

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



Investigación-acción en tercer año medio  
Escritura procesual de columnas de opinión en una  
metodología por proyecto

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciada en Educación y al  
Título de profesora de Castellano y Comunicación**

Profesora guía: Claudia Sobarzo Arizaga.

Estudiante: Rachel Herraz Díaz.

Viña del Mar, junio del 2018

## ***Agradecimientos***

*La vida siempre va cuesta arriba,  
depende de nosotros como la subamos y disfrutemos de la vista.  
A veces el camino es pesado, pero siempre alguien te podrá extender su mano.  
Muchas gracias a todos los que siempre estuvieron ahí para extender su mano en mi camino.*

***Mi Trabajo de titulación y mis logros están dedicados a ustedes.***

*Especialmente a Elisa Díaz, Claudia Sobarzo, Jorge Vogel, Javiera Jara, Yasmín Aguilera,  
Zaira Rivera, Natalia Rebolledo, Daniela Álvarez, Valentina Correa, Víctor Sánchez, a mis  
amigas y amigos y a toda mi familia.*

## ÍNDICE

I.	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
II.	<b>METODOLOGÍA</b> .....	5
III.	<b>ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	7
	A. CONTEXTO DE AULA.....	6
	B. RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA.....	8
	C. CATEGORIZACIÓN DE EVIDENCIA.....	12
	D. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DIDÁCTICO E HIPÓTESIS.....	14
IV.	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	14
	A. AJUSTE CURRICULAR DE LA ASIGNATURA: ENFOQUE MINISTERIAL.....	14
	B. EJE DE ESCRITURA.....	15
	C. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA.....	16
	D. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA POR PROYECTO.....	18
	E. ESCRITURA POR PROCESO Y ESTRATEGIAS.....	20
	F. ESCRITURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO: COLUMNA DE OPINIÓN...	23
V.	<b>PLAN DE ACCIÓN</b> .....	24
VI.	<b>ANÁLISIS DE EVIDENCIAS</b> .....	26
VII.	<b>REFLEXIÓN</b> .....	30
VIII.	<b>PLAN DE MEJORA</b> .....	33
IX.	<b>CONCLUSIÓN</b> .....	33
X.	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	34
XI.	<b>ANEXOS</b> .....	36

## I. Introducción

La inserción docente en el contexto escolar chileno, no solo implica promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino que también implica la identificación de un contexto específico para planificar esta enseñanza y evaluar los aprendizajes correspondientes. En este sentido, en cada disciplina del currículum escolar, se establece el logro de objetivos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades específicas por parte de los estudiantes, de acuerdo al nivel educativo que cursen. En el área de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2009) y/o Lengua y Literatura (MINEDUC, 2015), según el ajuste curricular correspondiente, prima el trabajo con los ejes de lectura, escritura y comunicación oral para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y las alumnas.

Las *Bases curriculares* (MINEDUC, 2015), en el área de Lengua y Literatura, explicitan que la competencia comunicativa de los estudiantes se desarrolla, a través de la implementación de un trabajo con dimensiones de aprendizaje agrupadas en los ejes curriculares. Así, los objetivos de aprendizaje que se deben lograr, son organizados según la articulación e interdependencia de estos ejes (MINEDUC, 2015). En definitiva, con estas Bases, el MINEDUC (2015) establece una orientación del trabajo didáctico que deben implementar los docentes, para que los alumnos, al lograr cumplir con los objetivos, tengan un determinado perfil de egreso. No obstante, a pesar de esta orientación de trabajo instaurada, en general, en los contextos escolares se tiende a trabajar con didácticas centradas solo en el eje de lectura y en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes.

En estos contextos escolares, el cambio del enfoque didáctico es necesario para que los estudiantes desarrollen y alcancen el logro de la competencia comunicativa. En este sentido, la escritura constituye una herramienta comunicativa y social que favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos (MINEDUC, 2015). En consecuencia, una didáctica de la escritura requiere contemplar una utilización –en cuanto a su planificación y evaluación– que permita a los estudiantes, por una parte, aprender y, por otra, a comunicar sus ideas. Para ello, las *Bases curriculares* (MINEDUC, 2015) explicitan que se requiere implementar una didáctica de la escritura que contemple un trabajo en base a un proceso, al establecimiento de propósitos textuales, al manejo de la lengua y a la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC'S).

En relación a lo anterior, la investigación-acción (I-A) que a continuación se presenta comprende el desarrollo de la escritura procesual de columnas de opinión en una metodología por proyecto, específicamente, en un tercer año medio. Para ello, es necesario considerar que el contexto educativo en el que se inserta esta I-A tiene como foco el trabajo con el eje de lectura, de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por consiguiente, la didáctica que se implementa, enmarcada el eje de escritura, comprende una nueva forma de aprendizaje para los estudiantes del curso.

El Trabajo de titulación se desarrolla desde la metodología de la investigación-acción, es decir, es abordado desde la investigación y la intervención que esta permite, la acción. Así, mediante la I-A, se diagnóstica y se resuelve un problema didáctico en un contexto específico (Martínez, 2000). En este sentido, el trabajo se organiza para dar cuenta de este proceso investigativo. Por lo tanto, se estructura en los siguientes apartados: en primer lugar, la metodología implementada; en segundo lugar, el análisis del contexto y la problematización diagnosticada; en tercer lugar, el marco teórico que sustenta la I-A; en cuarto lugar, el diseño del plan de acción; en quinto lugar, el análisis de las evidencias del plan de acción; en sexto lugar, la reflexión de los resultados obtenidos; en séptimo lugar, el plan de mejora; y, finalmente, la conclusión de la I-A realizada.

## **II. Metodología**

La metodología del Trabajo de titulación corresponde al desarrollo de una investigación-acción en un contexto de aula. La I-A constituye un proceso que permite “reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes” (Martínez, 2000, p. 30). Así, en el contexto escolar, permite que el docente pueda identificar un problema de su desempeño, elaborar un plan de cambio y ejecutarlo, y evaluar la superación del problema y el progreso personal (Martínez, 2000).

En la implementación de esta I-A, se toman como referencia las etapas del proceso metodológico propuestas por Martínez (2000). En este sentido, en la etapa de *diseño general del proyecto*, se realiza la inserción en el curso que se desarrollará la I-A, es decir, en el contexto escolar. Además, se efectúa un proceso de observación de este contexto, en pos de

identificar falencias didácticas en el área disciplinar de Lengua y Literatura y/o Lenguaje y Comunicación, según corresponda. En la etapa de *identificación de un problema*, tal como lo indica su nombre, se identifica y formula un problema didáctico en el contexto, de acuerdo a la implementación de los ejes curriculares de la asignatura. Asimismo, como etapa posterior, se formula una hipótesis de trabajo frente a este problema.

El problema formulado –en la etapa de *recolección de la información necesaria*– se sustenta en un proceso de recolección de evidencias que lo avalan, donde se obtienen resultados de evaluaciones diagnósticas, se tienen diarios de observación, y se aplican cuestionarios a los estudiantes y encuestas a docentes. De estas evidencias, se levantan categorías que, de igual forma, permiten formular y sustentar el problema didáctico en el curso, en consecuencia, se implementa la etapa de *categorización de la información*. En la etapa de *estructuración de categorías*, se sustentan teóricamente las categorías formuladas, de manera que se establece “un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado” (Martínez, 2000, p. 35).

Luego de desarrollar las etapas anteriormente señaladas, se realiza el *diseño y ejecución de un plan de acción*, de manera que se propone e implementa una solución al problema formulado. En este sentido, se planifica la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo los objetivos que se pretenden lograr, los recursos que se necesitan, la progresión de objetivos de aprendizaje de las sesiones, las dificultades y los factores facilitadores o inhibidores de los procesos, la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado, entre otros (Martínez, 2000). En la *evaluación de la acción ejecutada*, se evaluará en qué medida el plan de acción permitió solucionar la problemática establecida en la I-A. Cabe señalar que esta evaluación se realiza con una metodología de análisis a nivel cuantitativo y cualitativo, es decir, el primero, da cuenta de los porcentajes de logro obtenidos por los estudiantes y, el segundo, de un análisis descriptivo de los logros obtenidos en el proceso.

A continuación, se presenta el desarrollo de las etapas descritas en este apartado, las que constituyen la investigación-acción implementada.

### **III. Análisis del contexto y problematización**

**a) Contexto de aula (*diseño del proyecto*)**

El establecimiento educativo en el que se inserta la realización de la investigación-acción corresponde al colegio Juanita Fernández de la comuna de Viña del Mar. En este contexto, la I-A se desarrolla en el tercer año medio B. Este es un curso mixto compuesto por 33 estudiantes –16 de género femenino y 17 de género masculino– con un rango etario que fluctúa entre los 15 y 18 años de edad. Entre estos alumnos, nueve poseen necesidades educativas especiales (NEE) transitorias, donde cinco estudiantes tienen un diagnóstico formal y cuatro uno informal, de manera que se les brinda un apoyo no diferenciado por el Programa de Integración Escolar (PIE) del colegio, específicamente, por la Educadora Diferencial a cargo del curso.

En cuanto a las relaciones y a las actitudes del tercer año medio B, se determina que los alumnos tienen una relación de respeto, tolerancia y afecto entre ellos y con su profesora de la asignatura Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, a pesar de la existencia de esta relación propositiva en el ámbito social y afectivo, los alumnos, en su mayoría, no participan de las clases. Lo anterior, se explica por cuestiones de inseguridad y emocionalidad, pues los estudiantes se relacionan y comunican entre sí, pero no frente a sus compañeros de clases. Por lo tanto, solo adquieren una actitud propositiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando son motivados, interpelados y/o desafiados en una tarea que tenga un tipo de calificación. Cabe señalar que los estudiantes tienen un promedio de calificaciones en la asignatura que oscila en la nota 5,0 y 5,9.

En relación al clima de aula del curso, se establece que desarrollan un comportamiento de acuerdo a los días y horarios de las sesiones, por consiguiente, sus motivaciones varían constantemente de acuerdo a estos factores. Respecto a las metodologías de aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje se implementan desde una práctica que tiene como centro la figura de la docente y no la de los alumnos. En consecuencia, los estudiantes se encuentran habituados a clases expositivas, donde aprenden desde la enseñanza de contenidos y no desde su aplicación, además, de la presentación de ejemplos prototípicos, no reales y descontextualizados de las diversas situaciones comunicativas que los circundan. Para la realización de las clases, es necesario promover y aplicar normas de convivencia escolar, ya que son necesarias para su desarrollo.

En definitiva, los estudiantes se enfrentan a clases en las que no son protagonistas de su aprendizaje, por ende, su habituación comprende la pasividad y no la proactividad. Además, se les enseñan contenidos y se les presentan ejemplos que no son significativos, lo que propicia su almacenamiento solo en la memoria de trabajo. Asimismo, se les presentan materiales, específicamente PPT, que son descargados de internet y no se modifican ni se adecuan al curso. Cabe señalar que el establecimiento educativo, al encontrarse acogido a la ley SEP, determina, tanto en las evaluaciones como en la realización de las clases, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, es decir, el eje de lectura prima frente a los demás. Es por ello que el Departamento de Lenguaje y Comunicación del colegio pretende realizar una implementación progresiva del trabajo con la escritura.

#### **b) Recolección de evidencia (*recolección de la información necesaria*)**

La inserción en el contexto educativo, específicamente, en el tercer año medio B, permite identificar la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza –por parte de la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación– y aprendizaje por parte de los estudiantes. En este sentido, se determina que en el aula existen diversos problemas didácticos en los ejes curriculares de la disciplina. Es por ello que, para formular un problema específico en torno a uno de los ejes curriculares, se recogen diversos instrumentos de recolección de evidencia, los que se presentan a continuación.

En primer lugar, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica SEP que aplica el colegio. Esta evaluación se concentra en cinco habilidades ligadas a la comprensión lectora de los estudiantes, la que mide extracción de información explícita (H1) e implícita (H2), incremento de vocabulario (H3), construcción de significados (H4) y evaluación (H5). En relación a los resultados generales de la prueba (anexo 1), los estudiantes se encuentran en un nivel de logro que se enmarca en no logrado y en medianamente logrado. Cabe destacar que solo un estudiante alcanza el nivel logrado. Con respecto a los resultados por habilidad (anexo 1), se determina que ningún alumno tiene problemas en H1; en H2, 14 logran el nivel y 19 no lo logran; en H3, 11 logran la habilidad, 10 la logran medianamente y 12 no la logran; en H4, cinco logran el nivel, cinco lo logran medianamente y 23 no lo logran; en H5, 25 logran el desarrollo de la habilidad, tres la logran medianamente y cinco no la logran. Estos resultados se presentan, a continuación, en una tabla.

RESULTADOS DE 3° MEDIO B EN EVALUACION SEP DE ACUERDO A PORCENTAJE DE LOGRO POR HABILIDAD					
NIVEL DE LOGRO	H1: EXTRACCION EXPLICITA	H2: EXTRACCION IMPLICITA	H3: INCREMENTO DE VOCABULARIO	H4: CONSTRUCCION DE SIGNIFICADO	H5: EVALUACION
LOGRADO	33	14	11	5	25
MEDIANAMENTE LOGRADO	-	-	10	5	3
NO LOGRADO	-	19	12	23	5

Cuadro 1. Resultados de los estudiantes en Evaluación diagnóstica SEP

Tras la presentación de los resultados cuantitativos por habilidad en la prueba diagnóstica SEP, se determina que los estudiantes tienen problemas, principalmente, para extraer información implícita (H2), en incremento de vocabulario (H3) y para la construcción de significado (H4). En este sentido, se evidencia que los alumnos tienen problemas relacionados a la comprensión lectora, es decir, en el eje de lectura.

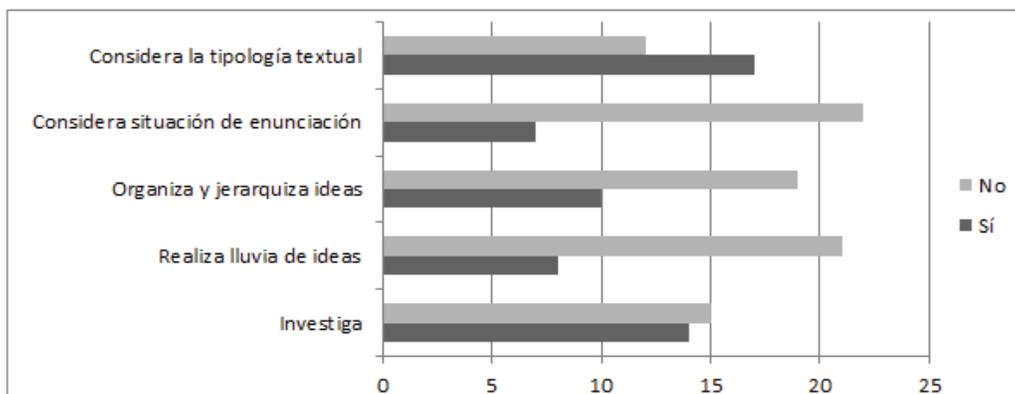
En evaluación (H5), la segunda habilidad con mayor porcentaje de logro, se plantean dos preguntas abiertas (anexo 2), donde los estudiantes deben escribir su postura con respecto a un tema que se aborda en un texto. Estas preguntas se evalúan con un puntaje que se asigna si cumplen determinadas condiciones, a saber, señalar la opinión, argumentar, relacionar términos específicos, y aplicar ortografía acentual. Los estudiantes obtienen un alto nivel de logro, sin embargo, presentan problemas de redacción, ortografía, coherencia, cohesión, semejanza del discurso escrito con el oral, y escritura enfocada en la propia persona y no en un lector ideal que pueda comprender su discurso (anexo 3). Asimismo, no se evalúa el contenido de las respuestas, por ende, el desarrollo de la habilidad se concentra en el cumplimiento de determinados aspectos y no en cómo el alumno evalúa determinadas situaciones.

En segundo lugar, se presenta la entrevista realizada a la profesora jefe del curso y profesora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (anexo 4). La docente específica que los alumnos tienen problemas en el eje de escritura, debido a que la producción de textos escritos no es una metodología que se promueva en el colegio, razón por la cual, los estudiantes no la tienen internalizada, pues se encuentran habituados a evaluaciones con preguntas cerradas. En

esta línea, la docente comenta que “los estudiantes están mecanizados al trabajo con pruebas con respuestas cerradas y no para desarrollar la escritura”.

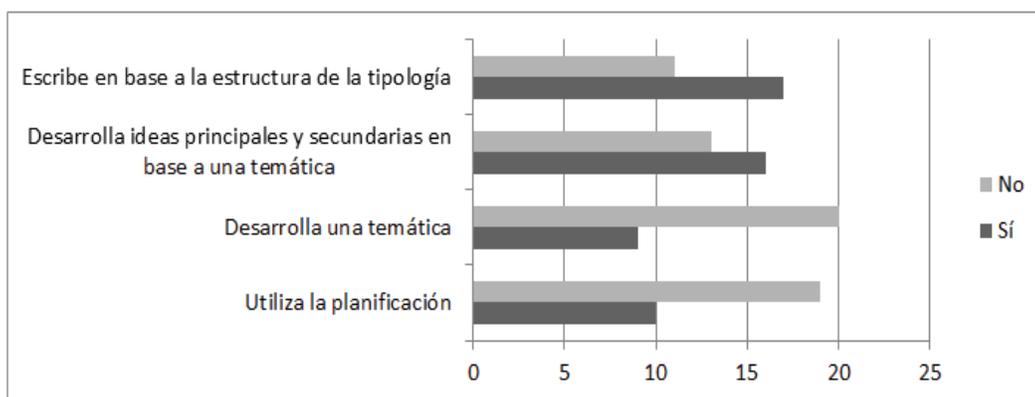
En tercer lugar, se presenta como evidencia el cuestionario de percepción estudiantil aplicado a 28 estudiantes del curso (anexo 5), específicamente, el apartado *IV. Capacidades de aprendizaje*. En este instrumento, se les consulta a los estudiantes por acciones que realizan cuando escriben, específicamente, al planificar, producir y revisar un texto. En sus respuestas, los estudiantes señalan que, en su mayoría, no tienen problemas para trabajar en torno a la escritura; sin embargo, la menor parte del curso ejecuta determinadas acciones cuando escribe, lo que no implica que desarrollen la escritura como un proceso de planificación, producción y revisión. A continuación, se presentan las respuestas de los estudiantes en gráficos cuando se le consulta por determinadas acciones.

a) Se les consulta por las acciones que realizan cuando planifican un texto:



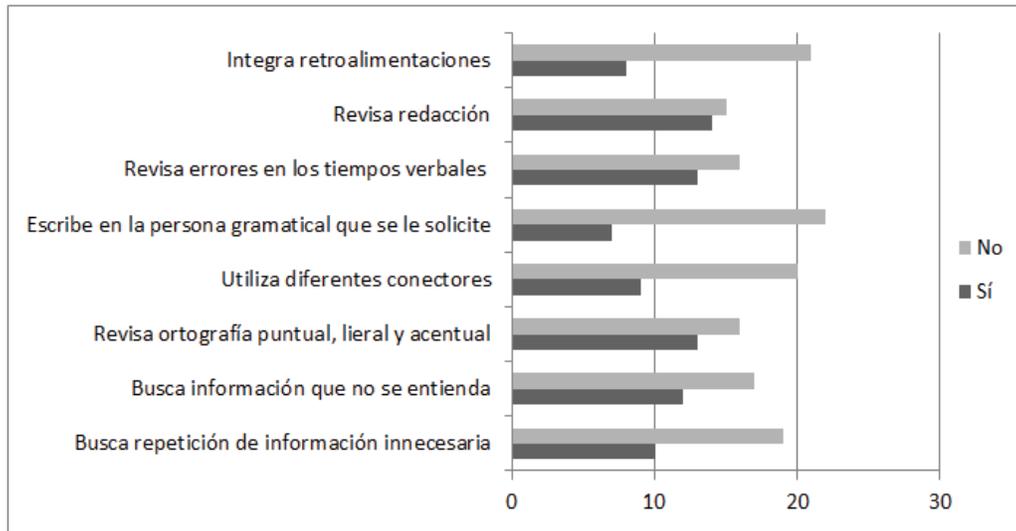
Cuadro 2. Acciones que realizan los estudiantes cuando planifican.

b) Se les consulta por las acciones que realizan cuando producen un texto:



Cuadro 3. Acciones que realizan los estudiantes cuando producen un texto.

c) Se les consulta por las acciones que realizan cuando revisan un texto:



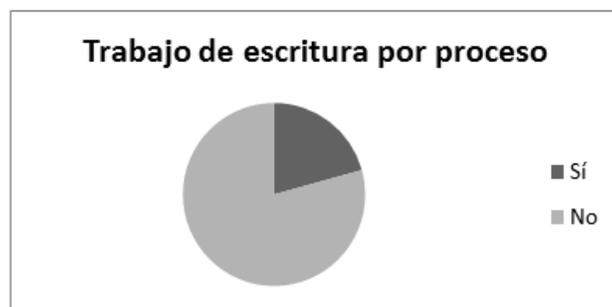
Cuadro 4. Acciones que realizan los estudiantes cuando revisan un texto.

d) Se les consulta por el grado de dificultad que presenta la escritura para ellos:



Cuadro 5. Grado de dificultad que presenta la escritura para los estudiantes.

e) Se les consulta por si han trabajado la escritura como un proceso:



Cuadro 6. Realización de una escritura por proceso.

En cuarto lugar, se presentan como evidencias los diarios de observación de dos sesiones del curso (anexo 6). En las clases adjuntadas, se trabaja en torno a la unidad de repaso del texto expositivo, particularmente, una tarea que tiene como objetivo escribir un texto expositivo con una situación comunicativa ficticia. Sin haber investigado y planificado, “se pretende que los alumnos escriban el primer borrador de un texto en un tiempo acotado”. Cuando se llega a la fase de revisión de esta tarea, “se vislumbra que los alumnos no han escrito el texto solicitado y no han utilizado las sesiones que se han impartido para la realización de consultas y avance del trabajo”. Por consiguiente, se reflexiona en que el trabajo fracasa a causa de que “se intenta trabajar la escritura en base a un proceso que los alumnos no internalizan ni les es significativo”.

**c) Categorización de la evidencia (*categorización de la información*)**

La recolección de datos de las evidencias recogidas permite establecer un análisis sintético de los resultados para levantar categorías. En primer lugar, se determina que, en el contexto educativo, se carece de una didáctica para trabajar la escritura como un proceso recursivo, pues se imparten procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen como foco la figura del docente y no la del estudiante. En este sentido, el curso se encuentra habituado a clases expositivas que se enfocan en el desarrollo de habilidades de comprensión y en la preparación para pruebas estandarizadas, por tanto, en las clases se carece de la implementación de estrategias didácticas en torno a la escritura. Es por ello que se eleva la categoría “Ausencia de una didáctica de la producción de textos escritos”.

En segundo lugar, en base a los resultados de la encuesta de percepción estudiantil, se establece que los estudiantes no conocen el trabajo de escritura por proceso, por lo tanto, cuando se les pregunta por las acciones que realizan al escribir, estos desarrollan algunas, pero no las relacionan a procesos, tales como planificar, producir y revisar, por ejemplo, no realizan lluvia de ideas ni organizar la información para planificar el contenido del texto. Es relevante destacar que un alto porcentaje de los alumnos dice no tener problemas para escribir, pero como se señala en el párrafo anterior, los estudiantes no han trabajado con una didáctica de la producción de textos escritos. En consecuencia de lo expuesto, se levanta la categoría “Enfoque de la escritura como producto”, pues esta no se trabaja como un proceso

recursivo que apunte a “transformar el conocimiento”, sino que apela solo a decirlo (Bereiter & Scardamalia, 1992).

En tercer lugar, de acuerdo al análisis establecido a los resultados de la evaluación SEP, específicamente en H5, se determina el nivel de la habilidad en la escritura por parte de los estudiantes. En este sentido, se establece que carecen del conocimiento de las características de una escritura formal y académica, pues, por ejemplo, escriben como hablan. En consecuencia, se levanta como categoría “Carencia del manejo de la lengua”, pues, de acuerdo a los planteamientos del MINEDUC (2015), a los estudiantes, en contextos de producción textual, les cuesta aplicar “las propiedades estructurales o formales del lenguaje – gramática, ortografía, vocabulario” (38). Además, se debe considerar que no se encuentran habituados a desarrollar una escritura para el aprendizaje, donde resuelvan, a nivel cognitivo, determinados problemas, o sean retroalimentados.

En cuarto lugar, se consideran las motivaciones de los estudiantes con respecto a las tareas de escritura. En los diarios de observación (anexo 6), se explicita que, durante la unidad de repaso, los alumnos son enfrentados a una tarea de escritura descontextualizada, debido a que se les propone una situación comunicativa ficticia, además, se les impone el trabajo con una temática que no los motiva. Es por ello que la categoría que se levanta se denomina “Autenticidad y significatividad de la situación comunicativa”.

En relación a lo anterior, las situaciones de aprendizaje a las que son enfrentados los estudiantes favorecen que tengan una actitud negativa frente al desarrollo de la tarea de escritura, pues deben responder, por una parte, a una tipología que desinhibe su discurso y, por otra, a desarrollar una acción –producción textual– a la que no se encuentran habituados. En definitiva, la categoría que se levanta se denomina “Actitud negativa frente a la escritura”, por ende, se determina que estos, al comprender que aquello que se le enseña es parte de su cotidianidad y del contexto social que los rodea, tendrán una actitud propositiva frente a su aprendizaje, específicamente, en lo referente a la escritura.

**c) Formulación del problema didáctico e hipótesis de la investigación-acción**  
*(identificación de un problema y formulación de una hipótesis)*

El levantamiento de categorías permite formular como problema didáctico que los estudiantes del curso solo escriben determinados tipos de textos desde la petición de tareas con un destinatario ficticio y con temáticas poco motivantes, es decir, alejadas del proceso comunicativo y de la funcionalidad que tiene el texto. Por lo tanto, se trabaja desde una didáctica centrada en contenidos disciplinares y en la petición de tareas que no son modeladas ni se trabajan mediante estrategias. En este sentido, la escritura es concebida como un producto y no como un proceso recursivo. Frente a esta problemática didáctica, se plantea como hipótesis de trabajo, para el desarrollo de la I-A, lo siguiente: la escritura contextualizada y significativa en una didáctica por proyecto y con un enfoque comunicativo cultural, permitirá el desarrollo de una escritura por proceso de una columna de opinión como texto argumentativo.

#### **IV. Marco teórico (*categorización de la información*)**

##### **a) Ajuste curricular de la asignatura: enfoque ministerial**

En Chile, las *Bases curriculares* (MINEDUC, 2015) que orientan las didácticas de una determinada disciplina, específicamente, en Lengua y Literatura, solo se encuentran actualizadas desde séptimo básico a segundo año medio. Por lo tanto, el trabajo con esta disciplina en tercer año medio –nivel en que se efectúa la investigación-acción– se debe realizar con el ajuste curricular 2009, es decir, bajo el marco del *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Tercer año medio* (MINEDUC, 2009). En este sentido, las orientaciones didácticas responden a Aprendizajes Esperados (AE), Aprendizajes Esperados Generales (AEG) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), dentro de un enfoque comunicativo-funcional y en ejes, además de habilidades, centrados en la lectura, la escritura y la comunicación oral (MINEDUC, 2009).

El enfoque de la asignatura cumple un rol fundamental para guiar las acciones didácticas que se aplican en el aula por parte de los docentes, sin embargo, es relevante destacar y considerar que este enfoque no se encuentra actualizado para tercer año medio. En consecuencia, se concibe lo comunicativo-funcional en relación a la enseñanza comunicativa de la lengua (MINEDUC, 2009). Según lo anterior, para este contexto, es necesario establecer un cambio de este enfoque por el cultural-comunicativo (MINEDUC, 2015). Este enfoque, se concibe

desde dos lineamientos que tienen como propósito situar a los estudiantes en contextos de aprendizajes reales, auténticos y cercanos a su cultura, donde se forman como ciudadanos dinámicos en cuanto a su comunicación, conscientes de su cultura y de su interacción con otras, y con herramientas suficientes para participar activamente en la sociedad y ser agentes de los cambios sociales (MINEDUC, 2015).

El cambio en el enfoque de la asignatura adquiere relevancia para entregar solución al problema didáctico, debido a que los estudiantes escriben textos desde la petición de tareas con un destinatario ficticio y con temáticas poco motivantes, es decir, alejadas del proceso comunicativo y de la funcionalidad que tienen los textos. Según lo anterior, la escritura es concebida como un producto que responde a una tarea descontextualizada que no los desafía ni los motiva. En este sentido, en la hipótesis de la investigación-acción, se plantea el trabajo contextualizado y significativo de la escritura, desde una didáctica que comprende un enfoque comunicativo-cultural. Es por ello que se determina la realización del proceso de escritura en base a la selección de una temática motivante, con la que puedan conocer el proceso escriturario y aplicar determinadas estrategias. Asimismo, escribir un texto con un propósito comunicativo real, donde los estudiantes puedan publicar y difundir sus columnas de opinión en un Blog.

#### **b) Eje de escritura**

La escritura constituye una herramienta comunicativa y social que favorece el desarrollo cognitivo y la competencia comunicativa de los alumnos. En consecuencia, su utilización permite que los estudiantes “desarrollen las habilidades y manejen los conocimientos necesarios para que sean capaces de transmitir ideas por escrito de manera clara, precisa y ordenada, adecuándose a diferentes audiencias y [estableciendo] propósitos (MINEDUC, 2015, p. 27). Para ello, se requiere implementar una didáctica que contemple un trabajo en base a un proceso, al establecimiento de propósitos textuales, al manejo de la lengua y a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (MINEDUC, 2015).

La escritura, como herramienta comunicativa y social, no se aprende de forma natural, sino que “se necesita [de] una instrucción explícita y sistemática para desarrollarla” (MINEDUC, 2015, p. 27). Por consiguiente, en su implementación y desarrollo, requiere ser abordada

como un proceso, de manera que el estudiante sea consciente de los aspectos que inciden en cómo se transmite su mensaje (MINEDUC, 2015). En definitiva, para este contexto, se requiere concebir que “la enseñanza de la escritura no se centra en el producto, sino en cómo resuelve la alumna o el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto” (MINEDUC, 2015, p. 39).

En base a lo anterior, también es necesario considerar en la implementación, como adecuación curricular, el trabajo con la escritura desde una perspectiva funcional y no literaria, de acuerdo los requerimientos del establecimiento, de modo que estas áreas no se trabajan de forma complementaria, según lo propone el MINEDUC (2009). Por ende, en el contexto educativo de la I-A, la unidad de argumentación se trabaja solo en relación a textos funcionales. En consecuencia, se escogen AEG a los que se pueda adecuar el plan de acción de esta I-A, es decir, desligándose de la literatura y respondiendo a la planificación anual que determina la institución educativa.

### **c) Didáctica de la escritura**

La escritura se presenta como una problemática didáctica en la cultura escolar, pues esta se puede disociar según los significados que se le entreguen, por ejemplo, al escribir en la escuela y fuera del ámbito escolar (Finocchio, 2009). En este sentido, para evitar este tipo de disociación, la escritura se debe considerar como una “herramienta de construcción del saber y no solo un instrumento para expresarlo” (Camps, en Finocchio, 2009, p. 57). Por este motivo, la ausencia de una didáctica de la escritura es un factor que influye en la problemática detectada, pues, para los estudiantes y para los docentes, esta solo tiene un significado escolar, es decir, es descontextualizada, ficticia, no significativa y se concibe como un producto único.

En el aula, para efectuar la implementación de una escritura por proceso, se necesitan “generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de [...] la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p.32). De igual forma, se necesitan “articular los propósitos didácticos con propósitos comunicativos que tengan un sentido «actual» para el

alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan [...] la escritura fuera de la escuela (Lerner, 2001, p.33). De esta manera, es primordial conformar una situación retórica suficiente para que los estudiantes –como escritores de un texto– establezcan un panorama de lo que se propone (Camps, Colomer, Cotteron, Dolz, Farrera, Fort, Guasch, Martínez, Milian, Ribas, Rodríguez, Santamaria, Utset, Vilá, Zayas, 2003)

También, de acuerdo a la ausencia de una didáctica de la escritura en el contexto escolar, el desarrollo de una actividad de producción textual necesita ser guiado por estrategias cognitivas y metacognitivas que orienten este proceso. Además, frente a esta tarea de escritura, se deben “hacer anticipaciones” de aquello que se quiere realizar, de manera que los estudiantes sepan cual es el objetivo que se pretende alcanzar (Lerner, 2001). En este sentido, Lerner (2001) señala que se debe:

cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...) planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes (p. 33).

En esta didáctica de la escritura que se implementa, específicamente en la producción de textos, se necesita considerar que los estudiantes incorporen “propiedades estructurales o formales del lenguaje –gramática, ortografía y vocabulario–” (MINEDUC, 2015, p. 38). De esta manera, el MINEDUC (2015) señala que, para estos procesos, que involucran situaciones específicas de contexto, “la enseñanza centrada en procesos de combinación de oraciones sí parece contribuir al desarrollo de la escritura, lo que sugiere que, inserta en un marco comunicativo y procedimental, esta práctica puede tener efectos positivos en la producción lingüística” (38). En definitiva, como los estudiantes del curso no conocen los aspectos y/o características formales de la escritura, la implementación de esta didáctica permitiría que, en un contexto real y situado, estos las conozcan y practiquen, bajo la consigna de que deben comunicar sus ideas para que un otro los entienda y para cumplir con el propósito del texto que escriben.

#### **d) Didáctica de la escritura por proyecto**

En base a lo explicitado en el apartado anterior, para realizar una didáctica de la producción de textos escritos situada, se determina que una escritura por proyectos permite conformar una escritura con “una intención comunicativa, por lo cual, habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos” (Camps et al. 2003, p. 38). Entonces, es necesario implementar un proyecto de escritura, pues promueve y permite la realización de un proceso escriturario contextualizado, además, se ejecuta mediante etapas de preparación, realización y evaluación.

Una escritura por proyecto permite “que todos los integrantes de la clase –y no sólo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida con otras personas, [orientándolo] hacia un objetivo valioso y realizable en el corto plazo” (Lerner, 2001, p. 33). En este sentido, el trabajo del grupo curso se orienta a alcanzar un objetivo y a cumplir el proyecto que se determine. Por consiguiente, la escritura por proyecto faculta trabajar con una temática que es acorde a todos los intereses de los estudiantes, lo que les permite involucrarse y desarrollar la habilidad de escritura en un contexto real y significativo. En definitiva, este tipo de escritura permite resolver, en cierta medida, el problema didáctico formulado.

Un proyecto de escritura, debido a su naturaleza, permite que los estudiantes reconstruyan el sentido de lo que significa escribir para ellos, pues trabaja desde la integración de acciones que son guiadas para cumplir un mismo propósito (Lerner, 2001). En este contexto, Lerner (2001) señala que:

los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados. Es así como el compromiso que asumen hace posible que progresen en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos (p. 34).

La metodología de escritura por proyecto, de acuerdo a los planteamientos de Camps (1996), se desarrolla en un modelo que se organiza en la realización de tres etapas y/o fases, a saber, preparación, realización y evaluación. De acuerdo a Camps (1996), esta metodología permite considerar los elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita. Así, la fase de *preparación* consiste en la presentación de la tarea y sus objetivos de

aprendizaje, además de la formulación del proyecto, de manera que se explicita la finalidad de aquello que se hará y se determinan los parámetros de la situación discursiva, estableciendo, la situación retórica del género textual (Camps, 1996).

La fase de *realización* consiste en que los estudiantes conozcan e interioricen sus conocimientos respecto al género discursivo que se trabaja —en este caso, la columna de opinión como texto argumentativo. Asimismo, se desarrolla el proceso de producción textual, aplicando las etapas de planificación, textualización y revisión (Camps, 1996). La fase de *evaluación*, desde una perspectiva para el aprendizaje, “tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo del texto” (Camps, 1996, p. 53). Desde esta perspectiva, Camps (1996) señala que la evaluación se fundamenta en los progresos que realizan los estudiantes a lo largo del proceso. Además, al final de la tarea, se evalúa su culminación y lo que se ha aprendido con ella, dando cuenta de la metacognición de los alumnos, quienes toman consciencia “de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados” (Camps, 1996, p. 54).

En el siguiente cuadro, se presenta una síntesis del modelo que propone Camps (1996) para trabajar la escritura por proyecto, específicamente, se presentan los elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita.



Cuadro 7. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita (Camps, 1996).

En esta metodología, el aprendizaje colaborativo adquiere relevancia, debido a que se requiere del trabajo en conjunto de todos los estudiantes, en torno a un objetivo, para cumplir con el proyecto. De esta manera, Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que “la cooperación conduce a un mayor empeño en alcanzar los objetivos, a la generación de relaciones interpersonales más positivas y a una mayor salud mental que los métodos competitivos e individualistas” (65). Desde esta perspectiva, de acuerdo a las características del contexto escolar en el que se inserta la I-A, se requiere la implementación de un trabajo colaborativo para el desarrollo de la escritura de un texto por los estudiantes, en consecuencia, la escritura necesita ser realizada en parejas y no de forma individual.

### e) Escritura por proceso y estrategias para su implementación

En una escritura por proyecto, también es necesario implementar una escritura por proceso. En este sentido, se requiere establecer un modelo de escritura procesual que comprenda un trabajo con estrategias para su aplicación. Para ello, se selecciona el modelo Didactext (2015), pues se basa en “modelos de escritura, centrados en teorías cognitivas, sociales y lingüísticas y los proyecta a la didáctica de las lenguas, [...] respecto de cómo se enseña y

cómo se aprende a escribir textos académicos (contexto, proceso y texto)” (3). Además, tiene una orientación didáctica asociada al desarrollo mental del alumno, es decir, con estrategias cognitivas y metacognitivas que se ubican en determinadas fases, las que, a continuación, se presenta.

La fase *acceso al conocimiento* consiste en la determinación de una motivación para escribir y poder cumplir con un objetivo comunicativo, de esta manera, se orienta el proceso de escritura del texto, accediendo a los conocimientos previos de quien escribe (Didactext, 2015). La fase *planificación* permite establecer la situación discursiva y/o retórica del texto que se escribe, además, se selecciona y organiza aquella información que construirá el texto (Didactext, 2015). En la fase *redacción*, quien escribe, produce el género discursivo de acuerdo a dos instancias. En la primera, se ordena la información recolectada acerca del tema de la escritura y, en la segunda, se redacta el primer borrador del género (Didactext, 2015).

La fase *revisión y reescritura* se orienta en “identificar las discrepancia entre el texto que se está produciendo y el que se pretende escribir” (Didactext, 2015, p. 21). De esta manera, mediante la revisión, se detectan aspectos que deben ser mejorados en función de lo que se quiere dar a conocer y de acuerdo a indicadores textuales (Didactext, 2015). Tras este proceso, el texto se vuelve a redactar. La fase *edición* “constituye el espacio en el cual se examina el texto, se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones, la dimensión notacional y su correspondencia con las normas editoriales” (Didactext, 2015, p. 22). La fase *presentación oral* “corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (Didactext, 2015, p. 22).

La selección del modelo Didactext (2015), y no el Didactext (2003), se debe a que incorpora las etapas de *edición* y *presentación oral*. De acuerdo al contexto en el que se inserta la I-A, este modelo comprende una metodología que se correlaciona con la significatividad que implica una escritura por proyecto, pues la situación comunicativa no solo se concentraría en la publicación del producto de escritura en una plataforma web, sino que también involucraría su difusión entre los distintos autores de los textos, es decir, entre los mismos estudiantes. Con este modelo, se propiciaría el desarrollo de la competencia comunicativa, pues los

estudiantes serán conscientes de lo que “necesitan saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes” (Didactext, 2015, p. 22).

A continuación, se presenta un cuadro con las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan en las fases del modelo Didactext (2015) para desarrollar el proceso de escritura.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<p><b>Acceso al conocimiento</b> (Leer el mundo)</p> <p>Producto: <i>Elaboración de notas</i></p>	<p>Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
<p><b>Planificación</b> (Leer para saber)</p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.  Formular objetivos.</p>	<p>Diseñar el plan (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p>
<p>Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.  Elaborar esquemas mentales y resúmenes.  Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p><b>Redacción</b> (Leer para escribir)</p> <p>Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. <i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p><b>Revisión y reescritura</b> (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: <i>texto producido</i></p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. <i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</i></p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

<b>Edición</b> (Leer para publicar)	Preparar el texto para difundirlo. Adecuar gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado. Observar, establecer y organizar tipo de letra, tamaño, ilustraciones, puntuación, color del texto final. Determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género.	Reflexionar sobre cómo transmitir fidedignamente la intención formulada al inicio en el nuevo marco de difusión.
<b>Presentación oral</b> (Leer para enseñar)	Extraer ideas principales mediante las macrorreglas de T. van Dijk (supresión, generalización y construcción). Elaborar diapositivas en <i>power point</i> o cualquier	Buscar estrategias para transmitir la información oralmente, conforme a las característi-

Cuadro 8. Estrategias cognitivas y metacognitivas en las fases del modelo Didactext (2015).

#### f) Escritura de un texto argumentativo: columna de opinión

La tipología textual en la que se enmarca el trabajo de escritura corresponde al texto argumentativo, específicamente, el género columna de opinión. En relación a la tipología, en las *Bases curriculares* (MINEDUC, 2009), se explicita su enseñanza en el nivel educativo. Asimismo, de acuerdo a la planificación anual del contexto educativo, se establece el trabajo con la unidad *Argumentando expreso mis ideas*. Cabe destacar que, tanto en las Bases (MINEDUC, 2009) como en la planificación del colegio, la columna de opinión es uno de los géneros propuestos para trabajar, de acuerdo a la tipología.

De acuerdo a una perspectiva teórica, Cordero (2004) señala que “el proceso argumentativo consiste en exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor” (2). En consecuencia, “este punto de vista se concretiza a través de la elaboración de una tesis, la cual puede estar expresada explícita o implícitamente [...] debido a que constituye el punto de partida del proceso de argumentación” (Cordero, 2004, p. 2). En este sentido, el texto argumentativo tiene una superestructura que “está conformada por una tesis (opinión), uno o varios argumentos (datos), un apoyo (garantía) que justifica la relación entre los otros dos componentes, y, opcionalmente, una conclusión” (Gómez Macker & Peronard, 2005, p. 209).

Cordero (2004), determina que una “tesis puede ser considerada como un acto de habla que cumple varias funciones: define la posición del escritor frente a un tema, explicita y formula la opinión de un hablante (comunicando un juicio propio) a través de una serie de argumentos” (2). En este sentido, se posiciona “la argumentación dentro del proceso comunicacional general en la que está inserta” (Cordero, 2004: 2). Es por ello que “una tesis

que no se refiera al t3pico involucrado en la situaci3n comunicativa puede guardar coherencia con los argumentos y ser, inmanentemente, correcta, pero no cumplir3 con su naturaleza comunicativa y ser3 un acto de habla fallido” (Cordero, 2004:2).

En relaci3n g3nero seleccionado, Camps (1996) se3ala que, en una escritura por proyecto, el g3nero que se seleccione debe tener una actividad intencional junto con las acciones que se llevan a cabo, pues “la finalidad de la actividad les da sentido” (49). Entonces, se selecciona la columna de opini3n debido a que se caracteriza por tener un estilo libre en su escritura, permitiendo que quien la escriba pueda dar a conocer su opini3n, sobre cualquier tema, y defender su postura (Moreno, 2000). Adem3s, este g3nero, no tiene un modelo preestablecido, pues se considera como “el m3s personal y libre de todos” (Moreno, 2000, p. 2), por ende, sus caracter3sticas permiten su selecci3n, de acuerdo a la problematizaci3n que posee el curso en el que se implementa la I-A.

Cabe destacar que, de acuerdo al contexto de circulaci3n de este g3nero, los textos elaborados por los estudiantes se deben publicar para su difusi3n. En este caso, se selecciona un blog, puesto que favorece la ejecuci3n del proceso comunicativo del trabajo. Por tanto, esta plataforma permite que cualquier persona realice comentarios a las columnas escritas por los estudiantes.

#### **V. Plan de acci3n (*dise3o y ejecuci3n de un plan de acci3n*)**

El sustento te3rico de la I-A permite, por una parte, elaborar un plan de acci3n que le entrega soluci3n al problema did3ctico levantado y, por otra parte, respaldar la hip3tesis formulada. En este sentido, el objetivo general de la propuesta consiste en desarrollar el texto argumentativo columna de opini3n, a trav3s de un proceso de escritura colaborativo, contextualizado y significativo. Para ello, se considera que, la implementaci3n de una escritura por proyecto, permitir3 que la actitud de los estudiantes frente a la tarea de escritura cambie mediante su adhesi3n, al ser significativa y contextualizada, comprometi3ndose con su realizaci3n, su prop3sito comunicativo y su impacto factible y real en la comunidad educativa, es decir, desde una did3ctica que comprende un enfoque comunicativo cultural.

El dise3o del plan de acci3n consiste en el proyecto de escritura *¿Por qu3 necesitamos 3reas verdes en el colegio?* En este sentido, son los propios estudiantes quienes determinan la

necesidad que quieren resolver en el colegio con este proyecto –de esta manera se contribuye a la adhesión y a la significatividad de la tarea. Asimismo, seleccionan tópicos de trabajo en torno a esta temática, de manera que todos contribuyen al establecimiento del proyecto como una necesidad desde distintas perspectivas. Para realizar este proyecto, los estudiantes del curso producen y publican columnas de opinión en un blog. De esta forma, expresan, colaborativamente, sus ideas mediante el género textual que escriben, a través de un proceso enmarcado en las etapas del modelo Didactext (2015).

La selección de un tópico favorece que las columnas de opinión producidas por los estudiantes sean diversas en su contenido y en la forma en que se abordan, de esta manera cumplen con su propósito comunicativo y contribuyen a establecer la necesidad del proyecto. Finalmente, su publicación en una plataforma web –blog– propicia su difusión en un contexto real, donde no solo expresan sus ideas, sino que también pueden recibir comentarios de otra persona. En general, la comunidad educativa es la audiencia de los estudiantes cuando escriben las columnas de opinión, por ende, se realiza la invitación para que accedan al blog, comenten el trabajo y puedan contribuir, de alguna forma, a la realización de una acción para cumplir la necesidad del proyecto de los estudiantes.

Para contribuir al cumplimiento del objetivo general de la propuesta, se plantean objetivos específicos para lograr con el plan de acción. Estos consisten en: 1) adherir a un proyecto de escritura para comprometerse con su realización, su propósito comunicativo y su impacto factible en la comunidad; 2) aplicar estrategias de escritura a través de un proceso recursivo que comprende las etapas: investigación, planificación, redacción, revisión, reescritura, edición, presentación oral y reflexión; 3) evaluar la producción y realización del género discursivo columna de opinión.

En cuanto al aprendizaje esperado que se pretende lograr con el plan de acción, se selecciona el AEG15, el que este consiste en

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito, considerando las siguientes acciones: recopilar y organizar información y conceptos; adecuar el registro y el vocabulario; considerar los conocimientos e intereses del destinatario; lograr coherencia y cohesión (MINEDUC, 2009, p. 40).

En relación a la secuenciación de objetivos de las sesiones del plan de acción, esta comprende el siguiente orden: 1) Identificar elementos de la situación retórica de una columna de opinión

para la formulación de un proyecto; 2) Recopilar información del tópico de un tema para la escritura de una columna de opinión; 3) Planificar una columna de opinión en el marco de una escritura por proyecto; 4) Redactar el borrador de una columna de opinión en el marco de una escritura por proyecto; 5) Revisar y reescribir el borrador de una columna de opinión en el marco de una escritura por proyecto; 6) Editar el borrador de una columna de opinión para su difusión en un blog; 7) Exponer tópicos de trabajo de un proyecto una audiencia; 8) Valorar la realización de un proyecto de escritura como forma de aprendizaje.

## **VI. Análisis de evidencias**

Los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se determinan en base a los indicadores y/o criterios de evaluación de las sesiones. A nivel general, se considera que los estudiantes alcanzan estos criterios evaluativos en el desarrollo de sus tareas, pues, a pesar de las calificaciones que obtienen –notas entre cuatro y siete–, estos las desarrollan y escriben su texto mediante un proceso y un contexto auténtico y significativo. De igual forma, es importante destacar que existe un 22,2% de estudiantes que no entregan las tareas solicitadas en un tiempo específico.

En la primera sesión, se cumple su objetivo –identificar elementos de la situación retórica de una columna de opinión para la formulación de un proyecto–, por tanto, un 88,9% de los estudiantes identifican y establecen los elementos de la situación retórica de su texto. Así, seleccionan un tópico de trabajo, un destinatario específico dentro de la comunidad educativa, un propósito y una intención comunicativa de su texto. Un 5,6% logra medianamente este objetivo y, un 5,6% de los estudiantes no entrega el trabajo.

En la segunda sesión, los alumnos buscan información para escribir la columna de opinión, determinando ideas para buscar y dando cuenta de ellas mediante su investigación. En cuanto los porcentajes de logro, un 16,7% logra el objetivo, un 44,4% logra medianamente el objetivo, un 11,1% no lo logra, y un 27% no entrega el trabajo. El objetivo de la sesión no se cumple en su totalidad, debido a que estos no se encuentran habituados a investigar cuando escriben y a entregar sus trabajos a tiempo, por ende, no desarrollan las acciones que se les solicitan. Por tanto, cuando investigan no relacionan esta información con la situación retórica

del texto; sin embargo, de igual forma, recopilan información, cumpliendo, en cierta medida, el objetivo de la sesión.

En la tercera sesión, los estudiantes deben planificar las ideas e información que utilizarán para escribir su texto de acuerdo a la situación retórica establecida y a la información investigada. En cuanto a los logros de aprendizaje, solo un 10,5% logra el objetivo, un 73,7% lo logra medianamente, y un 15,8% de los estudiantes no entrega el trabajo a tiempo. Con respecto a los resultados, se considera que, en esta sesión, se emplean muchas estrategias para su desarrollo, por ende, no se realizan en su totalidad. También, se considera que los estudiantes no se encuentran habituados a planificar los textos que escriben, ya que les es complejo desarrollar las tareas solicitadas. En síntesis, los estudiantes realizan la acción de planificar, pero no cumplen con los criterios de evaluación, por tanto, la planificación que realizan no es un apoyo certero para la escritura de su texto.

En la cuarta sesión, los estudiantes escriben el borrador del texto, dando a conocer su postura personal y argumentos que la sustentan. En cuanto a los logros de aprendizaje, estos dan a conocer sus opiniones mediante la argumentación, sin embargo, la redacción es un elemento que se debe revisar y retroalimentar constantemente, pues no expresan sus ideas con claridad. Por consiguiente, se incorpora una sesión de trabajo para la escritura del borrador. Tras implementar esta decisión metodológica, los porcentajes de logro de los estudiantes en el nivel logrado alcanzan el 83,3%, y un 16,7% no entrega su trabajo en el tiempo indicado. Con esta sesión, se determina el cumplimiento del objetivo de la sesión. Cabe destacar que, la comparación de las tareas que realizan los estudiantes se presenta en el anexo 7.

En la quinta sesión, los estudiantes revisan la columna de opinión en base a la retroalimentación que realiza la docente y sus compañeros. Estos revisan la redacción del texto de acuerdo a su estructura y aspectos formales, determinando que sus ideas se entiendan y se desarrollen con claridad, y buscan faltas ortográficas y gramaticales. Con respecto a los porcentajes de logro, un 66,7% de los estudiantes revisa su texto de acuerdo determinados criterios, un 5,6% logra medianamente el objetivo, y un 27,8% de los estudiantes no realiza y/o no entrega la tarea solicitada. En definitiva, se considera que el objetivo de la sesión se cumple, pues los alumnos logran revisar su texto para reescribirlo.

En la sexta sesión, los estudiantes editan la columna de opinión y la publican, adecuando su diseño y distribución de acuerdo al género y a la intención para la que se ha creado. Un 77,8% de los estudiantes logran el objetivo de la sesión, de manera que publican sus textos, sin embargo, un 22,2%, no entrega sus portafolios de trabajo para su revisión, por ende, no cumplen con el objetivo ni el nivel de logro de la sesión. A pesar de lo explicitado, en general, los estudiantes cumplen con el objetivo de la sesión.

En la séptima sesión, los estudiantes exponen su trabajo al curso, de manera que dan a conocer su postura personal con respecto al tema del proyecto y los argumentos que la sustentan. En esta sesión, un 94,7% de los alumnos cumple con el objetivo de aprendizaje, pues, a pesar de que algunos entregaron sus tareas de forma posterior a la fecha establecida, siguieron la metodología de escritura propuesta. Un 5,3% de los estudiantes no entrega el trabajo, por ende, no tiene un porcentaje de logro.

En la octava sesión, los estudiantes realizan una valoración del trabajo que se implementa en las sesiones. En este sentido, un 80% de los estudiantes encontró beneficioso el trabajo de desarrollo de una escritura procesual por proyecto, mientras que un 20%, no. En relación a los porcentajes de logro que estos estimaron, un 69,7% cumplió en las tareas de proceso que involucró la escritura de la columna de opinión. Un 9,1% consideró que cumplió medianamente el objetivo, pues, por ejemplo, no asistían a clases o no desarrollaban las tareas. Un 21,2% de los estudiantes, a causa del ausentismo escolar, no realizó esta evaluación.

En cuanto a los niveles de logro de la escritura de una columna de opinión, un 90,9% de los estudiantes logró el objetivo. Este resultado se justifica debido que, la columna, se desarrolló mediante un proceso de escritura por fases clase a clase. Un 6,1% de los estudiantes logró medianamente la escritura de este género, debido a que, constantemente, no asistían a clases o entregaban sus trabajos de forma atrasada. Un 3,0% de los estudiantes no entregó el trabajo empleado. En el anexo 8, se presenta un ejemplo de los resultados obtenidos por una pareja de estudiantes del curso.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados para la I-A, el objetivo general – desarrollar el texto argumentativo columna de opinión– se cumple en un 97%, de manera que

los estudiantes desarrollan el texto argumentativo columna de opinión a través de un proceso y en un contexto específico. Con respecto a los objetivos específicos, en el primero –adherir a un proyecto de escritura–, un 94,4% de los estudiantes adhieren al proyecto, entregando sus tareas por proceso y señalando, en la ficha de valorización del proyecto que se adjunta en el plan de acción– que les llama la atención el desarrollo de un trabajo como forma de aprendizaje inserto en un proyecto. Un 5,6% no adhiere al proyecto, de manera que lo señalan explícitamente en sus respuestas, además, no entregan todas sus tareas por proceso.

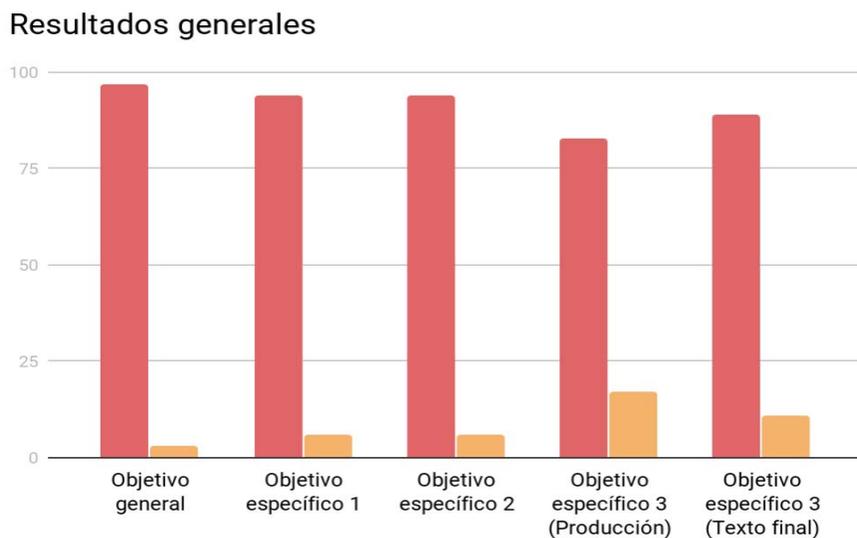
En el segundo objetivo específico –aplicar estrategias de escritura a través de un proceso recursivo mediante etapas– se presentan dos resultados. Por una parte, en un primer momento, un 77,8% de los estudiantes entregan sus fichas de plan de trabajo aplicando estrategias, mientras que un 22,2% no las entregan. Por otra parte, con la extensión de la fecha de entrega de las fichas, en un segundo momento, un 94,4% de los estudiantes entregan su trabajo y un 5,6% no.

En relación al tercer objetivo –evaluar la producción y realización del género discursivo columna de opinión–, un 83,3% tiene un alto porcentaje de logro en la producción de su texto, de acuerdo a las fases de trabajo, mientras que un 16,7% no alcanza este porcentaje de logro. En cuanto a la realización del texto final de la columna (texto como producto), un 88,9% cumple con la realización de la tarea final, publicando su texto en un blog, y un 11,1% no lo realiza. A continuación, se presentan los resultados de los objetivos en el siguiente cuadro:



Cuadro 9. Resultados de los objetivos general y específicos.

A continuación, se presenta un gráfico con los resultados generales de los objetivos general y específicos de la I-A. En color rosa, se grafica el cumplimiento de los objetivos, mientras que en color naranja, el no cumplimiento de los objetivos. En definitiva, los resultados presentan un alto porcentaje de logro respecto al cumplimiento de los objetivos formulados para la I-A.



Cuadro 10. Gráfico de los resultados de los objetivos general y específicos.

## VII. Reflexión

La evaluación del impacto de la enseñanza en los estudiantes se determina en base al cumplimiento del objetivo general de la planificación de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes. A priori, este objetivo se evalúa de acuerdo a las acciones que realizan los estudiantes durante las sesiones. En general, el 77,8% del curso cumple con las tareas de las fases de trabajo, escribiendo en un contexto auténtico y significativo; sin embargo, un 22,2% no cumple con este proceso en las fechas establecidas. Asimismo, en su mayoría, los estudiantes trabajan con un compañero –83,3%–, lo que favorece el desarrollo de una escritura colaborativa para un curso que no se encuentra habituado a escribir y carece del conocimiento de una escritura formal y académica, mas un 16,7% desarrolla el trabajo de forma individual.

Con respecto a las decisiones del trabajo colaborativo, se forman quince parejas de trabajo y se debe tomar como decisión que tres estudiantes trabajen de forma individual. En este sentido, una estudiante se retira con licencia médica por problemas de salud; otro, se ausenta a

clases constantemente; y otra, decide que no quiere trabajar con ningún compañero. En definitiva, tanto el contexto personal y escolar como las motivaciones y las actitudes de estos alumnos, son factores que justifican la decisión de su forma de trabajo.

Con respecto a los objetivos específicos, el primero, consiste en adherir a un proyecto de escritura para comprometerse con su realización, su intención comunicativa y su impacto factible en la comunidad. En este sentido, los estudiantes seleccionan un tema de trabajo para su proyecto y un tópico específico de este para escribir su texto. En las sesiones implementadas, los alumnos trabajan las etapas de la escritura en torno al tópico que seleccionaron y a la audiencia de su texto, por lo tanto, en su mayoría, entregan las tareas que se les solicita –este aspecto también considera las entregas atrasadas. Cabe señalar que se mantiene el porcentaje de entrega explicitado en el párrafo anterior.

Las modificaciones que se realizan a la planificación se enfocan, principalmente, en la implementación y utilización de estrategias para el proceso de escritura. La planificación considera situaciones de aprendizajes con demasiadas estrategias para el nivel de escritura y el contexto de los estudiantes, pues estos carecen del manejo de la lengua en la escritura, y del trabajo con una didáctica de la producción de textos escritos. Además, este aspecto se sustenta en que se encuentran habituados a escribir en contextos sin autenticidad y significatividad de la situación comunicativa. Por lo tanto, se debe prescindir de esta gama de estrategias para trabajar con las adecuadas al curso.

Con esta modificación realizada, se evalúa el cumplimiento del objetivo: aplicar estrategias de escritura a través de un proceso recursivo que comprende las etapas: investigación, planificación, redacción, revisión, reescritura, edición, presentación oral y reflexión. A nivel general, se evalúa su cumplimiento, pues un 94,4% de los estudiantes desarrolla, con diferentes porcentajes de logro, las etapas del proceso. Un 5,6% no ejecuta el trabajo de escritura a causa de ausentismo escolar.

El tercer objetivo, consiste en evaluar la producción y realización del género discursivo columna de opinión. Con respecto a la producción, un 83,3% de los estudiantes obtiene calificaciones en el nivel logrado y medianamente logrado. Un 16,7% no entrega sus trabajos a tiempo y no cumple con los indicadores que se establecen para lograr las actividades. Por

esta causa, se extiende la clase de redacción del borrador de dos horas pedagógicas a cuatro. Esta acción se justifica debido a que los estudiantes no culminan de redactar el borrador del texto en una clase, pues no se encuentran habituados a desarrollar este tipo de acciones en la escritura. La extensión de esta clase favorece que los estudiantes puedan desarrollar mejor sus ideas y argumentos, además, complementan la estructura del texto. Un ejemplo de esto, se presenta en el primer y segundo borrador de una pareja de estudiantes (anexo 6).

Con respecto al trabajo por proceso, los borradores de los textos de los estudiantes tienen una mejora progresiva, de manera que desarrollan y explican sus ideas con claridad, específicamente su postura personal y sus argumentos, además, incorporan las retroalimentaciones que entrega la docente. Cabe destacar que estas retroalimentaciones se relacionan directamente con el cumplimiento del propósito del texto y con la incorporación de características de una escritura formal y académica. Esta decisión metodológica implementada, permite que en la realización del género discursivo, un 88,9% de los estudiantes logre cumplir con los criterios de evaluación propuestos para su evaluación, además, este resultado se complementa, en general, con el trabajo por proceso que se implementa con el plan de acción. De igual forma, existe un 11,1% de los estudiantes del curso no entregan su trabajo en la fecha establecida.

Es relevante destacar que, a pesar de que existe un porcentaje de estudiantes que no logran los objetivos a causa de que no entregan sus trabajos en las fechas establecidas, se extienden las fechas de entrega para estos. Así, de igual forma van cumpliendo las fases de trabajo y logrando los objetivos de trabajo. De igual forma, se realiza retroalimentación constante a estos estudiantes en forma previa y posterior a sus entregas.

### **VIII. Plan de mejora**

Los principales aspectos que se necesitan considerar para el plan de mejora son, en primer lugar, realizar una adecuación aún más específica del trabajo con estrategias, puesto que, no todas las estrategias del modelo Didactext (2015) se pueden aplicar al contexto del curso. En este sentido, el nivel de escritura que tiene los estudiantes propicia el desarrollo de un trabajo más lento. Según lo anterior, en segundo lugar, la consideración del tiempo y la cantidad de sesiones son factores que necesitan ser incorporados en este plan. El curso en el que se

desarrolla la I-A, tiene dos sesiones de trabajo semanal, es decir, cuatro horas pedagógicas. Por lo tanto, para implementar el plan de acción, se deben establecer actividades, de acuerdo a fases apropiadas y específicas a su nivel. Esta mejora también propicia las entregas en las fechas establecidas, pues el trabajo de las fases se reduce en el desarrollo de estrategias.

En relación al tiempo, para desarrollar una escritura por proceso que incorpore constantes retroalimentaciones y se obtengan mejores resultados, es necesario implementar más sesiones que propicien el modelado de las tareas que se solicitan. Asimismo, esta mejora propicia el aprendizaje de los estudiantes, pues, como se señaló en el apartado anterior, se requirió implementar una sesión extra al plan de acción para el desarrollo de la escritura del borrador del texto.

Finalmente, en tercer lugar, se considera en este plan de mejora, la implementación del trabajo de escritura en el contexto escolar, de manera que los estudiantes continúen practicando este trabajo y mejorando su nivel de escritura. En definitiva, la acción de esta I-A constituye una situación de aprendizaje que se adecúa a su contexto, los motiva y les es significativa para aprender porque se enmarca en, algo tan sencillo, como lo es su cotidianidad y sus formas de comunicarse ante un otro en forma auténtica y real.

## **IX. Conclusión**

En definitiva, con esta investigación-acción se le entrega una solución a la problemática identificada en el contexto escolar. En este sentido, la metodología implementada se desarrolla en el marco de una hipótesis de trabajo que se cumplió y obtuvo buenos resultados, de acuerdo al contexto específico del curso. Para ello, los estudiantes del curso se enfrentaron a escribir un texto, desde el establecimiento de su situación retórica hasta su publicación y difusión en un Blog. En este sentido, todos son capaces de poder dar a conocer sus opiniones y argumentos mediante la escritura, además, conocen que se trabaja mediante un proceso que busca poder transmitir su forma de pensar a otro, en un contexto comunicativo auténtico, pues no solo se escribe para que un docente lea y revise un trabajo, sino para conseguir una finalidad. De esta manera, se comprende que la acción implementada está sujeta a una mejora a largo plazo que, depende significativamente, de su implementación y continuación que realice el colegio.

## X. Referencias bibliográficas

Bereiter & Scardamalia. (1992). Dos modelos explicativos en los procesos de composición escrita. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

Camps; Colomer; Cotteron; Dolz; Farrera; Fort; Guasch; Martínez; Milian; Ribas; Rodríguez; Santamaria; Utset; Vilá; Zayas. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, España: Graó.

Camps, Anna. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188338>

Cordero, Marcela. (2004). El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342000004800007&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342000004800007&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Finocchio, Ana María. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Gómez Macker & Peronard. (2005). El lenguaje humano. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>

Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)

Johnson, David; Johnson, Roger. & Holubec, Edythe. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Recuperado de:

<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. Volumen 7 (nº1), 27-39.

MINEDUC. (2009). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Tercer año medio. Recuperado de: <https://educra.cl/programa-de-estudio-lengua-castellana-y-comunicacion-3-medio/>

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

Moreno, P. (2000). Géneros para la opinión: el comentario o columna. Recuperado de: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17220/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17220/file_1.pdf?sequence=1)

## XI. Anexos

### a) Anexo 1: Resultado por habilidad de evaluación SEP

PUNTAJE Y PORCENTAJE DE LOGRO OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 3° MEDIO B EN EVALUACIÓN SEP											
NOMBRE DEL ESTUDIANTE		H1:EXTRACCIÓN EXPLÍCITA		H2:EXTRACCIÓN IMPLÍCITA		H3: INCREMENTO DE VOCABULARIO		H4: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO		H5: EVALUACIÓN	
		PUNTAJE OBTENIDO (6 puntos)	% DE LOGRO L: 4-6 ML:3 NL:0-2	PUNTAJE OBTENIDO (6 puntos)	% DE LOGRO L:4-6 ML:3 NL:0-2	PUNTAJE OBTENIDO (9 puntos)	% DE LOGRO L:6-9 ML:5 NL: 0-4	PUNTAJE OBTENIDO (14 puntos)	% DE LOGRO L:10-14 ML:7-9 NL: 0-6	PUNTAJE OBTENIDO (11 puntos)	% DE LOGRO L:8-11 ML:6-7 NL: 5-0
1	ALBA GUTIERREZ JAVIER	5	L	2	NL	5	ML	6	NL	0	NL
2	ALLENDES HERNÁNDEZ JEAN PIERE	6	L	2	NL	5	ML	4	NL	11	L
3	ARAYA MORAGA MIGUEL	5	L	6	L	5	ML	6	NL	9	L
4	BAHAMÓNDEZ PONCE CRISTINA	5	L	4	L	1	NL	4	NL	10	L
5	BELLO FREZ CRISTOFER	5	L	2	NL	5	ML	2	NL	0	NL
6	CASTRO AGUILERA IGNACIO	6	L	0	NL	5	ML	6	NL	10	L
7	ESPINOZA VIVANCO FRANCISCA	4	L	0	NL	4	NL	4	NL	9	L
8	FIGUEROA DUARTE SEBASTIÁN	5	L	2	NL	6	L	6	NL	3	NL
9	FUENTES CORTÉS THOMAS	5	L	2	NL	5	ML	8	ML	8	L
10	HOGG PRADO DANIEL	6	L	4	L	7	L	8	ML	11	L
11	ITURRIETA GUAJARDO MACARENA	5	L	4	L	7	L	6	NL	6	ML
12	MARTÍNEZ GALLARDO GABRIEL	6	L	2	NL	2	NL	4	NL	8	L
13	MIRANDA GUZMÁN JAVIERA	6	L	6	L	6	L	6	NL	7	ML
14	MONTESINO SOLÍS GÉNESIS	5	L	4	L	6	L	4	NL	9	L
15	MONTOYA MORENO KEYLA	6	L	6	L	5	ML	6	NL	5	NL
16	MUÑOZ CANIVILO BENJAMÍN	6	L	0	NL	4	NL	10	L	9	L
17	OLIVARES SAAVEDRA DIANA	5	L	2	NL	4	NL	10	L	8	L
18	OYANEDEL REYES MATÍAS	5	L	2	NL	4	NL	10	L	9	L
19	PARRA RAMÍREZ ALANIS	6	L	2	NL	2	NL	10	L	11	L
20	PÉREZ FRÍAS ANTONIA	6	L	4	L	4	NL	4	NL	6	ML
21	PÉREZ FRÍAS MICHELLE	6	L	2	NL	5	ML	10	L	10	L
22	PINTO CISTERNAS JOAQUIN	5	L	0	NL	3	NL	6	NL	10	L
23	PIZARRO RAMOS ROMINA	5	L	4	L	5	ML	6	NL	8	L
24	QUIROZ ZURITA CATALINA	4	L	2	NL	6	L	8	ML	11	L
25	RODRÍGUEZ BOLVARÁN DUBÁN	5	L	6	L	6	L	6	NL	10	L
26	RODRÍGUEZ ESPINOZA ARIEL	5	L	2	NL	3	NL	8	ML	8	L
27	SALDAÑA MANCILLA JORGE	5	L	4	L	6	L	8	ML	4	NL
28	SÁNCHEZ SÁNCHEZ CRISTOPHER	6	L	2	NL	4	NL	6	NL	9	L
29	SANHUEZA OLIVARES JAVIERA	5	L	2	NL	7	L	4	NL	8	L
30	SEPÚLVEDA RUBILAR R. PAOLO	4	L	4	L	6	L	6	NL	11	L
31	TORRES PUEBLA CONSTANZA	6	L	6	L	5	ML	6	NL	10	L
32	VARGAS VILLARROEL MARÍA JOSÉ	5	L	2	NL	6	L	4	NL	10	L
33	VERDUGO AMAYA MARLENE	5	L	6	L	4	NL	4	NL	8	L

RESULTADOS DE 3° MEDIO B EN EVALUACIÓN SEP DE ACUERDO A PORCENTAJE DE LOGROS POR HABILIDAD					
NIVEL DE LOGRO	H1: EXTRACCIÓN EXPLÍCITA	H2: EXTRACCIÓN IMPLÍCITA	H3: INCREMENTO DE VOCABULARIO	H4: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO	H5: EVALUACIÓN
LOGRADO	33 ESTUDIANTES	14 ESTUDIANTES	11 ESTUDIANTES	5 ESTUDIANTES	25 ESTUDIANTES
MEDIANAMENTE LOGRADO	-	-	10 ESTUDIANTES	5 ESTUDIANTES	3 ESTUDIANTES
NO LOGRADO	-	19 ESTUDIANTES	12 ESTUDIANTES	23 ESTUDIANTES	5 ESTUDIANTES

b) Anexo 2: Preguntas abiertas en prueba SEP

**I. De acuerdo al último texto leído ¿Qué opinas respecto al matrimonio entre personas homosexuales? ¿Por qué? Da al menos dos argumentos para validar tu respuesta (05 puntos)**

Opinión	01	✓
Argumentación	03	✓
Ortografía	01	✓

*Opino que es su decisión casarse porque al fin y al cabo no crean que las personas homosexuales no requieren haciendo sus cosas como las demás solamente con otros gustos. No todos somos iguales todos tenemos puntos de vista y de pensam.*

**II. Según tu punto de vista y el tema tratado en el último texto, ¿Qué relación existe entre la libre expresión y el respeto entre las personas en la actualidad chilena? (06 puntos)**

Relación de términos	04	✓
Ortografía	02	✓

*Las personas se juzgan y se faltan el respeto entre ellas mismas y se excusan con la libre expresión. Lo cual crea que está mal porque la libre expresión no te da el derecho de faltarle el respeto a nadie. Puedes expresar tus sentimientos y lo pensamientos pero de manera respetuosa. Bien pero te falta establecer esta relación con la actualidad chilena.*

c) Anexo 3: Ejemplos de errores en la escritura por parte de los estudiantes

I. De acuerdo al último texto leído ¿Qué opinas respecto al matrimonio entre personas homosexuales? ¿Por qué? Da al menos dos argumentos para validar tu respuesta (05 puntos)

Opinión	01
Argumentación	03
Ortografía	01

Opino que está bien <sup>que debería</sup> existir el matrimonio Homosexual porque todas las personas tienen derecho a tener una familia con la persona que quieren (además) también son personas igual que todos y también tienen derechos de hacer su vida.

También porque dos hombres lo pueden dar más amor al hijo que un hombre y una mujer.

*Handwritten notes: "ambos son conectores aditivos" with arrows pointing to "y" and "además"; "que debería" above "que"; "está" circled.*

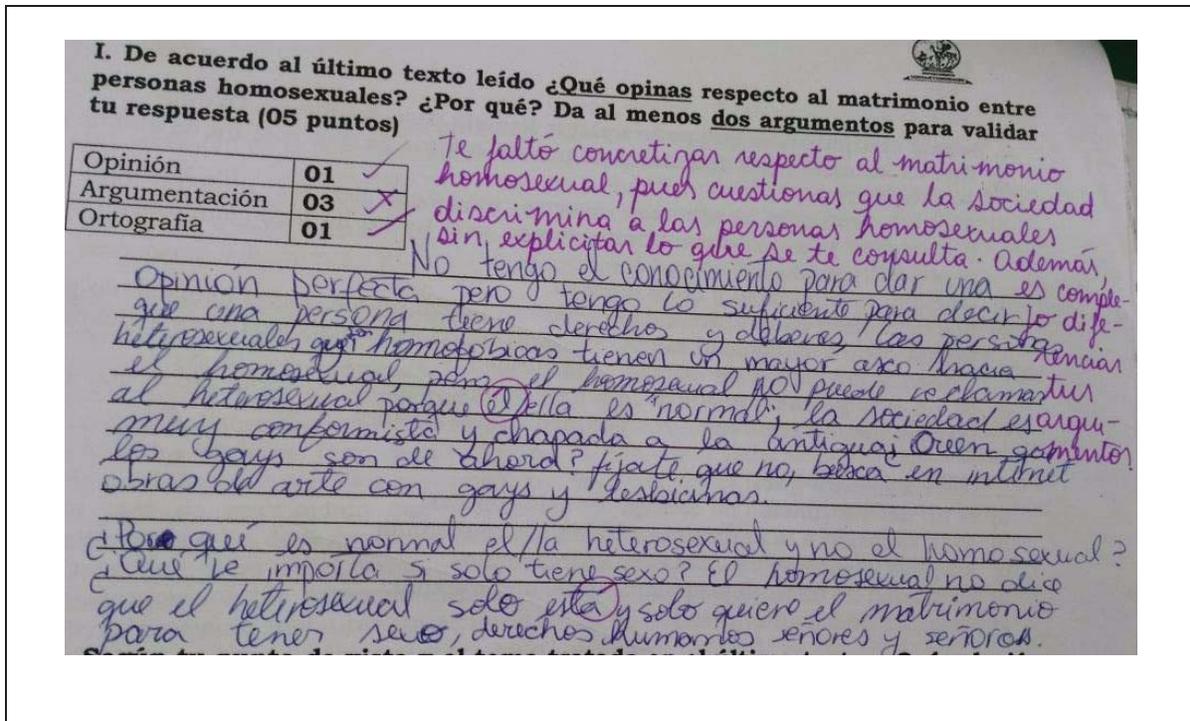
II. Según tu punto de vista y el tema tratado en el último texto, ¿Qué relación existe entre la libre expresión y el respeto entre las personas en la actualidad chilena? (06 puntos)

Relación de términos	04
Ortografía	02

Creo que la relación de la libre expresión y el respeto no es muy buena que digamos en Chile es peor ya que los chilenos son de cabeza dura con esto me refiero a que los chilenos les cuesta mucho de otra manera <sup>pienso</sup> que los chilenos no se llevan con la libre expresión (libre expresión: las personas se expresan de manera libremente) ya que los chilenos no respetan a las personas que se están expresando, los chilenos los atacan verbalmente y algunos físicamente unos ejemplos de esta conducta serían la llegada de inmigrantes haitianos. ~~gracias~~ gracias a una cámara de seguridad se captó el momento que un chileno atacó a un trabajador haitiano del terminal pesquero con un arma corto punzante en el momento de irse el chileno lo estaba tirando en el suelo. en cambio el trabajador estaba tirado en el suelo. Al irse el chileno la gente se acercó para ver y se irse sin ofrecerle ayuda al haitiano quien pedía ayuda otro ejemplo sería los grupos neo nazis los cuales atacaban a la gente homosexual.

gracias a estos acontecimientos se puede inferir que la relación entre la libre expresión y el respeto entre las personas en Chile no es buena ya que muchos chilenos son discriminación discriminadores pero no todos lo son aún hay gente que trata bien a los demás que son diferentes a ellos.

*Handwritten notes: "Cuida su ortografía" at the top; "pienso" in the margin; "gracias" crossed out; "Muy" at the end.*



d) Anexo 4: Entrevista de la docente mentora y profesora de Lenguaje y Comunicación del curso

Extracto de entrevista profesora jefe y profesora de la asignatura de Lenguaje y Comunicación del 3°B

Nombre entrevistada: Marcela Sepúlveda

**1. ¿Qué habilidad del lenguaje considera más potenciada en los estudiantes? ¿Cuál más deficiente?**

A los estudiantes les cuesta expresarse de forma oral, especialmente, trabajando en grupo. Por tanto, no tienen motivación para participar en las clases, además, les cuesta expresarse incluso con preguntas dirigidas. En el ámbito de la escritura también les cuesta expresarse.

**2. ¿Qué eje considera más descendido en el aprendizaje de los alumnos, la oralidad o la escritura, y dentro de estas, la producción o la comprensión?**

El eje de escritura y de oralidad son deficientes no solo en el curso, sino que también en todo el colegio. En la escritura, en el trabajo con la producción no es una metodología internalizada por los alumnos, pues se encuentran habituados a evaluaciones con preguntas cerradas. En cuanto a la comprensión, depende de los niveles con los que se trabaje, pero

se ha logrado avanzar debido a que en el colegio trabajamos constantemente con habilidades de comprensión. De a poco se han ido consolidando determinadas habilidades, por ejemplo, la extracción de información explícita. Es un trabajo que estamos implementando.

**3. ¿Por qué cree y/o considera que la escritura es un nivel descendido en los estudiantes según la percepción del Departamento de Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué cree que se realiza énfasis en este eje y no en otro? ¿Conoce cómo se ha trabajado la escritura por el Departamento de Lenguaje y Comunicación?**

El Departamento de Lenguaje y Comunicación desde hace poco tiempo tiene autonomía, pues anteriormente seguían los lineamientos del equipo directivo. En este sentido, la escritura se ha convertido en un tema para el Departamento.

Desde hace muchos años se trabajó con las pruebas escritas, donde se dejaban de lado los procesos de escritura. Se le entregaba énfasis a las pruebas estandarizadas. Desde la incorporación de las pruebas SEP se realizó un trabajo anclado a la comprensión y a determinadas habilidades (H1, H2, H3, H4 y H5), al trabajo con mucho texto, dejando de lado la escritura. Actualmente, los estudiantes están mecanizados al trabajo con pruebas con respuestas cerradas y no para desarrollar la escritura. Es por ello que nuestra propuesta es trabajar con la escritura por procesos. La idea es que todos podamos presentarles formas de modelamiento de las tareas y no solo solicitarlas. Nosotros no somos modelos de ellos, pues les exigimos y no les mostramos nada.

**4. ¿Los alumnos suelen participar pasiva o activamente en las clases? ¿Por qué?**

La forma de participación se correlacionará con la figura del docente, quien deberá plantearles actividades motivantes para que estos participen.

e) Anexo 5: Cuestionario de percepción estudiantil



IV. Capacidades de aprendizaje.			
<p>Enumere las habilidades del lenguaje según el grado de complejidad que para usted presentan.</p>	<p><input type="checkbox"/> Extracción de información explícita.  <input type="checkbox"/> Extracción de información implícita.  <input type="checkbox"/> Construcción de significado.  <input type="checkbox"/> Incremento de vocabulario.  <input type="checkbox"/> Evaluación.</p>	<p>Enumere estos ejes según el grado de complejidad que para usted presentan.</p>	<p><input type="checkbox"/> Comprensión escrita.  <input type="checkbox"/> Comprensión oral.  <input type="checkbox"/> Producción escrita.  <input type="checkbox"/> Producción oral.</p>
<p>Marque con una X las acciones o estrategias que realiza en cada etapa del proceso de escritura para elaborar un texto escrito.</p>	<p>1.- Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Investiga.</li> <li><input type="checkbox"/> Realiza lluvia de ideas.</li> <li><input type="checkbox"/> Organiza y jerarquiza las ideas.</li> <li><input type="checkbox"/> Considera la situación de enunciación.</li> <li><input type="checkbox"/> Considera el tipo de texto que debe escribir junto con sus características.</li> </ul>	<p>2.- Escritura (producción):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Utiliza la planificación.</li> <li><input type="checkbox"/> Desarrolla una temática.</li> <li><input type="checkbox"/> Desarrolla ideas principales y secundarias en base a una temática.</li> <li><input type="checkbox"/> Escribe en base a una estructura (introducción, desarrollo y conclusión).</li> </ul>	<p>3.- Revisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Busca repetición de información innecesaria.</li> <li><input type="checkbox"/> Busca información poco clara o que no se entienda.</li> <li><input type="checkbox"/> Revisa ortografía puntual, acentual y literal.</li> <li><input type="checkbox"/> Modifica conectores para presentar una variedad de estos en su texto.</li> <li><input type="checkbox"/> Escribe en la persona gramatical que se le solicite.</li> <li><input type="checkbox"/> Revisa errores en los tiempo verbales y concordancia entre sustantivos y adjetivos y</li> </ul>
<p>¿Ha trabajado la escritura por procesos o por partes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí.  <input type="checkbox"/> No.</p>			

f) Anexo 6: Diario de observaciones de clases

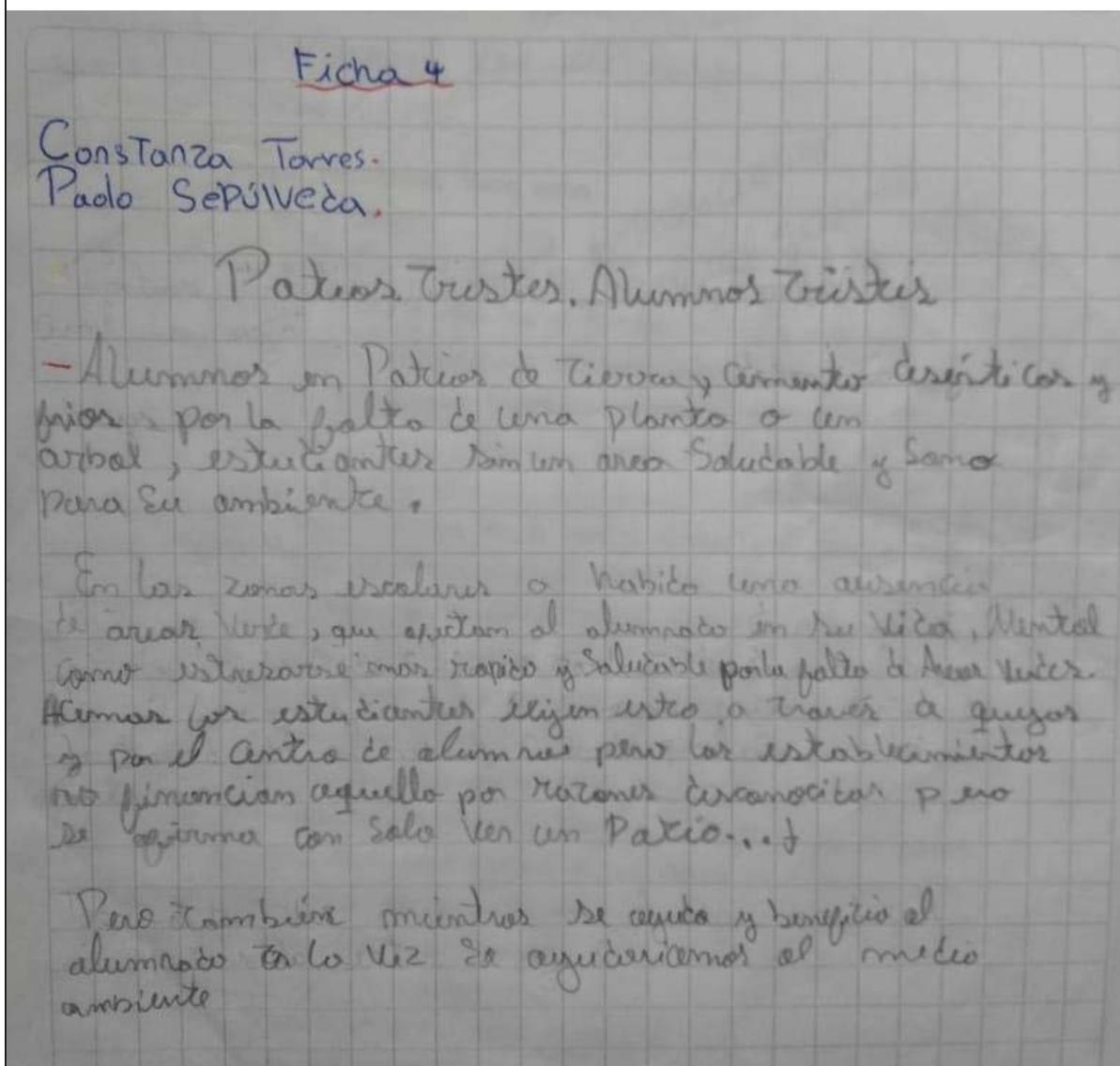
<p><b>Establecimiento:</b> Colegio Juanita Fernández.</p> <p><b>Curso:</b> tercero medio b.</p> <p><b>Sesión:</b> 3.</p> <p><b>Fecha:</b> 20 de marzo de 2018.</p> <p><b>Objetivo (s) Clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PPT: recordar aspectos del texto expositivo y sus características.</li> <li>- Pizarra: reforzar conceptos del discurso expositivo.</li> </ul> <p><b>Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conceptuales:</b> texto expositivo (su definición –apelativo a informar y no a la expresión de la opinión como tal- y características: relación asimétrica, objetividad, escritura en 3° persona gramatical, situación de enunciación -factores de la comunicación-, estructura externa (tripartita), formas básicas del discurso expositivo. Además de tipos de textos: divulgativos o especializados).</li> <li>- <b>Procedimentales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Recuerdan elementos del texto expositivo a partir de la presentación de su definición, características, su estructura, formas básicas y tipos de textos.</li> <li>o Escriben un texto expositivo, un primer borrador, aplicando elementos de la tipología en base a la observación y contenido de un video (¿Por qué lloramos?).</li> </ul> </li> <li>- <b>Actitudinales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Los alumnos contestan preguntas en relación a los elementos del texto expositivo.</li> <li>o Los alumnos escuchan con respeto las opiniones de sus compañeros.</li> </ul> </li> </ul>
---

DESCRIPCION	REFLEXION
<p><b>Actividades principales</b></p> <p>La clase no tiene un inicio propiamente tal, pues se realiza la exposición de un PPT que tiene como temática las características del texto expositivo. En este sentido, la docente recuerda las características a partir de la presentación de su discurso – los alumnos tienen una actitud pasiva: se cree que entienden pero se necesitan efectuar preguntas constantes de los contenidos para comprobar esta creencia.</p> <p>Tras la presentación del PPT, se muestra un video con el propósito de desarrollar la siguiente actividad: la escritura de un texto expositivo a partir del video <i>por qué lloramos</i>. En este sentido, se <u>visumbra</u> que se entregan instrucciones que intentan guiar un proceso de escritura.</p>	<p><b>Apreciaciones personales sobre la clase observada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecución en modalidad de <u>codocencia</u> en el aula.</li> <li>- Los primeros minutos de la clase se solicita silencio por la docente y revisa la presentación personal (cabello corto en varones, cabello tomado en damas y uso de capa y delantal. La docente tiene un carácter fuerte que provoca intimidación en los alumnos.</li> <li>- A simple vista, se distingue que los alumnos en su mayoría no recuerdan los contenidos que se trabajan durante la sesión, pues se les plantean interrogantes a las que se presume que no saben sus respuestas (tienen una <u>actitud pasiva: no responden. Tienen inseguridad para participar</u>). Es importante destacar que se realiza una exposición donde los contenidos no se relacionan con ejemplos donde los puedan distinguir.</li> <li>- Tras determinar que los alumnos no entienden la materia, la docente debe constantemente explicar en profundidad los contenidos que está recordando por medio de diversos ejemplos.</li> <li>- Se pretende que los estudiantes escriban el primer borrador de un texto en un tiempo acotado, donde ni siquiera establecen un proceso de planificación y organización de ideas. Finalmente, la sesión subsiguiente continuarán con la escritura de su texto.</li> </ul>
<p><b>Establecimiento: Colegio Juanita Fernández</b></p> <p><b>Curso: 3°B</b></p> <p><b>Sesión: 8</b></p> <p><b>Fecha: 5 de abril de 2018.</b></p> <p><b>Objetivo (s) Clase:</b> Construir un texto expositivo en base a su revisión (producto final en base a un proceso).</p>	

DESCRIPCION	REFLEXION
<p>Actividades principales</p> <p>Los estudiantes revisan el texto expositivo que se encuentran escribiendo en torno a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad de la información</li> <li>- La calidad de la información</li> <li>- El modo o manera de escribir la información</li> <li>- Ortografía y redacción</li> </ul> <p>Por una parte, se modelan los aspectos señalados. Por otra parte, los estudiantes los deben aplicar. Cabe destacar que se realiza un monitoreo constante por parte de las docentes.</p>	<p>Apreciaciones personales sobre la clase observada</p> <p>Los estudiantes son enfrentados a una tarea de escritura descontextualizada, no realista. Este aspecto permite concebir que no tienen una motivación frente a la actividad, la que se concentra en escribirle a una audiencia de niños de 12 años. Cabe destacar que el planteamiento de esta situación no se cumplirá en un contexto comunicativo real.</p> <p>Llegando a la fase de revisión, se vislumbra que los alumnos no han escrito el texto solicitado y no han utilizado las sesiones que se han impartido para la realización de consultas y avance del trabajo.</p> <p>Se intenta trabajar la escritura en base a un proceso que los alumnos no internalizan ni les es significativo.</p>

g) Anexo 7: comparación de las tareas que realizan los estudiantes

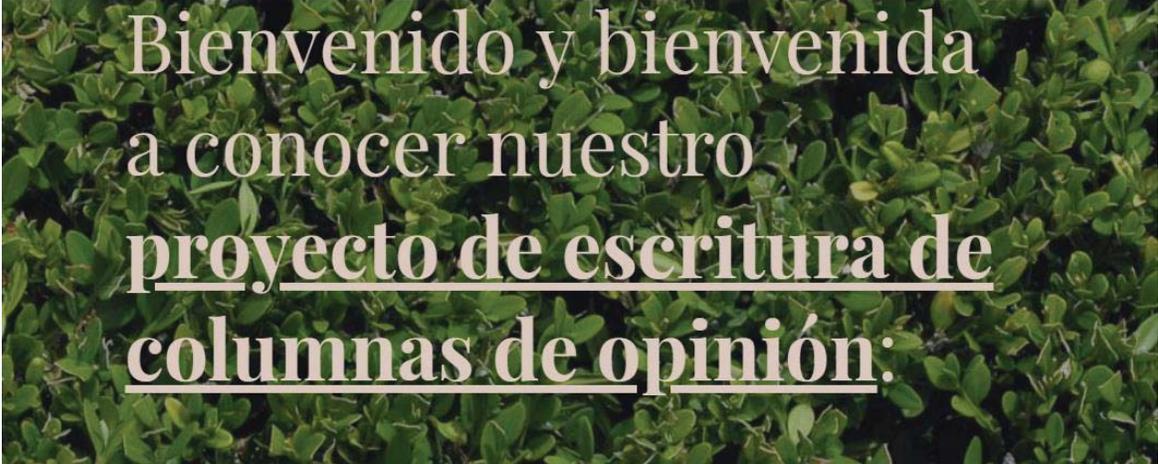
- Primer borrador:



- Segundo borrador:



UNIDAD: ARGUMENTANDO EXPRESO MIS IDEAS  
*Proyecto de escritura: ¿Por qué necesitamos áreas verdes en C3F?*



# Bienvenido y bienvenida a conocer nuestro proyecto de escritura de columnas de opinión:

UNIDAD: ARGUMENTANDO EXPRESO MIS IDEAS  
*Proyecto de escritura: ¿Por qué necesitamos áreas verdes en C3F?*



### Explicación del proyecto :

El *Proyecto de escritura: ¿Por qué necesitamos áreas verdes en C3F?* es una herramienta para proyectar y difundir diversas columnas de opinión que crearon colaborativamente alumnos de tercero año medio del establecimiento C3F.

La temática del proyecto se concentra en la necesidad de implementar áreas verdes en el establecimiento educacional. En este sentido, los estudiantes dan a conocer que su colegio no posee áreas verdes, razón por la cual, mediante la argumentación, expresan sus ideas, señalando el porqué estas son necesarias y el porqué se deben implementar.

**UNIDAD: ARGUMENTANDO EXPRESO MIS IDEAS**  
**Proyecto de escritura: ¿Por qué necesitamos áreas verdes en C7F?**

La necesidad de áreas verdes y naturales en nuestro colegio.

June 21, 2018

El tener lugares al aire libre con plantas, árboles, arbustos y flores es importante en nuestro colegio, ya que nos trae múltiples beneficios para nue...

¿Por que es necesario implementar jardines en el colegio JF?

June 21, 2018

Es necesario porque estos jardines ayudaran a los alumnos y docentes de forma cognitiva, también aprenderán a cuidar las áreas verdes cerca de sus ho...

¿Por qué es necesario implementar áreas verdes dentro del establecimiento?

June 20, 2018

Las áreas verdes son necesarias para que el entorno en el que estamos insertos mejore y sea agradable, para lograr que la comunidad escolar se motive...

**UNIDAD: ARGUMENTANDO EXPRESO MIS IDEAS**  
**Proyecto de escritura: ¿Por qué necesitamos áreas verdes en C7F?**

## ¿Por qué necesitamos áreas verdes en el colegio?

June 19, 2018 | Paolo Sepúlveda y Constanza Torres

Las áreas verdes son necesarias para el ámbito escolar, porque estas influyen en el alumnado, tanto mental como físicamente, también son necesarias porque mejoran el ambiente. La escuela ha tenido una ausencia de estas áreas, y es que por esto que llevamos a cabo este proyecto.

En el establecimiento no existen áreas verdes, por lo tanto, con la implementación de esta zona se puede lograr que los alumnos puedan descansar y desarrollarse haciendo actividades permitidas en una instancia en el que el estudiante tenga un momento agradable de su día a día en la escuela, como por ejemplo, estar en recreo y sentarse bajo árboles en un pasto, el cual es ambiente relajante, o al momento de dar una clase al aire libre se podría hacer en esta zona, jugar, hacer deporte, jardinería, yoga, etc.

Nosotros, como alumnos del establecimiento, creemos que es necesaria la implementación de áreas verdes en el patio trasero de la escuela ya que esta evita el cansancio mental en los estudiantes, además con estas se produciría un ambiente bonito, agradable y saludable pero también importantes y necesarias para la convivencia escolar como; el desarrollo de los alumnos tanto física como creativas para el desarrollo de su persona. En la calidad de vida de los alumnos, brindando un espacio de relajación y reflexión, un lugar comfortable para el estudiante. Estas áreas son claves para el control de la salud a nivel general, a su vez aprendizajes del ambiente natural, y procurando que logren con estas medidas básicas del cuidado del planeta, siendo parte de un desarrollo libre y saludable.

Para finalizar queremos lograr la implementación de estas áreas verdes para un mejoramiento de toda la comunidad escolar, la cual es sumamente importante y beneficiosa para los alumnos, profesores y cualquier persona perteneciente al establecimiento. Sin duda, la idea de tener jardines en la escuela ofrece beneficios sociales muy evidentes, gozo por el paisaje, menos polvo, más frescura, en fin esta se encuentra un poco olvidada en estos momentos, pero con la esperanza que de aquí dentro de un tiempo el director tome esta medida como un futuro proyecto que se pueda realizar en el establecimiento.