar si los alumnos son dados “de alta” o si siguen en el programa, al menos en el caso de los transitorios.

4) ¿Hay alumnos del octavo básico que pertenezcan al programa PIE?

Sí, hay cuatro. Hay una alumna que padece hipoacusia, por lo que tiene problemas de audición y a veces, si se queda sin pilas para su aparato auditivo, es complejo trabajar con ella, sumándole que se vuelve irritable al sentirse perseguida, pero sabe más o menos leer los labios y siempre los profesores tratan de que al hablar ella pueda verlos para hacerlo. Otro alumno, al que yo apoyo igualmente aunque sea permanente, que tiene una Discapacidad Intelectual leve, y a quien se le suele evaluar de un modo diferenciado. Otra alumna tiene una Dificultad Específica del Aprendizaje tanto en lenguaje como en matemáticas, que aunque no es tan severa, empeora por su desinterés y poca motivación. También hay un caso de Discapacidad Intelectual limítrofe, de quien se sospecha puede tener Síndrome de Déficit Atencional, pero como siempre prima lo cognitivo está clasificado como limítrofe. Y aparte de estos cuatro casos, hay un alumno que tendría igualmente Síndrome de Déficit Atencional con Hiperactividad, pero no se ha podido diagnosticar ya que implicaría medicación y los papás no están dispuestos a ello.

Anexo 2: Diario de observación

DIARIO DE OBSERVACIÓN

Establecimiento: Escuela Marcela Paz Curso: 8° Sesión: N° 1 Fecha: 12-03-2018 Objetivo (s) Clase: Terminar producción escrita. Revisan y evalúan sus producciones escritas (en parejas con pausas). Contenidos: Elementos del género narrativo.	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Actividades principales * Los alumnos seleccionan un mandala temático. Deben seleccionar elementos de este y utilizarlos en un escrito con temática libre; un cuento. * Los alumnos comienzan a pintar los elementos seleccionados y luego pasan directo a elaborar un borrador. No se evidencia una planificación. * Los alumnos transcriben el borrador para corregir caligrafía y un poco de ortografía. * Dos alumnos voluntarios leen sus cuentos.	Apreciaciones personales sobre la clase observada → La falta de planificación o consideran el borrador como una planificación es inadecuada. → Muchos alumnos, casi todos, preguntaban constantemente a la profesora si iban bien o no, son inseguros. → Sus escritos eran un único párrafo en la mayoría de los casos y los que pude leer eran confusos y desorganizados, quizá por la falta de planificación, ya que no tienen una guía para redactar y no olvidarlo.

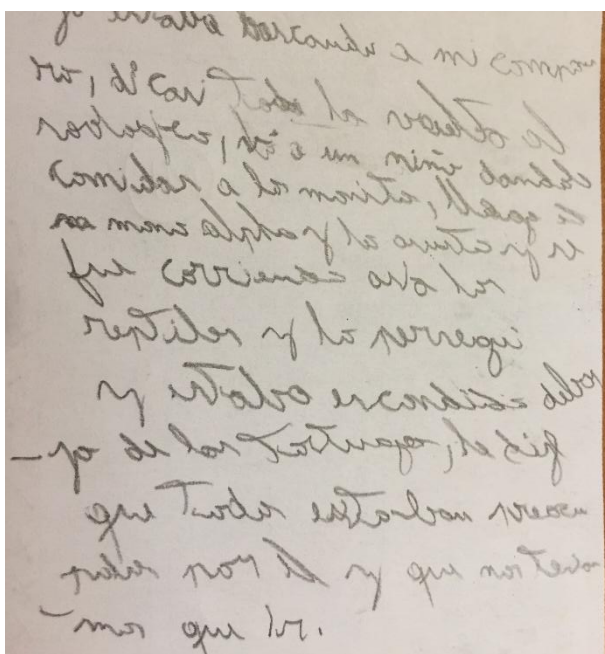
Anexo 3: Pregunta ligada al eje de escritura dentro de la evaluación diagnóstica de la escuela

32. Te presentamos la siguiente situación para que desarrolles tu respuesta en forma escrita en la hoja de respuestas:

La semana pasada con un grupo del taller de ciencias, donde participan niños desde 5° a 8° básico, realizaron una salida a terreno a un zoológico. En dicha salida, a pesar de todas las precauciones que, como grupo tomaron, uno de los estudiantes más pequeños se perdió. Tú, junto con otro de tus compañeros y profesores, organizaron la búsqueda hasta dar con el paradero del alumno. El diario de tu colegio, dado el protagonismo que tuviste en la búsqueda, te pide que escribas un breve relato de máximo 10 líneas de lo que sucedió desde que se dieron cuenta de la desaparición del niño hasta que lo encontraron. Utiliza un lenguaje formal, escribiendo claramente y cuidando tu ortografía. No hagas listas ni punteos de ideas.

Anexo 4: Ejemplos de respuestas a la pregunta

32 de la evaluación diagnóstica



Yo estaba buscando a mi
compañero, di con todos la vuelta al
sologico, vi a un niño dándole
comidas a los monitos, luego el
mono alpha y lo asusto y se
fue corriendo a los
reptiles y lo perseguí
y estaba escondido debajo
de las tortugas, le dije
que todos estaban preocupados
por el y que nos teníamos
que ir.

"Yo estaba buscando a mi
compañero, di con todos la vuelta al
sologico, vi a un niño dándole
comidas a los monitos, luego el
mono alpha y lo asusto y se fue
corriendo a los reptiles y lo
perseguí y estaba escondido debajo
de las tortugas, le dije que todos
estaban preocupados por el y que
nos teníamos que ir."

Respuesta con menor puntaje,
donde evidencia una falta de
organización ante la insistente
utilización del conector aditivo "y",
además del no cumplimiento con
todas las partes de la tipología
textual, faltando el inicio.

“La semana pasada junto con el Taller de Ciencias, donde participan niños de 5° a 8° básico, decidimos hacer una salida al zoológico.

Cuando ya estábamos a punto de volver nos dimos cuenta que faltaba Kevin de 5° básico, todos alterados buscando a Kevin, junto con nuestro profesor decidimos ir a la oficina y ver por las cámaras de seguridad del zoológico para ver las instalaciones.

Gracias a eso pudimos encontrarlo y llamarlo por el micrófono. Todos angustiados y enojados pero a la vez contentos de poder averlo encontrado.”

Respuesta con mayor puntaje, la mejor lograda a pesar de las faltas de redacción y ortografía. Sí presenta las tres partes de la tipología, inicio-desarrollo/nudo-desenlace delimitadas. La única de los catorce alumnos que presentaba una organización adecuada, sin ser todo el texto un solo párrafo sin puntuación correspondiente más allá de comas.

La semana pasada junto con el Taller de Ciencias, donde participan Niños de 5° a 8° básico, decidimos hacer una salida al zoológico. Cuando ya estábamos a punto de volver nos dimos cuenta que faltaba Kevin de 5° básico, todos alterados buscando a Kevin, junto con nuestro profesor decidimos ir a la oficina y ver por las cámaras de seguridad del zoológico para ver las instalaciones. Gracias a eso pudimos encontrarlo y llamarlo por el micrófono. Todos angustiados y enojados pero a la vez contentos de poder averlo encontrado.

E 50%
I 30.7%
R 40%

Anexo 5: Adaptación del Test de Estilos de Aprendizaje de Lynn O'Brien

Test de Estilos de Aprendizaje (Lynn O'Brien, 1990)

Lea cuidadosamente cada oración y piense de qué manera se aplica a usted. En la hoja de respuestas ennegrezca el casillero de la opción que mejor describa su reacción ante cada afirmación.

- 1) Puedo recordar algo mejor si lo escribo.
- 2) Al leer, oigo las palabras en mi cabeza o leo en voz alta.
- 3) Necesito hablar las cosas para entenderlas mejor.
- 4) No me gusta leer o escuchar instrucciones, prefiero simplemente comenzar a hacer las cosas.
- 5) Puedo visualizar imágenes en mi cabeza.
- 6) Puedo estudiar mejor si escucho música.
- 7) Necesito recreos frecuentes cuando estudio.
- 8) Pienso mejor cuando tengo la libertad de moverme, estar sentado detrás de un escritorio no es para mí.
- 9) Tomo muchas notas de lo que leo y escucho.
- 10) Me ayuda mirar a la persona que está hablando. Me mantiene enfocado.
- 11) Se me hace difícil entender lo que una persona me está diciendo si hay ruidos alrededor.
- 12) Prefiero que alguien me diga cómo tengo que hacer las cosas que leer las instrucciones.
- 13) Prefiero escuchar una conferencia o una grabación a leer un libro.
- 14) Cuando no puedo pensar en una palabra específica, uso mis manos y llamo al objeto "coso".
- 15) Puedo seguir fácilmente a una persona que está hablando aunque mi cabeza esté hacia abajo o me encuentre mirando por una ventana.
- 16) Es más fácil para mí hacer un trabajo en un lugar tranquilo.
- 17) Me resulta fácil entender mapas, tablas y gráficos.
- 18) Cuando comienzo un artículo o un libro, prefiero espiar la última página.
- 19) Recuerdo mejor lo que la gente dice que su aspecto.
- 20) Recuerdo mejor si estudio en voz alta con alguien.
- 21) Tomo notas, pero nunca vuelvo a leerlas.
- 22) Cuando estoy concentrado leyendo o escribiendo, la radio me molesta.
- 23) Me resulta difícil crear imágenes en mi cabeza.
- 24) Me resulta útil decir en voz alta las tareas que tengo para hacer.
- 25) Mi cuaderno y mi escritorio pueden verse un desastre, pero sé exactamente dónde está cada cosa.

- 26) Cuando estoy en un examen, puedo “ver” la página en el libro de textos y la respuesta.
- 27) No puedo recordar una broma lo suficiente para contarla luego.
- 28) Al aprender algo nuevo, prefiero escuchar la información, luego leer y luego hacerlo.
- 29) Me gusta completar una tarea antes de comenzar otra.
- 30) Uso mis dedos para contar y muevo los labios cuando leo.
- 31) No me gusta releer mi trabajo.
- 32) Cuando estoy tratando de recordar algo nuevo, por ejemplo, un número de teléfono, me ayuda formarme una imagen mental para lograrlo.
- 33) Para obtener una nota extra, prefiero grabar un informe a escribirlo.
- 34) Fantaseo en clase.
- 35) Para obtener una calificación extra, prefiero crear un proyecto a escribir un informe.
- 36) Cuando tengo una gran idea, debo escribirla inmediatamente, o la olvido con facilidad.

Resultado del Test del Canal de Aprendizaje de preferencia

Cuidadosamente transfiera los resultados en cada línea

Nombre alumno: _____

1.____	2.____	4.____
5.____	3.____	6.____
9.____	12.____	7.____
10.____	13.____	8.____
11.____	15.____	14.____
16.____	19.____	18.____
17.____	20.____	21.____
22.____	23.____	25.____
26.____	24.____	30.____
27.____	28.____	31.____
32.____	29.____	34.____
36.____	33.____	35.____

Total Visual:_____ Total Auditivo:_____ Total Kinestésico:_____ Total de las 3 categorías: _____

Porcentajes:

- Visual: _____
- Auditivo: _____
- Kinésico: _____

Ennegrezca el casillero de la opción que mejor describa su reacción ante cada afirmación.

Casi siempre (5)	Frecuente (4)	A veces (3)	Rara vez (2)	Casi nunca (1)	Nº	Casi siempre (5)	Frecuente (4)	A veces (3)	Rara vez (2)	Casi nunca (1)
					19					
					20					
					21					
					22					
					23					
					24					
					25					
					26					
					27					
					28					
					29					
					30					
					31					
					32					
					33					
					34					
					35					
					36					

Anexo 6: Cuestionario de percepción de la asignatura

Cuestionario de percepción de la asignatura de Lenguaje

Responde las siguientes preguntas con total sinceridad y exployándote todo lo que puedas. Las respuestas de este cuestionario son anónimas y serán tomadas en cuenta.

1. ¿Te gusta la asignatura de Lenguaje? ¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de actividades te gusta realizar en clases de lenguaje? Da ejemplos (dictados, guías, informes, afiches, críticas literarias, dramatizaciones, escritura creativa, exposiciones, etc).

3. ¿Te gusta hacer pruebas con alternativas o con desarrollo? ¿Por qué?

4. ¿Prefieres que se te evalúe por medio de pruebas u otro tipo de trabajos? Da ejemplos.

5. ¿Prefieres realizar trabajos de modo individual, en parejas o grupales? ¿Por qué?

6. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

7. ¿Qué tipos de textos te gusta leer? ¿Literarios (cuentos, poemas, obras de teatro, novelas, etc) o no literarios (críticas, reseñas, informes, etc)? ¿Por qué? ¿Qué temáticas?

8. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

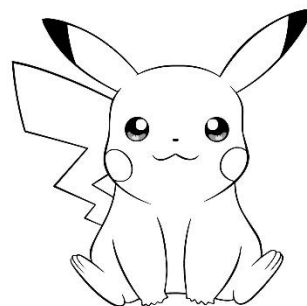
9. ¿Qué tipos de textos te gusta escribir? ¿Literarios (cuentos, poemas, obras de teatro, novelas, etc) o no literarios (críticas, reseñas, informes, etc)? ¿Por qué? ¿Qué temáticas?

10. ¿Qué tipos de trabajos expositivos te gusta realizar? Da ejemplos.

11. ¿Qué tipo de series te gusta ver? Señala temáticas y da ejemplos.

12. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar? Señala géneros y da ejemplos.

*¡Gracias por
responder!*



Anexo 7: Escala Likert referente al proceso de escritura

ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

Nombre: _____ Curso: 8vo Fecha:

El siguiente cuestionario es una escala que busca evidenciar tu apreciación de ciertos aspectos del proceso de escritura, así como las habilidades que en ella se desarrollan. Responde con total sinceridad, **SOLO EN UN CASILLERO** y sin cuestionarte mucho los enunciados.

- T.A. = Totalmente de acuerdo
 A. = De acuerdo con ciertos aspectos
 I. = Indeciso
 D. = En desacuerdo con ciertos aspectos
 T.D. = Totalmente en desacuerdo

	ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
	PLANIFICACIÓN					
1	Utilizo estrategias para planificar mis textos antes de escribirlos.					
2	Realizo un punteo con las ideas que considero relevantes antes de redactar.					
3	Investigo para buscar información sobre los temas que escribo.					
4	Visualizo en mi mente la estructuración del texto.					
5	Elaboro un esquema para organizar las ideas principales y secundarias.					
6	Siempre tengo en mente el propósito de mi texto y lo organizo en función de él.					
7	Planifico un primer borrador antes de escribir.					
	REDACCIÓN					
8	Me cuesta comenzar con la redacción de mi texto.					
9	Escribo en la medida que las ideas llegan a mi mente, sin ordenarlas antes.					
10	Modifico el texto agregando ideas nuevas o ejemplos durante su producción.					
11	Prefiero escribir de inmediato un texto que planificar y revisar.					
12	Busco adecuar mi escrito a la estructura de un tipo de texto determinado.					
13	Escribo considerando una unidad de sentido entre oraciones y párrafos.					
	REVISIÓN					
14	Evalúo la adecuación a la estructura del tipo de texto.					
15	Prefiero pedir ayuda a un compañero para que corrija mis escritos.					
16	Tengo dificultades para distinguir ideas principales y secundarias.					
17	Realizo una o más lecturas para detectar errores cuando termino de escribir.					
18	Utilizo correctamente las normas de puntuación.					
19	Utilizo correctamente las normas de ortografía.					
20	Utilizo conectores y marcadores cuando es necesario.					
21	Evalúo la adecuación a la intención comunicativa y al destinatario.					
22	Corrijo añadiendo o reorganizando ideas nuevas.					
23	Corrijo suprimiendo o sustituyendo ideas irrelevantes o reiterativas.					
24	Reescribo el texto luego de la revisión.					

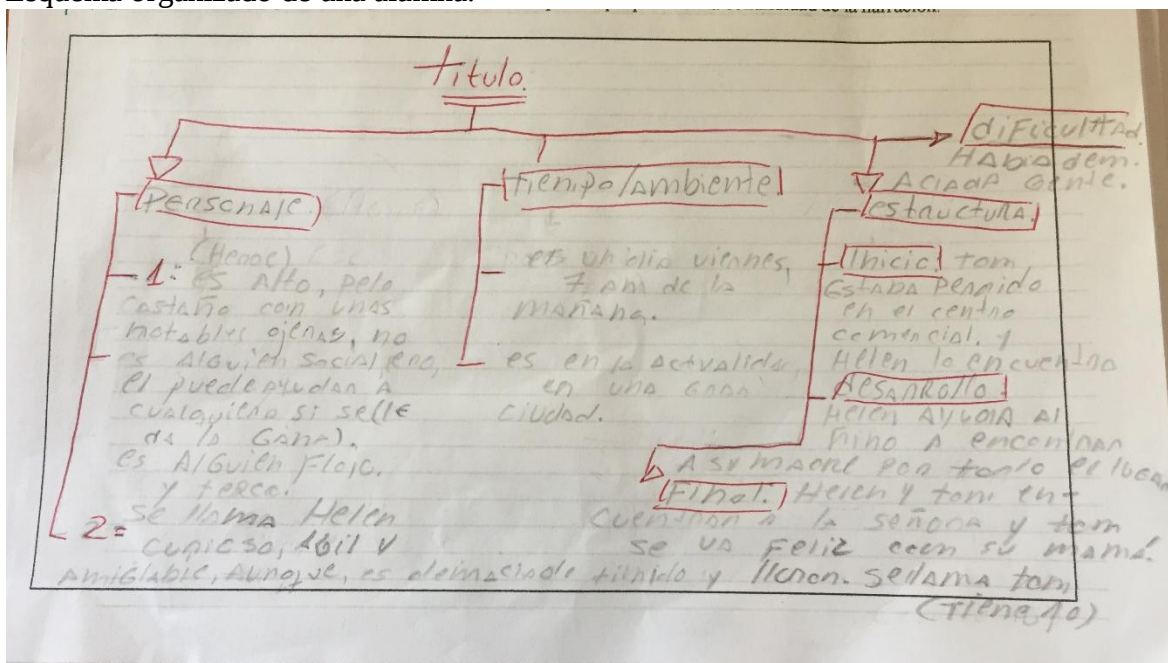
Anexo 8: Tabulación de los datos obtenidos a partir de la escala Likert referente al proceso de escritura

	TA	A	I	D	TD
PLANIFICACIÓN					
1 Utilizo estrategias para planificar mis textos antes de escribirlos.	2	4	3	0	5
2 Realizo un punteo con las ideas que considero relevantes antes de redactar.	4	3	2	4	1
3 Investigo para buscar información sobre los temas que escribo.	4	7	0	2	1
4 Visualizo en mi mente la estructuración del texto.	5	3	3	2	1
5 Elaboro un esquema para organizar las ideas principales y secundarias.	1	5	6	1	1
6 Siempre tengo en mente el propósito de mi texto y lo organizo en función de él.	5	5	1	2	1
7 Planifico un primer borrador antes de escribir.	6	4	0	0	4
REDACCIÓN					
8 Me cuesta comenzar con la redacción de mi texto.	3	2	3	2	4
9 Escribo en la medida que las ideas llegan a mi mente, sin ordenarlas antes.	1	3	5	3	2
10 Modifico el texto agregando ideas nuevas o ejemplos durante su producción.	4	5	3	2	0
11 Prefiero escribir de inmediato un texto que planificar y revisar.	2	4	5	2	1
12 Busco adecuar mi escrito a la estructura de un tipo de texto determinado.	2	5	4	3	0
13 Escribo considerando una unidad de sentido entre oraciones y párrafos.	3	4	2	3	2
REVISIÓN					
14 Evalúo la adecuación a la estructura del tipo de texto.	4	5	2	2	1
15 Prefiero pedir ayuda a un compañero para que corrija mis escritos.	2	4	1	1	6
16 Tengo dificultades para distinguir ideas principales y secundarias.	3	2	5	0	4
17 Realizo una o más lecturas para detectar errores cuando termino de escribir.	2	0	6	5	1
18 Utilizo correctamente las normas de puntuación.	3	2	4	3	2
19 Utilizo correctamente las normas de ortografía.	2	6	2	2	2
20 Utilizo conectores y marcadores cuando es necesario.	3	3	1	2	5
21 Evalúo la adecuación a la intención comunicativa y al destinatario.	3	3	4	3	1
22 Corrijo añadiendo o reorganizando ideas nuevas.	4	5	1	2	2
23 Corrijo suprimiendo o sustituyendo ideas irrelevantes o reiterativas.	3	6	2	3	0
24 Reescribo el texto luego de la revisión.	6	2	3	0	3

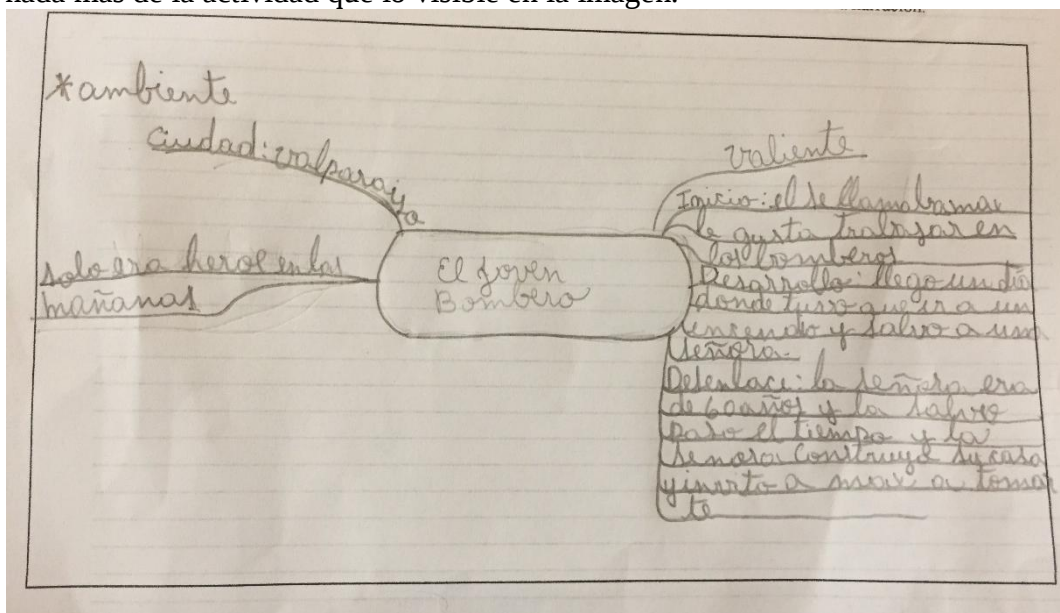
This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There are no margins, text, or other markings on the page.

Anexo 10: Ejemplos de la actividad de la guía con ejercicio de escritura de un texto narrativo breve desarrollada

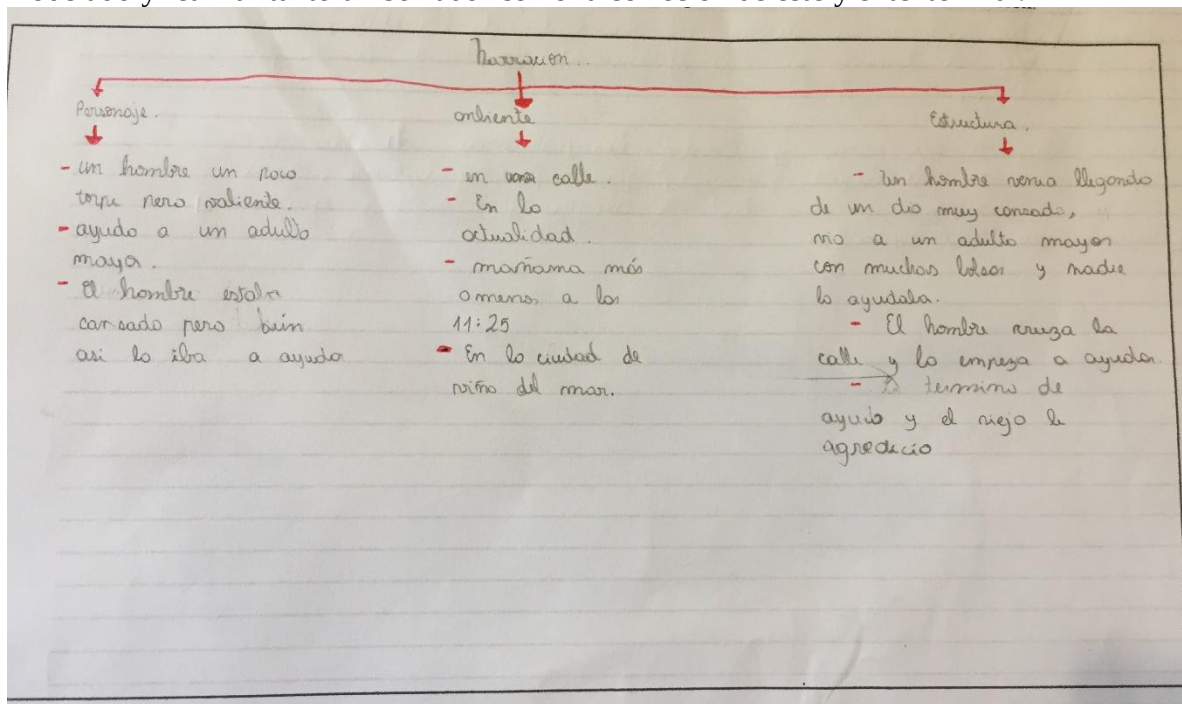
Esquema organizado de una alumna.



Mapa mental híbrido con esquema de un alumno poco motivado, que no alcanzó a hacer nada más de la actividad que lo visible en la imagen.



Esquema jerarquizado y organizado de una alumna que logró elaborarlo luego del modelado y realizar tanto un borrador como la corrección de este y el texto final.



- Un día un hombre muy cansado quiso llegar a su casa lo antes posible. ~~En su camino~~ mientras llegó al paradero con a un adulto mayor, intentando cruzar la calle con muchas laceras y todas las personas pasaban pero nadie ayudaba. El hombre compadecido decidió ayudarlo porque él estaba muy cansado.

- El hombre cruza la calle y le dijo que lo ayudaría entonces agarró las laceras y las empuja a llevarlas al otro lado de la calle. Después se fue a su casa y así se pudo ir a su casa.

- Después de eso cuando llegó a su casa cuando las palabras del adulto "gracias por ayudarme quédate bien con las personas así" se alegró mucho y se acató a descansar.

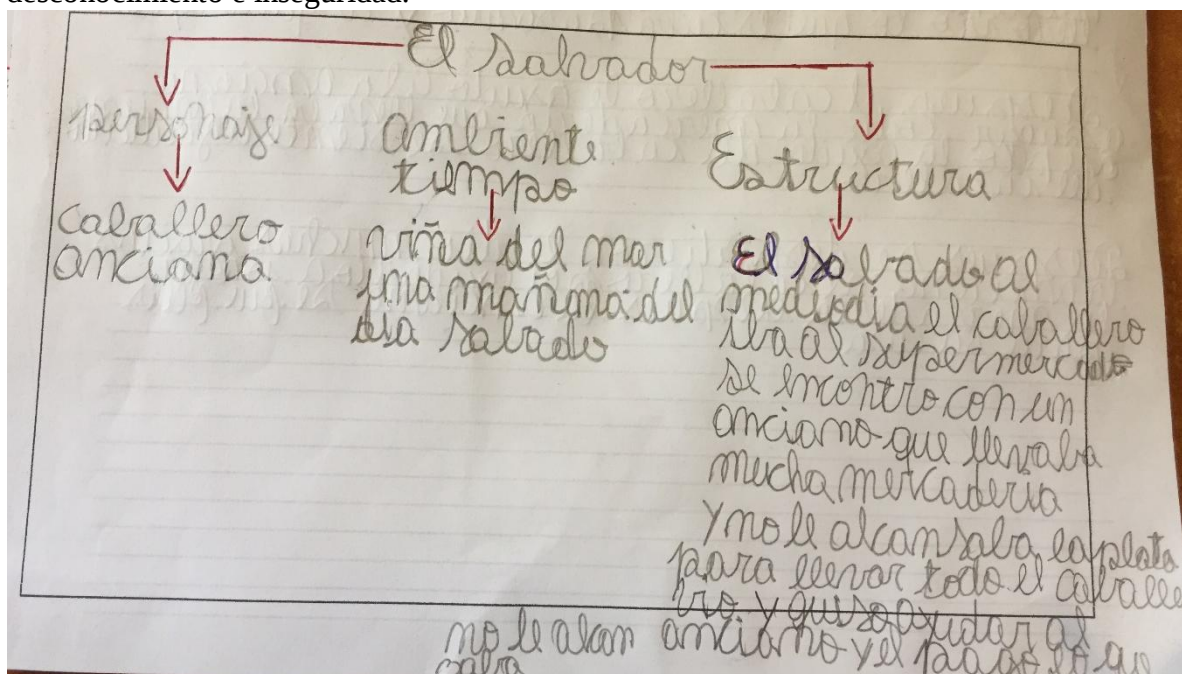
La ayuda inesperada.

Un día un hombre muy cansado quiso llegar a su casa lo antes posible. ~~En su camino~~ mientras llegó al paradero con a un adulto mayor, que intentaba cruzar la calle. Tiro muchas laceras y todas las personas que lo veían pasaban de largo.

El hombre compadecido, decidió ayudarlo porque él estaba cansado, cruzó la calle y le dijo que lo ayudaría, entonces agarró las laceras y las empuja a llevar al otro lado de la calle. Después se fue a su casa y así se pudo ir a su casa.

Después llegó a su casa y cuando las palabras de agradecimiento de aquel persona, "gracias por ayudarme quédate bien con las personas como tu" se alegró y tomó su gran descanso que tanto esperaba.

Esquema jerarquizado y organizado de un alumno que logró elaborarlo luego del modelado, y también realizar tanto un borrador como la corrección de este y el texto final, pero solo a partir de un constante monitoreo y preguntas a la docente en práctica que evidenciaron desconocimiento e inseguridad.



Un día el día sábado al medio día
un niño de nombre Juan caballero de 5 años vivía
en un rancho que el caballero muchacho
mercadería fue a la casa para pagar y la
anciana se le pidió la plata para pagar y la
anciana no lo que estaba pasando y lo quiso ayudar

Después el caballero le ayudo al anciano
a pagar toda la mercadería que le debía la anciana
después la ayuda del caballero se siente agradado
del caballero

Después se despidieron le dio muchas gracias
la anciana al caballero por ayudarlo a pagar
la mercadería después la anciana se fue feliz
para su casa

El Salvador

Un día sábado al medio día en una del
mar un caballero de 5 años de edad iba al súper
mercado con un anciano que le debía mucha
mercadería fue a la casa para pagar y la
anciana se le pidió la plata para pagar y la
anciana no lo que estaba pasando y lo quiso ayudar

Después el caballero le ayudo al anciano
a pagar toda la mercadería que le debía la anciana
después la ayuda del caballero se siente agradado
del caballero

Después se despidieron le dio muchas gracias
la anciana al caballero por ayudarlo a pagar
la mercadería después la anciana se fue feliz
para su casa

Anexo 11: Planificación del plan de acción

N° Sesión	1	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	- Analizar cuentos a partir de su título, de los temas y los conflictos presentes en ellos. - Conocer el proyecto de escritura “Mural de crímenes literarios” con el propósito de establecer la ruta de trabajo.				
Contenidos	Conceptuales	Elementos del género narrativo; tema, conflicto Características de un cuento Situación retórica			
	Procedurales	Establecimiento de relaciones entre imágenes y los conflictos de los cuento Establecimiento de relaciones entre el título de un cuento y su conflicto.			
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente. Participación activa en clases. Disposición positiva al trabajo.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (20 minutos) El docente saluda a los alumnos. Luego de ello, escribe en la pizarra el objetivo de la sesión, explicándolo, y los alumnos lo registran en sus cuadernos. Después, el docente realiza preguntas dirigidas a los alumnos sobre el título del libro “Cuentos de amor, de locura y de muerte” de Horacio Quiroga. Finalmente, pega en la pizarra imágenes relacionadas a distintos cuentos de este (Recurso 1) y solicita a los alumnos los relacionen con los títulos de esto, saliendo voluntariamente a la pizarra para anotar el título bajo la imagen.		Pizarra Plumones Cuadernos Lápices Imágenes relacionadas con los cuentos	Formativa, guía de trabajo y revisión del trabajo en clases a través de monitoreo constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y participación	Explican el o los conflictos de una narración.	Enseñanza directa
Desarrollo: (55 minutos) Para abordar los distintos cuentos, el docente expone a los alumnos algunos ejemplos de cada tipo (amor, locura		Títulos de algunos cuentos Guía de trabajo			

y muerte) al anotar el título de ellos en la pizarra. Hace entrega a los alumnos de una guía de trabajo (Recurso 2) y les solicita que la desarrollen, copiando los títulos y respondiendo a la primera pregunta en todos los casos, señalando la temática que creen que abordará cada uno. Después, se explica brevemente a los alumnos el argumento de cada uno de esos cuentos y se les pide que relacionen este con sus predicciones iniciales del título a través de la segunda pregunta de la guía, compartiendo sus respuestas de modo oral y voluntario. Luego, el docente expone a los alumnos qué es un proyecto de escritura y presenta el proyecto de escritura “Mural de crímenes literarios” a través de un PPT (Recurso 3). Finalmente, los alumnos escogen una de las tres opciones de cuentos y el docente les entrega una copia para que los alumnos repasen la lectura específica en sus casas.	Pizarra Plumones Cuadernos Lápices PPT del proyecto de escritura “Mural de crímenes literarios” Copias impresas de los cuentos: La gallina degollada, El solitario, Yaguaí.	asignado a través de tarjetas.		
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la temática de la novela y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

N° Sesión	2	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Recordar e identificar los elementos del género narrativo en un cuento para rastrear información.		
Contenidos	Conceptuales	Elementos del género narrativo: conflicto, personajes, evolución de los personajes en el relato y sus relaciones con otros, disposición temporal de los hechos.	
	Procedurales	Identificación del conflicto.	

		Descripción de personajes. Reconocimiento de marcas textuales para la disposición temporal de los hechos.				
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente. Participación activa en clases. Disposición positiva al trabajo.				
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias	
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos. Luego de ello, escribe en la pizarra el objetivo de la sesión, explicándolo. Pega en la pizarra hojas con los nombres de las fases del proyecto desordenadas y escribe los números en un listado, haciendo preguntas dirigidas a los alumnos para que estos digan el orden en que deberían ir y salgan al frente para ubicarlas junto al número de fase que le corresponde. Finalmente, les entrega una copia con las fases e información del proyecto (Recurso 1) vistas la clase anterior, comentándolo con ellos.		Hojas con las fases del proyecto Copia con las fases e información del proyecto Pizarra Plumones	Formativa, revisión del trabajo con guía hecho en clases a través del monitoreo constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas.	Explican el o los conflictos de una narración. Describen a los personajes a partir de lo que dicen, hacen y lo que se dice de ellos.	Enseñanza directa	
Desarrollo: (60 minutos) Luego de establecer la intención del proyecto y el público, los alumnos realizan una re lectura del cuento asignado de modo individual y desarrollan una Guía literaria (Recurso 2) sobre este para identificar los elementos del género narrativo: señalando el título del cuento, el autor, el tema de este, el conflicto, el crimen que ocurre tanto describiéndolo como exponiendo qué lo causa, señalando el tiempo y el ambiente de la narración, caracterizando a dos personajes e indicando su evolución, y resumiendo el cuento a partir del orden en que ocurren los hechos. El docente monitorea el avance de los		Cuentos asignados a los alumnos (Cuentos de amor, de locura y de muerte – Horacio Quiroga) Guía literaria de un cuento		Explican las relaciones que hay entre los personajes, en términos de parentesco, amistad, influencia de uno sobre otro, etc. Explican qué		

alumnos constantemente, resolviendo dudas. Finalmente, el docente revisa la guía literaria de los alumnos, firmando su avance.			temas de lo leído se tocan en la obra.	
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre trabajar con cuentos en clases y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

N° Sesión	3		Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Conocer y aplicar estrategias de planificación de un texto; lluvia de ideas y agrupamiento asociativo.					
Contenidos	Conceptuales	Elementos del género narrativo: conflicto, personajes, evolución de los personajes en el relato y sus relaciones con otros, disposición temporal de los hechos.				
	Procedurales	Elaboración de una lluvia de ideas Agrupación asociativa de la información				
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente Participación activa en clases Disposición positiva al trabajo Autonomía a la hora de trabajar				
Actividades			Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y anota en la pizarra el objetivo de la sesión, explicándolo, y los alumnos lo copian en su cuaderno. Luego de ello, modela la			Pizarra Cuento del docente Lluvia de ideas	Formativa, revisión del trabajo con guía hecho en clases a	Seleccionan la información que se relaciona directamente	Enseñanza directa Modelado

realización de una lluvia de ideas en la pizarra a partir de los elementos de un cuento ajeno a los seleccionados por los alumnos (El gato negro, Edgar Allan Poe). Finalmente, realiza también un agrupamiento asociativo de las ideas.	y agrupamiento asociativo realizados por el docente Pizarra Plumones Cuaderno de los alumnos	través del monitoreo constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas.	con el tema y descartan la que no es pertinente.	
Desarrollo: (60 minutos) Los alumnos desarrollan una guía de planificación (Recurso 1) donde deben elaborar una lluvia de ideas a partir de la información que recuerdan del cuento leído y en base a lo respondido en la Guía literaria de un cuento de la clase anterior. El docente revisa el avance de los estudiantes y finalmente les permite pasar a la segunda parte, la realización del agrupamiento asociativo, a través del cual los alumnos agrupan las ideas generadas anteriormente en grupos con un título correspondiente a la relación establecida, tales como personajes, ambiente, tiempo, crimen, protagonista, motivo, etcétera.. Finalmente, el docente revisa y firma el avance de los estudiantes.	Guía literaria de un cuento Guía de planificación Lluvia de ideas Agrupamiento asociativo			
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la estrategia de la lluvia de ideas y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

N° Sesión	4		Tiempo	90 minutos	
Objetivo de la Sesión	Elaborar un mapa esquemático para planificar la escritura de una noticia que toma como base el argumento de un cuento.				
Contenidos	Conceptuales	Elementos de un mapa esquemático Características de la noticia Seis preguntas a las que debe responder una noticia: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué o para qué?			
	Procedurales	Elaboración de un mapa esquemático. Organización de la información.			
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente. Participación activa en clases. Disposición positiva al trabajo. Autonomía a la hora de trabajar.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y luego de ello anota el objetivo de la sesión en la pizarra, explicándolo, y los alumnos lo copian en sus cuadernos. Posteriormente, modela la elaboración de un mapa esquemático (Recurso 1), a partir de la lluvia de ideas y del agrupamiento asociativo modelados la clase anterior, pegando las respuestas a las preguntas en la pizarra de modo organizado a medida que los alumnos identifican a cuál corresponden. Finalmente, une todas las partes del esquema, según corresponda, con plumón de pizarra.		Mapa esquemático modelado Plumones Pizarra Lluvia de ideas y agrupamiento asociativo del docente Cuaderno de los alumnos	Formativa, revisión del trabajo con guía hecho en clases a través del monitoreo constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas.	Organizan sus ideas e información en torno a diferentes categorías o temas, usando organizadores gráficos o esquemas.	Enseñanza directa Modelado
Desarrollo: (60 minutos) Los alumnos, a partir de la lluvia de ideas y el agrupamiento asociativo confeccionados la clase anterior, elaboran un mapa esquemático en una guía (Recurso 2),		Lluvia de ideas y agrupamiento asociativo de los alumnos		Emplean la estructura del género que han seleccionado.	

en el que organizan la información de su cuento para responder a las seis preguntas de una noticia (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué o para qué?). El docente monitorea el trabajo de los alumnos de modo constante. Luego de ello, los alumnos de modo voluntario presentan sus mapas esquemáticos, leyendo lo escrito en la respuesta a cada pregunta y poniendo énfasis en el titular elaborado. Finalmente, el docente revisa y firma el avance de los alumnos.	Guía de elaboración de un mapa			
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la utilidad de elaborar un mapa esquemático y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad. Finalmente, entrega a los alumnos un “ticket de salida” (Recurso 3) en el que los alumnos deben responder para qué sirve un mapa esquemático, entregándolo al salir a recreo.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz Ticket de salida			

N° Sesión	5	Tiempo	90 minutos
Objetivo de la Sesión	Producir el borrador de una noticia, teniendo en cuenta los elementos requeridos, la organización de ellos, la coherencia, la cohesión y la ortografía.		
Contenidos	Conceptuales	Superestructura narrativa Características de una noticia Estructura de una noticia Seis preguntas a las que debe responder una noticia: <i>¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué o para qué?</i>	
	Procedurales	Organización de la información según el género discursivo Desarrollo de un mapa estableciendo relaciones entre las ideas	
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente.	

		Participación activa en clases. Disposición positiva al trabajo. Autonomía a la hora de trabajar.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y luego de ello les hace preguntas dirigidas sobre el trabajo realizado la clase anterior. Después, anota el objetivo de la sesión en la pizarra, explicándolo. Finalmente, entrega a los alumnos la copia de un ejemplo del borrador de una noticia de un crimen elaborada por él a partir del mapa modelado la sesión anterior con un recuadro de marcadores temporales (Recurso 1), la leen en conjunto y pide a los alumnos que identifiquen sus partes y las respuestas a las seis preguntas, y las anota en la pizarra.		Pizarra Plumones Ejemplo del borrador de una noticia de un crimen Respuestas de los alumnos	Formativa, revisión del trabajo con guía hecho en clases a través del monitoreo constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas.	Emplean un vocabulario pertinente al tema y al destinatario. Emplean la estructura del género que han seleccionado.	Enseñanza directa
Desarrollo: (60 minutos) El docente lee y explica los ejemplos de marcadores temporales e indica a los alumnos que deben usar dichos ejemplos u otros que consideren pertinentes durante la redacción del borrador. Después, entrega a los alumnos una guía para la elaboración de un borrador (Recurso 2) y ellos, en base al mapa realizado la sesión anterior, comienzan a redactar el borrador de su noticia de modo individual, considerando al menos tres párrafos correspondientes al inicio, desarrollo y cierre de su noticia. Mientras, el docente monitorea el trabajo hecho en clases, realizando revisiones grupales del avance cada quince minutos.		Guía para la elaboración de un borrador Guía de elaboración de un mapa Lápices		Modifican sus escritos, ya sea a medida que van escribiendo o al final, para incorporar nuevas ideas relevantes o corregir elementos problemáticos.	
Cierre: (15 minutos)		Cartulina de			

El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la necesidad de elaborar un borrador y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			
---	---	--	--	--

N° Sesión	6	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	- Co-evaluar el borrador de un compañero, teniendo en cuenta tanto los elementos de contenido como de forma. - Reescribir una noticia en un procesador de textos, aplicando correcciones.				
Contenidos	Conceptuales	Características de una noticia Estructura de una noticia Seis preguntas a las que debe responder una noticia: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué o para qué?			
	Procedurales	Revisión de un borrador Reescritura de un texto Escritura en un procesador de textos			
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente. Respeto por el trabajo y opinión de sus compañeros. Participación activa en clases. Disposición positiva al trabajo. Autonomía a la hora de trabajar.			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y luego de ello hace preguntas dirigidas a los alumnos sobre el trabajo realizado la clase anterior. Después, da ejemplos en la		Pizarra Plumones Ejemplos de aspectos a	Formativa, revisión del trabajo hecho en clases a través del	Modifican sus escritos, ya sea a medida que van escribiendo o al	Enseñanza directa Trabajo colaborativo

pizarra de aspectos a considerar a la hora de revisar un texto y solicita a los alumnos que le entreguen una importancia del 1 al 7 a cada uno. A partir de ello, pide a los alumnos que infieran el objetivo de la sesión, anotándolo finalmente en la pizarra y los alumnos en sus cuadernos.	considerar a la hora de revisar textos escritos Cuaderno de los alumnos	monitoreo constante del docente.	final, para incorporar nuevas ideas relevantes o corregir elementos problemáticos.	
Desarrollo: (60 minutos) El docente entrega a los alumnos una lista de cotejo (Recurso 1) para revisar los aspectos logrados de la noticia. Para ello, les indica que deben juntarse en parejas e intercambiar sus borradores, revisando el trabajo de su compañero en base a la lista de cotejo. Una vez se tenga listo aquello, el docente lleva a los alumnos, quienes deben llevar todas las guías realizadas en el proyecto, a la sala de enlaces para que reescriban su noticia en un procesador de texto, aplicando las correcciones necesarias. Antes de que termine la clase, el docente pide a los alumnos que envíen los archivos de sus textos a su correo para que pueda evaluar su noticia a través de la rúbrica de proceso y producto (Recurso 2) y regresan a la sala de clases.	Lista de cotejo formativa Guía para la elaboración de un borrador Guía literaria de un cuento Guía de planificación Guía de elaboración de un esquema Computador Procesador de texto Microsoft Word Rúbrica de evaluación de la noticia	Formativa, coevaluación del borrador de un compañero a través de una lista de cotejo. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas. Sumativa, por medio de una rúbrica aplicada a la entrega de todas las guías de proceso y la versión final de su noticia.	Comentan con otros los problemas que tienen en la redacción del texto y las posibles soluciones. Utilizan un registro que toma en consideración al lector y el género seleccionado. Cambian las palabras mal escritas. Revisan la puntuación para	
Cierre: (15 minutos) El docente realiza preguntas dirigidas a los alumnos, como por ejemplo: ¿Qué errores de redacción y ortografía cometieron de modo recurrente? ¿Les costó mantener una buena ortografía? ¿Su borrador tenía la estructura de inicio, desarrollo y cierre? ¿Aplicaron las	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

correcciones recomendadas por el docente y el compañero que les co-evaluó al reescribir su noticia? Luego, entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la utilidad de tener una segunda opinión al corregir un texto y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.			que el texto sea coherente.	
--	--	--	-----------------------------	--

N° Sesión	7	Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Construir el “Mural de crímenes literarios” del proyecto, organizando e ilustrando sus noticias.				
Contenidos	Conceptuales	Características de un proyecto de escritura Características del género de misterio Elementos de un diario mural			
	Procedurales	Diseño de un diario mural Organización de elementos de un diario mural Elaboración de elementos representativos			
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente Respeto por el trabajo y opinión de sus compañeros Participación activa en clases Disposición positiva al trabajo colaborativo			
Actividades		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y luego les hace preguntas sobre lo realizado la sesión anterior. Luego de ello, revisa en conjunto con los alumnos la copia de las fases e información del proyecto para llegar a la última		Pizarra Plumones Copia de las fases e información del	Formativa, revisión del trabajo hecho en clases a través del monitoreo	Incorporan, cuando es pertinente, imágenes que aclaran o	Enseñanza directa Trabajo colaborativo

fase y que así los alumnos deduzcan el objetivo de la sesión, el cual anota en la pizarra y deben copiar en sus cuadernos. Después, pega distintas imágenes impresas de ejemplos de diarios murales (Recurso 1) en la pizarra y entrega uno por compañeros de mesa para que los alumnos identifiquen sus elementos, anotándolos en sus cuadernos.	proyecto Ejemplos de diarios murales Cuaderno de los alumnos	constante del docente. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y disciplina a través de tarjetas.	contribuyen al tema. Cada una de las imágenes o recursos gráficos utilizados tiene directa relación con el tema que se desarrolla.	
Desarrollo: (60 minutos) El docente entrega a los alumnos una copia de sus noticias impresas y les pide que cada uno elabore al menos dos elementos representativos de los hechos ocurridos en esta para ilustrarlas, utilizando diversos materiales, como cartulina, hojas de bloc, papel lustre, lápices de colores, etcétera. Luego de ello, los alumnos explican de modo voluntario los elementos elaborados por ellos y cómo se relacionan con su noticia. Después, el docente lee a los alumnos la escala de apreciación (Recurso 2) con que se evaluará el mural, y baja con los alumnos al primer piso con los elementos y las copias de sus noticias para diseñar el mural dispuesto para el proyecto, donde deben agrupar las noticias sobre el mismo cuento junto a sus elementos. Finalmente, los alumnos vuelven a la sala de clases.	Copias de noticias de los alumnos Materiales para manualidades Escala de apreciación del proyecto	Sumativa, por medio de la aplicación de una escala de apreciación para evaluar el proyecto “Mural de crímenes literarios”.		
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre la escritura a través de distintas fases y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

N° Sesión	8		Tiempo	90 minutos		
Objetivo de la Sesión	Evaluar el trabajo desarrollado en el proyecto de escritura “Mural de crímenes literarios”.					
Contenidos	Conceptuales	Características de un proyecto de escritura Características del género de misterio				
	Procedurales	Autoevaluación de su propio trabajo Evaluación del proyecto				
	Actitudinales	Respeto y atención a las instrucciones entregadas por el docente Respeto por el trabajo y opinión de sus compañeros Participación activa en clases Disposición positiva al trabajo colaborativo				
Actividades		Recursos de Aprendizaje		Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Métodos de Enseñanza/estrategias
Inicio: (15 minutos) El docente saluda a los alumnos y luego anota el objetivo de la sesión en la pizarra, solicitando a los alumnos que expliquen con sus propias palabras a partir de este lo que se realizará en la clase. Después, entrega una fotografía del “Mural de crímenes literarios” por pareja a los alumnos y les pide que señalen las características de este, además de todos los elementos que incluyeron como curso al elaborarlo, y el docente las anota en la pizarra.		Pizarra Plumones Fotografía del producto del proyecto		Formativa, revisión del trabajo hecho en clases a través del monitoreo constante del docente. Formativa, escala de actitudes tipo Likert. Acumulativa, puntaje por trabajo realizado en clases y	Identifican aspectos destacados y descendidos en su proceso de escritura. Evalúan la utilidad de estrategias de las fases del proceso de escritura.	Enseñanza directa
Desarrollo: (60 minutos) El docente entrega a los alumnos una autoevaluación (Recurso 1) y su funda plástica con todas las fases del proyecto realizadas por ellos. Después, leen las instrucciones y los enunciados en conjunto para ir respondiendo a ellos del mismo modo, mientras el docente explica cada uno de ellos. Al terminar, les		Autoevaluación Cuestionario sobre estrategias F.O.D.A.				

solicita a algunos alumnos que de modo voluntario compartan los aspectos destacados y los por mejorar que se evidencian en su autoevaluación. Luego de ello, entrega a los alumnos un cuestionario sobre las estrategias utilizadas en el proceso de escritura (Recurso 2), leyendo junto con ellos cada una de las preguntas y pidiéndoles que respondan del modo más sincero posible. Finalmente, entrega a los alumnos una copia para hacer un análisis F.O.D.A. de su propio desempeño en el proyecto (Recurso 3) explicando las cuatro secciones, e indica a los alumnos que pueden conversar acerca de estas durante cinco minutos con sus compañeros de mesa y luego de ello les pide que llenen sus copias de modo individual. Los alumnos, de modo voluntario, comparten con el curso lo escrito, y luego cada uno hace entrega de su funda plástica con todos los recursos del proyecto al docente.		disciplina a través de tarjetas. Sumativa, por medio de una autoevaluación.		
Cierre: (15 minutos) El docente entrega a los alumnos dos post-it de distintos colores para realizar la rutina del pensamiento, solicitando que en uno escriban lo que pensaban antes sobre los beneficios de autoevaluar su propio trabajo y lo que piensan ahora, comentándolo voluntariamente al resto del curso y pegándolos en la cartulina dispuesta en la pared para la actividad.	Cartulina de rutina del pensamiento Post-it de dos colores Lápiz			

Anexo 12: Estrategia de asignación de puntaje con tarjetas

NOMBRE											
Juan											
Esperanza											
Felipe											
Renato											
Génesis											
Ignacio											
Melanie											
Antonia											
Martina											
Florencia											
Denisse											
Mayling											
Diego											
Francisco											

Disciplina: 1 punto 

Participación: 1 punto 

Trabajo en clases: 1 punto 

⊛ Cada **diez (10) puntos** obtenidos, se podrá **optar** a:

- Una anotación positiva
- Dos décimas
- Una comunicación de felicitación al apoderado

⊛ Al conseguir un total **de treinta (30) puntos** se **obtendrá una nota 7,0 acumulativa**, que podrá reemplazar una nota de revisión de cuaderno, u **ocho décimas**.

Anexo 13: Guía literaria de un cuento

Unidad III: Relatos de misterio Guía literaria de un cuento			
Objetivo: <i>“Recordar e identificar los elementos del género narrativo en un cuento para rastrear información”.</i>			
Profesora: Carolina Morales Astudillo		Practicante: Camila Regeasse Rojo	
Alumno/a:	Curso: 8°	Fecha:	

Nombre del cuento: _____

Autor: _____

¿Cuál es el tema del cuento?

¿Cuál es el conflicto del cuento?

¿Cuál es el crimen que ocurre en el cuento? ¿Por qué ocurre? Describalo.

¿Cuáles son el ambiente y el tiempo en que ocurren los acontecimientos del cuento?

Caracterice al menos a dos personajes que aparezcan en el cuento y señalen su participación en el crimen.

Resuma brevemente la obra según el orden en que ocurren los hechos.

ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
1- Creo que es importante entender y conocer bien la información que se usa antes de planificar y escribir mi texto.					
2- Siempre que leo un texto narrativo presto atención a sus elementos y los recuerdo, como los personajes, el ambiente, el conflicto, etc.					
3- Hacer fichas de lectura me ayuda a recordar y organizar la información de los elementos más importantes de un texto.					

Anexo 14: Guía de planificación

Unidad III: Relatos de misterio Guía de planificación



Objetivo: “Conocer y aplicar estrategias de planificación de un texto; lluvia de ideas y agrupamiento asociativo”.

Profesora: Carolina Morales Astudillo

Practicante: Camila Regeasse Rojo

Alumno/a:

Curso: 8°

Fecha:

Lluvia de ideas

Realiza una lluvia de ideas sobre la información que quieres incluir en tu noticia. Para ello, bázate en la guía literaria de un cuento realizada anteriormente. En el centro debe ir el título del cuento y las ideas, palabras o frases breves, deben ubicarse alrededor. Mínimo 10 ideas.

Agrupamiento asociativo

Toma las ideas que plasmaste en la lluvia de ideas y agrúpalas según sus semejanzas. Para ello, puedes utilizar como títulos de grupos los siguientes conceptos: *trama, crimen, personajes, motivo, tiempo, ambiente, acontecimientos*. También puedes añadir otros conceptos que consideres más relevantes para tu texto.

ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
4- Uso estrategias para planificar mis textos antes de escribirlos.					
5- Creo que las estrategias de planificación son útiles para no olvidar las ideas después.					
6- Si uso estrategias de planificación mi borrador suele ser más organizado.					

Anexo 15: Guía de elaboración de un mapa

Unidad III: Relatos de misterio Guía de elaboración de un mapa		
Objetivo: <i>“Elaborar un mapa esquemático para planificar la escritura de una noticia que toma como base el argumento de un cuento”.</i>		
Profesora: Carolina Morales Astudillo	Practicante: Camila Regeasse Rojo	
Alumno/a:	Curso: 8°	Fecha:

- ★ Elabora un mapa esquemático, ordenando y jerarquizando la información que generaste y agrupaste en la guía anterior (Guía de planificación).
- ★ Recuerda que tu mapa debe contener las partes de una noticia, es decir, un titular llamativo que responda brevemente al quién, qué, cuándo y dónde, y un cuerpo más extenso donde se desarrollen las seis preguntas a las que debe responder una noticia: *¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué o para qué?*
- ★ Además, ya en el mapa debes agrupar las preguntas según el orden en el que irás respondiéndolas en el

--

borrador, pensando que tu noticia debe tener al menos dos párrafos.

ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
7- Organizar la información en un mapa esquemático me permite hacer un esquema de mi propio borrador.					
8- Cuando hago un mapa esquemático lo organizo tanto a partir de la estructura del texto que voy a escribir como del contenido que pondré en cada parte.					
9- Creo que organizar la información antes de hacer un borrador no es necesario.					
10- Prefiero solo hacer una lluvia de ideas, sin organizar estas de ningún modo después.					

Anexo 16: Escala de actitudes metacognitiva del proceso de escritura

Escala de actitudes metacognitiva-proceso de escritura

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

El siguiente cuestionario es una escala que busca evidenciar tu apreciación de ciertos aspectos del proceso de escritura, así como las habilidades que en ella se desarrollan. Responde con total sinceridad, **SOLO EN UN CASILLERO** y sin cuestionarte mucho los enunciados.

T.A. = Totalmente de acuerdo

A. = De acuerdo con ciertos aspectos

I. = Indiferente/No conozco

D. = En desacuerdo con ciertos aspectos

T.D. = Totalmente en desacuerdo

ENUNCIADOS	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
1- Creo que es importante entender y conocer bien la información que se usa antes de planificar y escribir mi texto.					
2- Siempre que leo un texto narrativo presto atención a sus elementos y los recuerdo, como los personajes, el ambiente, el conflicto, etc.					
3- Hacer fichas de lectura me ayuda a recordar y organizar la información de los elementos más importantes de un texto.					
4- Uso estrategias para planificar mis textos antes de escribirlos.					
5- Creo que las estrategias de planificación son útiles para no olvidar las ideas después.					
6- Si uso estrategias de planificación mi borrador suele ser más organizado.					
7- Organizar la información en un mapa esquemático me permite hacer un esquema de mi propio borrador.					
8- Cuando hago un mapa esquemático lo organizo tanto a partir de la estructura del texto que voy a escribir como del contenido que pondré en cada parte.					
9- Creo que organizar la información antes de hacer un borrador no es necesario.					
10- Prefiero solo hacer una lluvia de ideas, sin organizar estas de ningún modo después.					
11- Cuando escribo mi borrador recurro constantemente a ver el mapa esquemático que hice antes.					
12- Me siento más seguro/a al comenzar a escribir un borrador si usé estrategias de planificación antes, porque ya tengo la información organizada y si olvido una parte puedo revisar la planificación.					
13- Planificar mi texto antes de hacer el primer borrador me parece una pérdida de tiempo.					
14- Siempre reviso mi borrador para corregir aspectos ortográficos, de redacción y de organización.					
15- Si reviso mi borrador y tiene errores los dejo así, sin corregirlos.					
16- Creo que es útil tener la opinión de otro compañero sobre mi borrador porque me permite encontrar errores que pasé por alto.					
17- Cuando reviso mi borrador siempre tengo en mente al destinatario y el comprobar si se cumple el objetivo del texto.					

Anexo 17: Análisis F.O.D.A.

Análisis F.O.D.A. del proyecto “Mural de crímenes literarios”

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____



Anexo 18:

Unidad III: Relatos de misterio Cuestionario de evaluación de estrategias



Objetivo: “Evaluar la utilidad de diversas estrategias empleadas durante las fases del proceso de escritura”.

Profesora: Carolina Morales Astudillo

Practicante: Camila Regeasse Rojo

Alumno/a:

Curso: 8°

Fecha:

1) ¿Rastrear información a través de una guía de lectura fue útil para tu trabajo? ¿Por qué?

2) ¿Conocer la finalidad de la escritura y el receptor de tu noticia fue útil para tu trabajo? ¿Por qué?

3) ¿Tuviste dificultades al hacer la lluvia de ideas? ¿Por qué?

4) ¿Tuviste dificultades al hacer el agrupamiento asociativo? ¿Por qué?

5) ¿Para qué sirve un mapa esquemático? ¿Te ayudó durante tu trabajo? ¿Por qué?

6) ¿Qué es un borrador? ¿Para qué te sirvió hacer uno?

7) ¿Te ayudó tener una segunda opinión de un compañero sobre tu borrador? ¿Para qué?

8) ¿Crees que usar todas esas estrategias y escribir por proceso sirvieron para que tu texto final fuera mejor? ¿Cómo?

9) ¿Cómo influyó en tu motivación saber que todo estaba dentro de un proyecto que sería expuesto a toda la escuela?

10) ¿Cómo influyó en tu motivación escribir sobre una temática que te gusta?

11) ¿Te fue útil trabajar con la metodología de un portafolio? ¿Cómo? ¿Te gustó?

En esta sección escribe cómo te sentiste durante el proyecto y luego de terminarlo, además de si te gustó o no y por qué.



¡Muchas gracias por responder a todo!

- Profe Camila.

Anexo 19: Ejemplos de respuestas del cuestionario

3) ¿Tuviste dificultades al hacer la lluvia de ideas? ¿Por qué?

No, porque ya lo he echo muchas veces

4) ¿Tuviste dificultades al hacer el agrupamiento asociativo? ¿Por qué?

No, la lluvia de ideas me ayudo

5) ¿Para qué sirve un mapa esquemático? ¿Te ayudó durante tu trabajo? ¿Por qué?

Para ordenar la info, si me ayudo ya que gracias a eso hice los parrufos

6) ¿Qué es un borrador? ¿Para qué te sirvió hacer uno?

te escribe antes del texto real, es como un texto inicial, me sirve para saber como hacerlo

6) ¿Qué es un borrador? ¿Para qué te sirvió hacer uno?

Un borrador es el trabajo como si fuese un prototipo, es decir, no está terminado. Me sirvió para mejorar el trabajo final

7) ¿Te ayudó tener una segunda opinión de un compañero sobre tu borrador? ¿Para qué?

Si, porque hay algunas cosas que no ve, y eso me ayudo a corregirlas

6) ¿Qué es un borrador? ¿Para qué te sirvió hacer uno?

el borrador es para escribir la primera vez algo si haci me daba cuenta de mi falta de ortografía y falta información

7) ¿Te ayudó tener una segunda opinión de un compañero sobre tu borrador? ¿Para qué?

No mucho porque no sabemos mucho

1) ¿Rastrear información a través de una guía de lectura fue útil para tu trabajo? ¿Por qué?

- Si por que me ayudaba recordar el cuento y no volver a leerlo

2) ¿Conocer la finalidad de la escritura y el receptor de tu noticia fue útil para tu trabajo? ¿Por qué?

- Si por que haci debo poner la información mas clara y que se entienda mas.

3) ¿Tuviste dificultades al hacer la lluvia de ideas? ¿Por qué?

- NO, NO ME COSTO, POR QUE ANTES YA LO HABIAMOS HECHO.

4) ¿Tuviste dificultades al hacer el agrupamiento asociativo? ¿Por qué?

- NO POR QUE LAS IDEAS SI SE ENTENDIAN Y NO ERA DIFICIL AGROUPARLAS

5) ¿Para qué sirve un mapa esquemático? ¿Te ayudó durante tu trabajo? ¿Por qué?

- PARA ORDENAR DESOR la INFORMACION. SI ME AYUDO, PORQUE PODE HACER DESOR el BORRADOR.

6) ¿Qué es un borrador? ¿Para qué te sirvió hacer uno?

- DONDE UNO AGROUPA TODA LA INFORMACION Y RESPONDE TODAS LAS PREGUNTAS, PARA PODER ESCRIBIR BIEN el texto FINAL y CORREGIR TODOS los ERRORES.

7) ¿Te ayudó tener una segunda opinión de un compañero sobre tu borrador? ¿Para qué?

- Si, POR QUE PODE SABER los ERRORES y lo que PENSA BAN SOBRE mi NOTICIA.

8) ¿Crees que usar todas esas estrategias y escribir por proceso sirvieron para que tu texto final fuera mejor?
¿Cómo?

Si, sirvieron para que mi noticia fuera
mas clara y se entendiera.

9) ¿Cómo influyó en tu motivación saber que todo estaba dentro de un proyecto que sería expuesto a toda la escuela?

Me motivo poder mostrar mi trabajo a toda
la escuela.

9) ¿Cómo influyó en tu motivación saber que todo estaba dentro de un proyecto que sería expuesto a toda la escuela?

Si porque es Fascinante que los
niños pequeños lo lean. o lo vean.

10) ¿Cómo influyó en tu motivación escribir sobre una temática que te gusta?

Mucho porque es bueno trabajar en
Algo que te gusta. y te interesa.

8) ¿Crees que usar todas esas estrategias y escribir por proceso sirvieron para que tu texto final fuera mejor?
¿Cómo?

Si, porque fui corrigiendo por parte las cosas que me
salieron mal

9) ¿Cómo influyó en tu motivación saber que todo estaba dentro de un proyecto que sería expuesto a toda la escuela?

Usé un vocabulario normal, no muy difícil para que
se pueda entender fácilmente

10) ¿Cómo influyó en tu motivación escribir sobre una temática que te gusta?

Lo hice de una mejor forma con un buen humor

11) ¿Te fue útil trabajar con la metodología de un portafolio? ¿Cómo? ¿Te gustó?

Si, porque así se organizan todas las cosas que hicimos y
no se pierden para conseguir información mas facil

En esta sección escribe cómo te sentiste durante el proyecto y luego de terminarlo, además de si te gustó o no y por qué.

Durante y después del proyecto me sentí como un redactor
de noticias, me gustó porque fue acerca de crímenes

11) ¿Te fue útil trabajar con la metodología de un portafolio? ¿Cómo? ¿Te gustó?

si, Toda las guias que hicimos estaba en orden, me gusto mucho.

En esta sección escribe cómo te sentiste durante el proyecto y luego de terminarlo, además de si te gustó o no y por qué.

si me gusto porque antes me habiamos hecho algo hau

8) ¿Crees que usar todas esas estrategias y escribir por proceso sirvieron para que tu texto final fuera mejor? ¿Cómo?

si, esas estrategias me sirvieron y GRACIAS A eso pude mejorar y PLANIFICAR mejor el texto

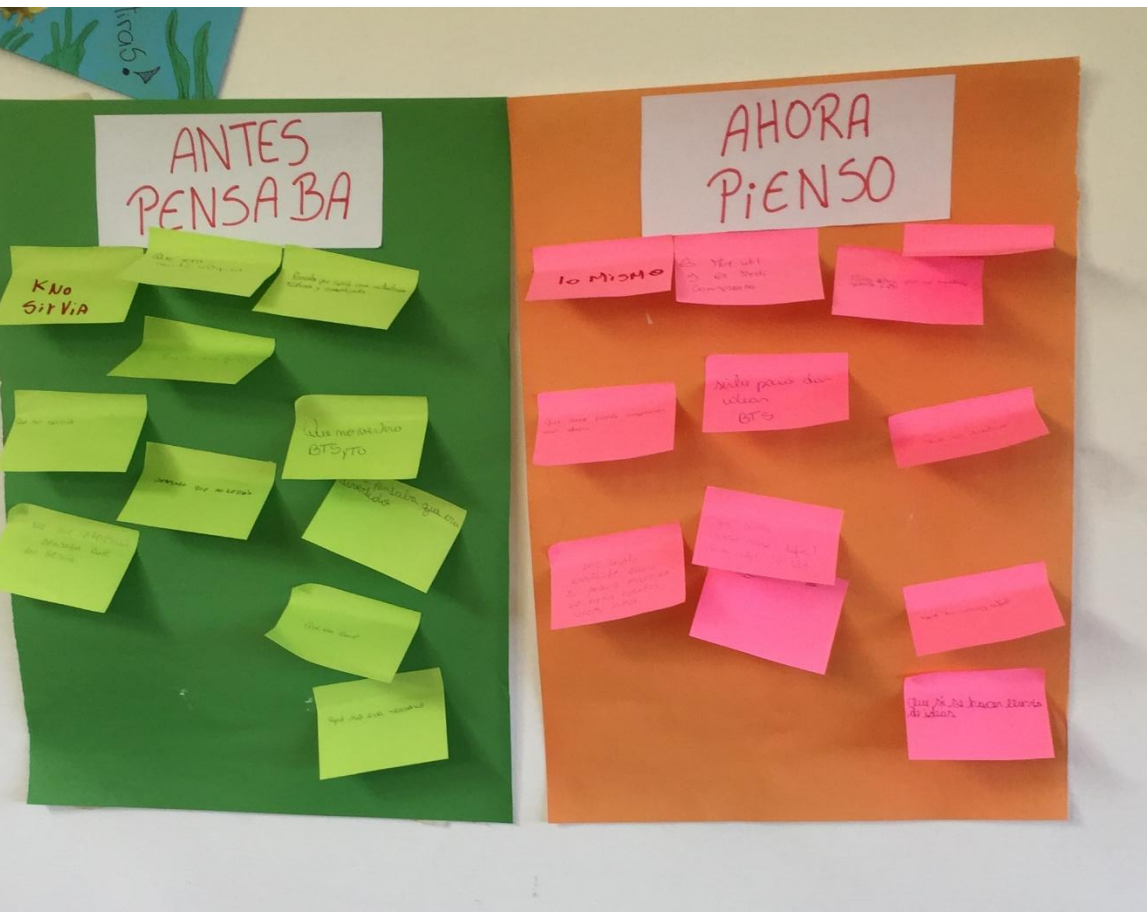
9) ¿Cómo influyó en tu motivación saber que todo estaba dentro de un proyecto que sería expuesto a toda la escuela?

me senti nerviosa, saben que tantas personas leenian algo que yo planeaba. Fue mejor para mi

10) ¿Cómo influyó en tu motivación escribir sobre una temática que te gusta?

es que sabia de ese tema es mas, si me agradaba entonces lo hice con mas FELIZ.

Anexo 20: Rutina del pensamiento



Anexo 21: Ejemplos de la rutina en el plan de acción

Lluvia de ideas

Pensaba que sería una estrategia
tediosa y complicada

Pienso ahora que es bastante
sencilla y útil

Agrupamiento asociativo

No conocía esta estrategia así
que no sabía si sirve

ahora lo conozco y si sirve

Mapa esquemático

Que son difíciles de
hacer y no sirven.

Que sirven pero organizarse
más.

Y ♥ Y

Borrador

QUE ERA ABUNNIDO,
me Demosaba
bastante ademas
que no me
Gustaba hacerlo

me Gusto.
NADA mas que
Decin sobre esto.

Co-evaluación

Que eran molestas,
REALmente me
DABA MIEDO LAS
CRITICAS.

REALmente, Apante
De LAS CRITICAS,
puede ver ALGO
bueno.
me Gusto.
puedo Reforzan
mas mi texto.