

**ILCL**  
**INSTITUTO DE**  
**LITERATURA Y**  
**CIENCIAS DEL**  
**LENGUAJE**



**PONTIFICIA**  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA DE**  
**VALPARAÍSO**

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

Investigación acción en 3° año medio: Aplicación de estrategias de cohesión para mejorar la producción de textos.

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

Profesora Guía: Damaris Landeros  
Estudiante: Grace Lineros Vilches

Viña del Mar, junio de 2018

## Índice

<b>1. Introducción</b>	3
<b>2. Análisis del contexto de aplicación</b>	4
2.1 Contextualización del establecimiento educativo	4
2.2 Caracterización del clima de aula y los estudiantes	5
2.3 Recolección de evidencias	6
2.4 Análisis de categorías	7
2.5 Determinación del problema	8
<b>3. Metodología</b>	8
<b>4. Marco Teórico</b>	9
4.1 Enfoque del eje de escritura	9
4.2 Cohesión textual	10
4.3 Escritura como proceso	12
4.4 Ensayo	14
<b>5. Plan de acción</b>	<b>16</b>
5.1 Hipótesis	16
5.2 Objetivo general y específicos	16
5.3 Aprendizajes Esperados	17
5.4 Progresión de objetivos	18
5.5 Plan de evaluación	19
<b>6. Análisis de las evidencias</b>	<b>19</b>
6.1 Aplicación de las estrategias de cohesión	21
6.2 Recursividad del proceso	25
6.3 Planificación del escrito	28
<b>7. Reflexión</b>	28
<b>8. Plan de mejora</b>	30
<b>9. Conclusiones y proyecciones</b>	31
<b>10. Bibliografía</b>	32
<b>11. Anexos</b>	35

## **Introducción**

La escritura es parte esencial de la comunicación, sobre todo, si se tiene en cuenta que no se adquiere de forma innata como la oralidad, sino que esta es aprendida a lo largo del desarrollo de la escolaridad. En este sentido, escribir implica no solo transmitir ideas, sino que una serie de procesos cognitivos complejos. Como consecuencia, debemos preocuparnos tanto del contenido como de la forma del escrito, para que las personas entiendan aquello que queremos decir.

En consecuencia, se potencia tanto el carácter social como el individual de un sujeto, ya que no solo considera el contexto comunicativo, sino que también los procesos que realiza el escritor. En cuanto a esto, las Bases Curriculares (2015) señalan que cada estudiante debe tener en cuenta dichos elementos como requerimientos necesarios para llevar a cabo la producción de textos. Justamente, lo anterior se plantea como un desafío constante para los estudiantes, puesto que requiere reflexionar ante lo solicitado y tomar decisiones para llevarlo a cabo. El problema radica en que escriben solo una vez, y no se dan el tiempo de revisar y corregir el escrito (Cassany, 1988).

A partir de lo explicitado, la presente investigación acción, situada en el tercer año medio del Colegio Profesor Huguet, se centra en la escritura tomando como eje principal la cohesión de textos. En este caso, los estudiantes muestran problemas en la configuración de la superficie textual, lo que termina afectando a la coherencia del escrito. Por lo tanto, es necesario dar cuenta de estrategias que puedan mejorar la cohesión mediante el proceso de escritura.

Con la finalidad de dar cuenta de la propuesta, se presenta la estructura de la investigación acción. En primer lugar, se presenta el análisis del contexto a partir de las características de la institución educativa y el curso, lo que conllevó a delimitar la problemática principal. En segundo lugar, se expone la metodología adoptada en este presente trabajo. En tercer lugar, se expone el marco teórico que sustenta a la propuesta. En un cuarto lugar, se expone el plan de acción y, en quinto lugar, se desarrolla el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos en dicho plan. Luego, se presentan las reflexiones y el plan de mejora, para, finalmente, dar paso a las conclusiones y proyecciones finales.

## **2. Análisis del contexto de aplicación**

En el siguiente apartado se analizan los elementos que inciden directamente en la delimitación de la problemática. Para ello, se consideran las características de institución educativa y, sobre todo, las propias del curso. Cabe destacar que se utilizan diversos métodos para recabar y sistematizar la información, lo que ayudaron a evidenciar el problema en la producción de textos.

### **2.1 Contextualización del establecimiento educativo**

El Colegio Profesor Huguet, fundado el 11 de octubre de 1979, es particular, reconocido por la Resolución Exenta N° 3337 en el año 1980. Este se ubica en el sector de Agua Santa, específicamente en Bellavista 178, en la comuna de Viña del Mar. Cabe destacar que imparte su enseñanza desde el nivel Medio Mayor hasta Enseñanza Media, buscando promover competencias acorde a las necesidades de los estudiantes (PEI, 2017). En la actualidad, cuenta con una matrícula de 260 estudiantes, con un promedio 17 personas por sala, según lo expuesto por el MIME (en línea).

El enfoque presente es de carácter constructivista, el cual considera los contenidos y objetivos de aprendizajes emitidos por el Ministerio de Educación. Esto tiene como objetivo desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior, especialmente el pensamiento crítico, creativo y reflexivo, con el fin de promover un proyecto personal y social. Por ende, la educación es concebida como un proceso estratégico, en el que su protagonista es el estudiante, ente constructor de su propio aprendizaje; todo dentro de un clima de respeto e inclusión. Para lo anterior, en el PEI (2017) se esbozan cinco objetivos generales, dentro de los cuales se destacan los dos primeros:

- Promover aprendizajes de calidad en los niños y niñas, considerando su diversidad de género así como también su diversidad familiar, social y cultural.
- Generar experiencias de aprendizaje que los inicien en la formación de valores universales como la verdad, la justicia, el respeto, la solidaridad, el sentido de la nacionalidad y la búsqueda del bien común.

A partir de esto, se configura la visión y misión del establecimiento educacional. La primera considera los cambios de la sociedad, por ende, es responsabilidad de los docentes formar adecuadamente. En este sentido, la institución educativa se construye como un espacio de formación integral, en donde se privilegia la interacción de distintos participantes para lograr

tal propósito. Para ello, se busca abarcar distintos planos (social, cultural, etc.), forjando ciudadanos competentes capaces de desenvolverse en el diario vivir. En cuanto a la misión del complejo educativo, se señala en el PEI que “educa y forma personas en una educación de excelencia, de carácter científico–humanista, laica e inclusiva” (pág., 7).

Finalmente, cabe destacar que el colegio posee evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. Además, se aplican pruebas globales, las que pretenden evaluar todo el contenido visto en el semestre, o bien, lo que el docente estime conveniente. Por último, se presentan las evaluaciones adaptadas según corresponda lo establecido en el Protocolo de Necesidades Educativas Especiales Permanentes y Temporales, según señale el informe de un especialista (Reglamento de Evaluación, 2017).

## **2.2 Caracterización del clima de aula y los estudiantes**

Dentro de lo propuesto en el Marco para la Buena Enseñanza (2008), se señalan las 4 dimensiones que debe considerar el profesor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, las que son la responsabilidad profesional, la preparación para la enseñanza, la enseñanza para todos y el clima del aula. Con respecto a este último, se menciona que las habilidades de los docentes apuntan a crear un ambiente estimulante a partir de un compromiso profundo con el desarrollo del estudiante y sus aprendizajes.

En este contexto, específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la profesora a cargo ha creado un ambiente propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que se evidencia el respeto mutuo y buenas relaciones en el aula. Uno de los hechos que influye es la sistematización y rigurosidad de las sesiones, junto con la consideración de la opinión de los estudiantes en alguna actividad determinada. En consecuencia, los estudiantes prefieren las actividades en donde predomine el diálogo y lo práctico.

Respecto con las características del curso, el 3° año medio del Colegio Profesor Huguet, posee un total de 16 estudiantes -9 mujeres y 7 hombres- los que se caracterizan por ser, conversadores, participativos y críticos en las clases. En este sentido, el profesor jefe del curso señala que son un grupo homogéneo, con altas expectativas en el futuro. No obstante, se pueden evidenciar cierta división dentro del grupo, debido a ciertas situaciones pasadas que, de alguna u otra forma, repercuten en el estado actual del curso. Lo anterior se evidencia en una entrevista realizada por el profesor Jefe (anexo 1):

“Bueno, cuando yo los tomé era un grupo curso medio disperso, habían muchos grupos. Era un curso bastante grande, tenía 26 alumnos. Se fueron dando ciertas situaciones, en las cuales se fue achicando el curso; se fueron algunos alumnos retirando, otros se fueron por alternativas diferentes al Proyecto Educativo, a otros se les fue cancelada la matrícula por problemas conductuales y, en la actualidad, el grupo tiene 16 alumnos”.

Por último, cabe destacar que ninguno de los estudiantes posee Necesidades Educativas Especiales, pero sí hay una estudiante que tiene adaptaciones en sus pruebas. Esto se debe a que ella es extranjera y, por ende, según el Reglamento de Evaluación (2017), los estudiantes con dificultades idiomáticas serán evaluados considerando los planes y programas del establecimiento, y con las orientaciones establecidas para adaptaciones curriculares. Con respecto a la adaptación de la estudiante al curso, esta no ha podido ser del todo, debido a todas las dificultades que ha implicado dejar su hogar, según se evidencia en la entrevista realizada por el profesor (anexo 1).

### **2.3 Recolección de evidencias**

El siguiente apartado da cuenta de las distintas instancias que permitieron delimitar e identificar la problemática del tercer año medio del Colegio Profesor Huguet, en el área de Lenguaje y Comunicación. Para esto, se recolectó una serie de evidencias, las cuales serán mencionadas las descritas a continuación, sintetizándose la información más relevante para la justificación del problema.

En una primera instancia, durante el periodo de observación, se consideraron los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas diagnósticas. Cabe destacar que estas iban dirigidas a evaluar la comprensión lectora y la producción escrita, mediante ejercicios tipo P.S.U. Lo anterior permitió establecer una visión panorámica sobre las habilidades del curso en estas áreas (anexo 2). Con respecto al eje de oralidad, no se evidenció una mayor falencia en los jóvenes, ya que tuvieron que realizar disertaciones en dicho periodo. No obstante, se pudo constatar que, en el proceso de planificación de dicha instancia, los pupilos si bien buscaron información sobre la temática a trabajar, muy pocos la organizaron esquemáticamente (anexo 3).

En una segunda instancia, específicamente en la tercera semana de codocencia, se aplicó una breve guía sobre *El Lazarillo de Tormes* (anexo 4), dirigida a la comprensión y producción

escrita, con la finalidad de delimitar la habilidad que se encontraba descendida. En este caso, se pudo constatar que el problema se dirigía a la escritura, particularmente en la cohesión y organización de ideas, siendo un claro ejemplo la escasa utilización de conectores (anexo 5).

En una tercera instancia, se realizó una escala tipo Likert (anexo 6), para tener en cuenta ciertas prácticas de los estudiantes en escritura, la que fue respondida por un total de quince. Esta arroja como resultados que, la mayoría, planifica por medio de una lluvia de ideas y, escasamente, desde un esquema, correspondiente a nueve y cinco pupilos respectivamente. Asimismo, diez de estos, reconocen revisar más de una vez sus textos para corregir posibles errores. Por último, nueve alumnos declaran aplicar una variedad de conectores para organizar el texto, mientras que siete menciona evitar la repitencia excesiva de palabras.

Finalmente, se consideró la prueba del plan lector sobre el *Lazarillo de Tormes*, ya que contenía un ítem de preguntas de desarrollo. Por un lado, se aprecia la repitencia excesiva de un mismo referente en un solo párrafo, evidenciando problemas en la cohesión textual (anexo 7). Por otro lado, específicamente en la pregunta número 6<sup>1</sup>, solo 4 estudiantes de un total de 16 lograron hacerla satisfactoriamente. Particularmente, estos no consiguieron escribir un texto de tres párrafos, sino que solo declaraban la información en uno solo, lo que da cuenta de un escaso esfuerzo reflexivo por contestar y revisar lo solicitado (anexo 8).

#### **2.4 Análisis y categorización de la evidencia**

A partir de lo esbozado, y considerando tanto la descripción de los factores contextuales como las evidencias recogidas, se sistematizarán los datos obtenidos por medio de categorías de análisis. Esto ayuda a organizar y profundizar la problemática delimitada en la producción escrita del tercer año medio del Colegio Profesor Huguet. A continuación, se presentan las siguientes categorías:

**Planificación de la escritura:** Se pudo evidenciar que los estudiantes planifican de manera incipiente sus textos. En este sentido, la mayoría, correspondiente a un 66 %, no realizan una organización a partir de un esquema o bosquejo, sino que solo declaran realizar una lluvia

---

<sup>1</sup> ¿Es posible señalar que se critica duramente a los miembros de la iglesia en la obra? Explique su opinión, ejemplificando con, al menos, tres situaciones ocurridas durante el relato. Escriba un texto de tres párrafos, cuidando la ortografía y redacción (16 puntos).

de ideas, siendo un total de 33%. Esto conlleva a que los estudiantes no sistematicen lo que escriben y, por ende, no tienen mayor organización en las ideas que quieren transmitir.

**Ausencia de conectores variados y pertinentes:** Esta categoría surge a raíz de las evidencias escritas que se han recolectado de los estudiantes, lo que da cuenta de una poca variedad en los conectores utilizados. En consecuencia, esto ve afectada la cohesión de los textos, ya que los nexos son escasos y poco pertinentes para unificar las unidades sintácticas.

**Repetición de referentes:** esta categoría se ve a raíz de las evidencias recolectadas a partir de los textos. En este sentido, se puede apreciar la repitencia excesiva de un mismo referente en un solo párrafo, lo que da cuenta de problemas de cohesión textual por parte de los estudiantes.

**Revisión del escrito:** Se constata que, a partir de la información recolectada, los estudiantes no realizan una revisión exhaustiva de sus textos, ya que no hay mayores rasgos o marcas de corrección en estos, sino que solo En este contexto, no hay una reformulación de los textos, sino que, mayoritariamente, se suele declarar la información.

**Reflexión sobre el proceso de escritura:** Esta categoría nace, por un lado, porque los estudiantes no realizan una mayor revisión de sus textos y, por otro lado, debido a que no piensan en la escritura como una construcción de conocimiento. En este sentido, la concepción predominante es la transmisión de ideas, lo que se evidencia específicamente en la prueba del *Lazarillo de Tormes*, ya que solo un 25% pudo escribir un texto de 3 párrafos, mientras que los demás escribían uno.

## **2.5 Determinación del problema**

Considerando lo anterior, la problemática se encuentra delimitada en el área de producción escrita, ya que los estudiantes tienen dificultades para elaborar textos cohesivos. Esto debido, principalmente, a la falta de una planificación y revisión por parte de los estudiantes, lo que se evidencia en la no variación de conectores, repitencia léxica, falta de estructuración, etc. Además, esto implica que estos no tengan un proceso reflexivo de la escritura como un constructo de conocimiento, sino como una forma de transmitir información necesaria.

En consecuencia, es necesario visibilizar el proceso cognitivo que involucra la producción escrita. En otras palabras, se busca sistematizar el pensamiento reflexivo de los estudiantes porque, al momento de escribir, no cumplen a cabalidad con las etapas de escritura.

### **3. Metodología**

Cabe destacar que el presente trabajo se enmarca en el estudio de una investigación acción, también conocida como IA, la que tiene como objetivo detectar alguna falencia o problemática de carácter educacional. En este caso, particularmente, se desarrollará en el tercero medio del Colegio Profesor Huguet, con el fin de entregar una solución pertinente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente, en la escritura de los estudiantes.

A partir de lo anterior, menciona Martínez (2009), que la investigación-acción permite reconceptualizar la educación como un espacio de participación activa en la comunidad docente, específicamente los contenidos programáticos, métodos didácticos, etc. Para esto, la IA ofrece una serie de estrategias y procedimientos que permitan sistematizar el proceso, analizándolo desde una perspectiva rigurosa y crítica. Esto con la finalidad de aportar no solo en la solución de la problemática, sino para ayudar al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

En este sentido, y para realizar este trabajo, se considera como base lo propuesto por Suárez (2002), el que tiene en cuenta, en primer lugar, el qué; el objeto de investigación susceptible a ser mejorado. En segundo lugar, el quién; el docente como persona implicada en el proceso de investigación. En tercer lugar, el cómo, enfocándose en el método cualitativo en conjunto con técnicas de recogida de datos variadas. Por último, el para qué, o sea, la finalidad de mejorar la problemática.

Asimismo, y con el fin de lograr una buena sistematización del proceso, se consideraron las etapas de Martínez (2000), siendo la primera la etapa de diseño general, dirigida a un acercamiento con el contexto, la que, en este caso, fue posible gracias a las dos semanas de observación en el colegio. La segunda apunta a la identificación de la problemática, la que apunta a la escritura de los estudiantes, específicamente en la cohesión textual. A partir de lo anterior, se realiza un análisis correspondiente mediante el desglose de categorías, las cuales se encargan de sustentar el problema.

Posteriormente, en la cuarta etapa, se formula una hipótesis, la que debe estar sustentada en la recogida de información a partir de distintos instrumentos (quinta fase) mediante una estructura o modelo teórico (etapa 7). En este sentido, se considerará los modelos de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1992), Hayes (1996) y, principalmente, el del grupo Didactext (2003) como base teórica para desarrollar el trabajo. Finalmente, en la fase 8, se

implementa el diseño y ejecución del plan de acción como un proceso de verificación y solución viable, con el fin de terminar el proceso con una evaluación de la acción realizada (etapa 9).

#### **4. Marco teórico**

El presente apartado tiene como objetivo dar a conocer los referentes teóricos que sustentan la problemática de producción escrita por parte de los estudiantes. Para ello, se considera lo propuesto en las Bases Curriculares, específicamente lo referido al eje de escritura; la cohesión textual; el proceso de escritura y la escritura desde el género ensayo.

##### **4.1 Enfoque del eje de escritura**

La asignatura de Lenguaje y Comunicación tiene un enfoque cultural y comunicativo, el que, según las Bases Curriculares (2015), apunta al desarrollo del pensamiento, la reflexión y la estimulación imaginativa mediante distintos temas. Por una parte, se tiene como objetivo dar a conocer distintas formas de vidas y creencias, tanto de lo individual como lo colectivo, para entender la pluralidad y el desarrollo social. Por otra parte, se busca desarrollar las habilidades comunicativas, con la finalidad de que los y las estudiantes puedan desenvolverse y expresarse de forma óptima. En este sentido, la escritura es una competencia comunicativa que permite la formación individual y social de los estudiantes en diversos contextos.

El eje de escritura se concibe como un proceso en el que se va reflexionando y tomando decisiones constantemente, por lo tanto, no solo es un medio para transmitir ideas, sino una herramienta comunicativa y social que aporta el desarrollo del estudiante. En consecuencia, “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” (Bases Curriculares, pág. 39).

Además, las Bases Curriculares destacan a los propósitos de escritura mediante la noción de género, ya que permiten, “por un lado, orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas y, por otro, incluir la escritura de una variedad de géneros que tienen características en común” (pág., 40). En este sentido, y según lo propuesto en el Programa de Estudio de Tercero Medio (2009), los estudiantes tendrían que redactar considerando el contenido, la situación retórica y el género del texto mediante un proceso. Esto para

comunicar ideas de distintas complejidades de manera coherente y cohesiva, aplicando convenciones gramaticales acorde a su nivel.

## **4.2 Cohesión textual**

El discurso escrito se conforma por dos propiedades esenciales para la construcción de un texto, las que son la coherencia y la cohesión. La primera se refiere a la unidad continua del sentido global (contenido semántico), entendida como la regulación entre los conceptos y las relaciones que subyacen en la superficie textual. Mientras que, la segunda, se define como aquella dependencia entre los elementos que se establece dentro de una secuencia a nivel de la superficie textual, conformándose por componentes gramaticales (Beaugrande y Dressler, 1997). En este contexto, la función de los mecanismos cohesivos, según Cassany (1988):

“(…) asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. Sin formas de cohesión, el texto sería una lista inconexa de frases y la comunicación tendría grandes posibilidades de fracasar, puesto que el receptor debería conectar las frases por sí solo, sin ninguna indicación del emisor y con un elevado margen de error” (p. 20).

En consecuencia, la cohesión textual es una propiedad importante en el texto, puesto que conlleva a la manifestación de la coherencia (unidad temática del texto) a partir de marcas lingüísticas visibles. Esta funciona como una serie de enlaces intratextuales, posibilitando el establecimiento de las relaciones semánticas en el texto. En consecuencia, esto permite al texto constituirse como unidad de significado, asegurando la comprensión y sentido global de este (Calsamiglia y Tusson, 1999). Asimismo, destacan que para mantener la cohesión del texto es necesario considerar tres elementos, los que son la progresión temática, el mantenimiento del referente y el uso marcadores discursivos. En este contexto, y para efectos de este trabajo, se hará referencia a los dos últimos.

Con respecto al mantenimiento del referente, Cuenca (2010) llama referente a los conceptos de los cuales versan o hablan los textos. Los mecanismos de referencia son las formas léxicas y gramaticales utilizadas para recuperar a ese referente a lo largo del desarrollo textual. La autora distingue los mecanismos de referencia léxicos y los gramaticales. En este contexto, se destaca la propuesta de Calsamiglia y Tusson (1999), las que proponen una serie de

elementos, pero de los cuales se rescatan: la repetición (reiteraciones exactas o parciales de las palabras), los sinónimos o cuasi sinónimos (palabras que tienen el mismo significado o parecido), la sustitución por hiperónimos o hipónimos (concepto que engloba a otro más específico dentro de su definición), sustitución por calificaciones valorativas (reemplazo por expresiones de carácter valorativo, revelando el juicio del autor), proformas léxicas (palabras de carácter general que sustituyen a diversas palabras).

Por otro lado, las autoras destacan que en las referencias gramaticales se presentan la anáfora, la catáfora y la elipsis. La primera retoma un fragmento anterior del texto, mediante morfemas de tercera persona, mientras que la segunda refiere a un elemento posterior del texto, por lo que es utilizada para hipotetizar, puesto que el elemento referido es indefinido. Ambas, anáfora y catáfora, se pueden presentar a través de morfemas verbales de 3° persona, pronombres relativos e interrogativos de 3° persona, y posesivos de 3° persona. En cambio, la elipsis es un proceso de economía lingüística que permite recuperar al referente sin marca gráfica en el texto, por lo que es llamada anáfora cero.

En cuanto a los marcadores discursivos, estas son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el texto, por ende, son procedimentales. Los marcadores cumplen con estructurar las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas; las inferencias que se realizan en la comunicación (Zorraquino y Portolés, 1999). En consecuencia, se encargan de relacionar explícitamente enunciados de forma lineal, estableciéndose entre ellos distintos tipos de relaciones semánticas (Calsamiglia y Tusón, 1999).

A partir de esto, se muestra la categorización de los marcadores a utilizar en el trabajo, según la tipologización de Zorraquino y Portolés (1999). El primer grupo corresponde a los estructuradores de la información, los que tienen la función de señalar la organización informativa del texto. Los autores los dividen en tres, pero se hará referencia solo a los cuales son comentadores (introducen un comentario nuevo), ordenadores (encargados de la estructuración del texto) y digresores (introducen un comentario que se distancia en cierta medida del tópico).

El segundo grupo refiere a los conectores, los cuales vinculan semántica y pragmáticamente un enunciado con otro anterior. Estos se dividen en aditivos (suma de información),

consecutivos (efectos de una causa) y contraargumentativos (oponen información). Además de estos, se encuentran los causales y los finales

En cuanto a los del tercer grupo, llamados reformuladores, se encargan de presentar un miembro del discurso como una expresión más pertinente que la anterior, con la finalidad de aclarar una idea. En esta categoría se encuentran los explicativos (cumplen la función de aclarar lo mencionado en un enunciado precedente), de rectificación (corrección del miembro anterior), de distanciamiento (privan de importancia al miembro anterior para instalarse como uno de mayor relevancia) y los recapitulativos (introducen una conclusión de los enunciados anteriores)

Por último, el cuarto grupo corresponde a los operadores argumentativos, los que condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen. Se establece dos categorías de refuerzo argumentativo (su significado refuerza al miembro anterior) y el de concreción (ejemplos).

#### **4.3 Escritura por proceso**

Cabe destacar que la escritura por proceso no implica un trabajo mecánico por parte del estudiante, sino una actividad que posibilita la resolución de problemas. Si bien el proceso es realizado en etapas, esto no significa que deba de aplicarse de manera lineal, sino como estime conveniente el escritor (Bases Curriculares, 2015).

En este sentido, se considera la propuesta de Grupo Didactext (2003), los que toman como base el modelo de Hayes (1996) y algunos aspectos de lo propuesto por Flower y Hayes (1980), para dar cuenta del proceso de escritura. Estos esbozan cuatro fases relevantes para llevar a cabo la escritura, las que son el acceso al conocimiento, la planificación, la producción textual y revisión. La primera apunta a la activación de conocimientos previos mediante la recuperación de información conocida y una investigación sobre la desconocida. La segunda refiere a la organización del escrito por medio de su objetivo comunicativo para guiar el proceso a través de un esquema y estructura definida. La tercera conlleva a la construcción del escrito considerando el contenido semántico y la estructura de este. Finalmente, la cuarta se dirige a reconocer aspectos deficientes del texto, teniendo en cuenta el análisis de los borradores, para realizar la versión definitiva.

Para lo anterior, además, se consideran los diferentes ámbitos que conforman la escritura de un texto. Estos constituyen toda la red de significaciones y envoltura que implica el ejercicio de la escritura, según propone el modelo del Grupo Didactext (2003). El primero es el cultural, correspondiente a las actividades de la praxis humana como normas, creencias, valores, etc. El segundo alude a los contextos de producción, es decir, a la situación comunicativa que engloba al texto y, por lo tanto, los elementos que afectan en la tarea de escritura. Por último, el tercer círculo, concierne al individuo propiamente tal, lo que implica la memoria, la motivación y las estrategias metacognitivas utilizadas en el proceso de escritura.

Por lo mismo, la producción de un texto involucra tanto el aspecto social como el individual del autor. En palabras de Scardamalia y Bereiter (1992), esto hace la diferencia entre un escritor experto y uno inexperto, ya que, el primero, se encarga de reflexionar constantemente sobre el escrito a través de la consideración de dos aspectos relevantes, es decir, el contenido y la situación retórica. Mientras que, el segundo, tiene problemas en expresar lo que piensa, por ende, se dedica a declarar información sin un plan previo. Esto último implica que el escritor tenga problemas con su texto, puesto que:

“No ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta y, por ello, fracasa en la producción de textos. Conoce la fisonomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene las estrategias necesarias para construirla. Un típico ejemplo de este tipo de escritor es el individuo que escribe tal como habla: escribe las cosas sólo una vez porque no sabe que puede corregirlas y rehacerlas tantas veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente, como los textos orales” (Cassany, 1988, pág. 13).

En otras palabras, las estrategias de escritura cumplen un rol muy importante a la hora de escribir porque permiten crear un texto coherente y cohesivo producto de un proceso y no, precisamente, desde la espontaneidad. Esto explicado por Martín (2013; citando a Bertolo, 1998), significa que hay dos tipos de escritura; la *escritura con brújula*, es decir, la que encuentra su sentido durante el proceso de elaboración sin un mapa previo y, *la escritura con mapa*, en donde el escritor sabe lo que quiere decir y cómo lo quiere decir, ya que tiene el discurso planificado desde antes.

Por lo mismo, Hayes (1996), señala que la planificación adquiere gran relevancia pues posibilita la recreación mental de la composición, considerando todos los elementos del texto, es decir, el contenido y la estructura, el sentido textual y la intención del escritor. Esto adquiere gran relevancia en la composición porque permite guiar la escritura del texto, para que este sea interpretado, o sea, que sea supervisado desde el esquema global del escrito. En este sentido, hay una revisión constante, lo que no solo genera un texto uniforme, sino que también una evaluación metacognitiva por parte del autor, tanto del texto como de sus propios procesos.

#### **4.4 Ensayo académico**

Junto con lo anterior, y entendiendo que el proceso de escritura implica distintos aspectos, es importante situar la escritura desde la noción del género textual. En el ámbito educativo, la enseñanza basada en los géneros se relaciona directamente con la escritura y la enseñanza de la lengua (Hyland, 2003). En este sentido, Forteza Medina, & Dovalés (2005, en línea) señalan:

“las teorías de género destacan sus dimensiones culturales y sociales, que se imbrican en la formación y construcción, tanto de los textos como del propio lenguaje. Ellas (...) asumen que todo los aspectos psicológicos son comunes a todos los seres humanos y, por tanto, a todas las culturas. Valora como menos importante e interesante lo que es común y destaca la significación de aquellos factores que hacen las lenguas diferentes y específicas para cada cultura” (pág. 1-2).

En otras palabras, el enfoque basado en los géneros se presenta como una herramienta que posibilita tanto el acceso a prácticas socioculturales de la escritura como a los procedimientos cognitivos del autor. En consecuencia, la escritura basada en el género aporta y delimita la producción textual, ya que permite situar la tarea de escritura a partir de las características propias de este, considerando su contexto de circulación. En este sentido, el rol del docente debiera considerar tres fases importantes para la enseñanza de la escritura basada en la noción de género, es decir, el modelamiento por parte del docente, la negociación del texto para la producción en un género específico y, por último, la elaboración del texto (Venegas, Núñez, Santana y Zamora, 2015).

A partir de lo anterior, se propone la enseñanza de la escritura basada en un género como el ensayo, ya que es un ejercicio de constante reflexión, lo que aporta a la construcción y desarrollo del pensamiento de los estudiantes. En este contexto, “ensayar es pensar, probar, reconocer y examinar; es producto de la meditación, donde lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y su originalidad” (Angulo, 2013, pág. 111). Por lo tanto, el ensayo no tiene una estructura fija, pero tiene un orden lógico en donde se exponen ciertos juicios para defender un punto de vista (Martín, 2009). Lo anterior se explica en las variaciones de concepciones que se tienen sobre el ensayo, según su campo disciplinar y sus propósitos de escritura (Zunino y Muraca, 2012).

En cuanto al ensayo académico, este se destaca por poseer una dimensión argumentativa, en donde se propone y defiende una postura personal ante un tema. Este se organiza mediante una tesis o hipótesis, la que debe ser validada y respaldada por medio de información. Cabe destacar que se estructura por una introducción, como explicación de la temática y postura correspondiente; de un desarrollo, referido a un análisis del tema y presentación de argumentos como respaldo y; por último, por las conclusiones, correspondientes a las reflexiones finales de lo expuesto (Angulo, 2013).

En relación a esto, el ensayo promueve el pensamiento crítico, ya que la escritura de este involucra el raciocinio y la capacidad reflexiva en torno a la tarea destinada, en donde el escritor debe decidir qué hacer (Zunino y Muraca, 2012). En este sentido, la producción del ensayo tiene como objetivo que el estudiante maneje y se apropie de sus ideas por medio de una evaluación y revisión constante, en donde no solo se declare información, sino que se emita un juicio de carácter personal.

En consecuencia, el pensamiento crítico es una competencia dirigida al progreso de una habilidad sociocognitiva. Particularmente, esto aporta a los estudiantes como pensadores autodirigidos, autodisciplinados y automonitores; lo que da cuenta del desarrollo consciente de sus procesos de aprendizajes. Lo anterior se relaciona a las habilidades de comunicación efectiva y la capacidad para la resolución de problemas, siempre y cuando, sea un proceso monitoreado por el profesor (Lara, Avila y Olivares, 2017). En palabras de Ortiz (2015), el rol del docente es guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los estudiantes van adquiriendo el conocimiento por medio de la interacción entre lo que conoce y

desconoce. En este sentido, el estudiante tomará las herramientas dadas por el docente, pero les dará un uso propio, con la finalidad de resolver distintas situaciones y desafíos presentes.

### **5. Plan de acción:**

A partir de lo esbozado, se propone lo siguiente como una solución a la problemática planteada. Para ello, en esta sección, se da cuenta de la hipótesis del trabajo, los objetivos de este plan de acción, los objetivos que sustentan la propuesta desde el Mineduc y, finalmente, el desglose de los objetivos de la secuencia.

#### **5.1 Hipótesis**

En este contexto, se propone que para mejorar la cohesión de los textos de los estudiantes, es necesario poner énfasis en la planificación y revisión del escrito, mediante un proceso de escritura que sea recursivo en todas las etapas. Para esto, se abordará la creación de un ensayo, considerando el plan lector de los estudiantes, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico.

Se busca desarrollar la producción de un ensayo, debido a las características propias de los estudiantes, a pesar de ser la primera vez en elaborar uno. Justamente, este ejercicio tiene como finalidad aportar al pensamiento reflexivo y crítico desde la escritura misma, sobre todo, considerando que su principal falencia se encuentra en esta área.

Por lo mismo, y relacionado a la problemática, el fin radica en que puedan mejorar la cohesión textual a partir de la aplicación del uso de marcadores y/o conectores y mecanismos de referencia. Esto gracias a un proceso de escritura, el cual visibiliza lo cognitivo y lo social de la producción de un ensayo. Finalmente, este punto busca que los estudiantes den cuenta de su capacidad reflexiva y crítica. En consecuencia, este plan de acción se desglosa en los siguientes objetivos:

#### **5.2 Objetivo general**

Promover la noción de escritura como proceso para mejorar la cohesión textual, enfatizando en la recursividad del texto.

#### **Objetivos específicos**

1. Implementar la aplicación de estrategias de cohesión por parte de los estudiantes a partir del uso de conectores y mecanismos correferentes.
2. Promover el pensamiento crítico de los estudiantes mediante la creación de un ensayo considerando las etapas de la escritura.

3. Evaluar el modo en que los estudiantes aplican estrategias de cohesión textual, específicamente conectores y mecanismos correferentes, para la producción de un ensayo.

### **5.3 Aprendizajes Esperados**

Asimismo, este plan de acción se fundamenta y sustenta en los AE propuestos en el Programa de Estudio de Tercer año medio (2009). Para ello, se consideraron los siguientes:

#### **EJE ESCRITURA:**

**AE 06** Escribir textos expositivo- argumentativos, utilizando recursos gramaticales y discursivos, entre otros, los siguientes: > **Conectores intraoracionales y relacionantes supraoracionales.** > **Correferencias léxicas y pronominales.** > Verbos actitudinales (saber, creer, pensar, etcétera). > Modalizadores discursivos (pág, 39).

#### **EJE LECTURA:**

**AE 10** Analizar e interpretar ensayos modernos (siglos XVI a XX) que aborden temas relevantes de la vida personal y social, determinando, entre otros aspectos, los siguientes: > Los temas y su relevancia (pasada y actual). > Las tesis, argumentos y conclusiones. > La forma en que se enlazan temas, tesis, argumentos y conclusiones (pág, 37).

#### **EJE ESCRITURA:**

**AEG** 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 (pág, 40).

Con respecto al primero, este fue seleccionado ya que se dirige directamente a la problemática delimitada en la cohesión de textos escritos. Por lo mismo, se destacan los indicadores referidos a la cohesión textual, específicamente el uso de conectores y mecanismos de correferencia léxica y gramatical. Asimismo, el AE 06 menciona la escritura de textos argumentativos que, en este caso, será específicamente el ensayo. En relación a esto, se selecciona el AE 10 dirigido al mismo género discursivo seleccionado, debido a que

los estudiantes, como es la primera vez que escriben un texto de esta índole, es necesario que conozcan las características propias y estructura principal.

Lo anterior se basa en un Aprendizaje Esperado General, ya que tiene directa relación con el proceso de escritura propiamente tal, el cual se busca desarrollar en los estudiantes. Lo anterior se debe principalmente a que no cumplen completamente con etapas relevantes de la escritura como la planificación o la revisión. Para ello, se propone el siguiente desglose de actividades por parte de los estudiantes:

#### 5.4 Progresión de objetivos

Clase	Objetivo
Nº 1	Reconocer al amor como temática recurrente de la literatura a partir de sus distintas concepciones
Nº 2	Comprender las distintas visiones de amor en la literatura.
Nº 3	Identificar las características y estructura del género ensayo.
Nº 4	Planificar la escritura de un ensayo a partir de una investigación
Nº 5	Producir un ensayo considerando mecanismos de cohesión: conectores.
Nº 6	Producir un ensayo considerando mecanismos de cohesión: recursos léxicos y pronominales.
Nº 7	Revisar y editar un ensayo considerando los mecanismos de cohesión

Cabe destacar que esta propuesta se realiza en base a la planificación de la profesora mentora, correspondiente a la unidad de amor y tópicos literarios. En consecuencia, fue necesario partir desde ahí para esbozar el plan de acción, junto con los componentes que serían abordados. En este sentido, se comenzó justamente desde el tema del amor y sus distintas concepciones en literatura, ya que era un contenido nuevo para los estudiantes, destinándose dos sesiones para esta, sobre todo, porque el tema será vinculado con la lectura del plan lector sobre *El libro del mal amor*. Bajo esta lógica, se da una sesión para conocer las características y estructura del ensayo, teniendo en cuenta que este el género discursivo sobre el cual escribirán para dar cuenta de la lectura y reflexión personal sobre el tema.

Posteriormente, se destinan cuatro sesiones para abordar el proceso de escritura del ensayo, correspondiente a una de planificación, dos de textualización y una de revisión. En la primera, la planificación es en base a una investigación, con la finalidad de que los estudiantes sepan discriminar fuentes de información. La sesión cinco y seis se destinan a la producción del ensayo, por ende, se introducen los mecanismos de cohesión en esas clases. Cabe destacar que, no fue desde un principio, porque los estudiantes conocen estas nociones, entonces la idea es que apliquen en sus propios ensayos aquello que saben. Finalmente, en la última sesión, se hace una revisión y edición final del texto, justamente, poniendo énfasis a los mecanismos de cohesión (anexo 9).

### **5.5 Plan de evaluación**

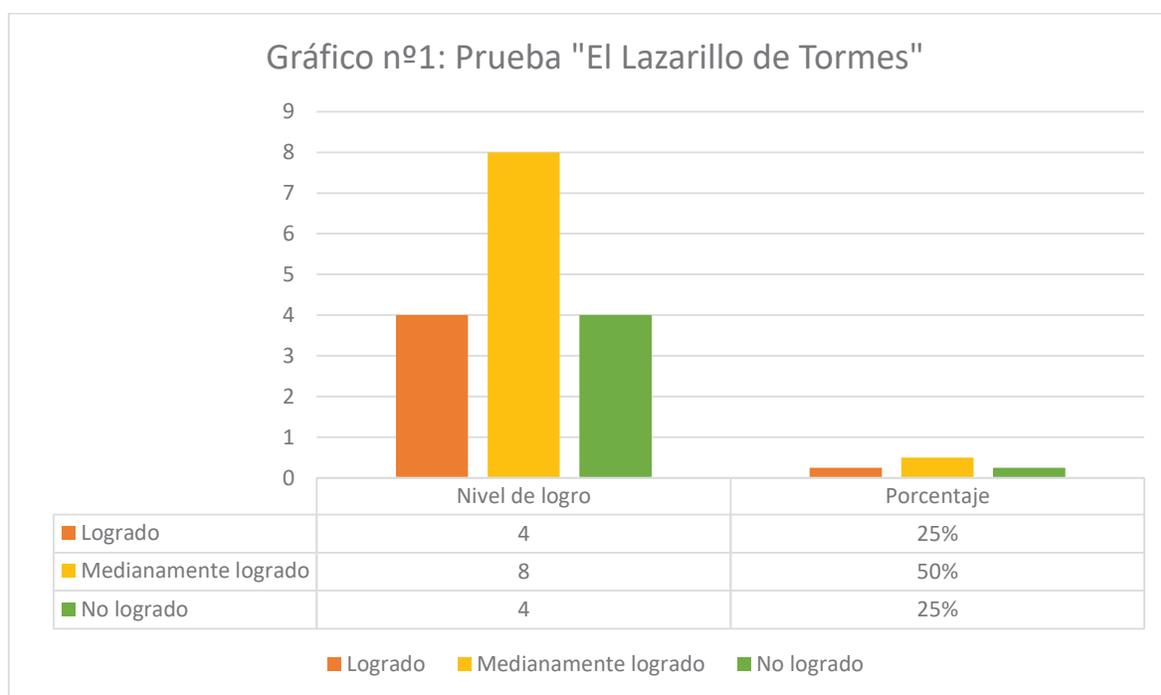
El presente plan de evaluación responde directamente a las decisiones tomadas en el plan de acción. En ese sentido, la totalidad de la evaluación dentro de la secuencia está centrada en la tarea final, la cual corresponde, como ya se ha mencionado, a la elaboración de un texto de carácter ensayístico cuyo tema central refiere a la consigna “El amor en la literatura” a partir de la lectura domiciliaria del libro titulado *Libro del mal amor* de Fernando Iwasaki. Para construir los instrumentos se ha tomado la decisión de evaluar, a grandes rasgos, las dos principales nociones en torno a la escritura, esto es, la escritura como proceso y producto textual.

Para ello, se han construido múltiples instrumentos de evaluación que se aplicarán a lo largo de la secuencia tanto formativas como sumativas, para dar cuenta del estado de avance de los estudiantes con respecto a la problemática. En la sesión número cuatro se aplica una autoevaluación del tipo formativa, que responde a la planificación de la escritura, y se realizará a partir de una lista de cotejo, la cual responde a las actividades que los estudiantes realizaron para poder planificar su propio ensayo. En la sesión número seis, los estudiantes aplicaran una coevaluación formativa a su compañero de trabajo mediante la aplicación de una lista de cotejo, la cual responde al proceso de textualización. En la sesión número siete, se aplicará una evaluación formativa del tipo lista de cotejo para el proceso de la escritura. Asimismo, en esta sesión se aplicarán dos evaluaciones del tipo sumativa que responden al proceso y al producto textual.

## 6. Análisis de las evidencias

En este apartado se presentarán las evidencias obtenidas del proceso de aplicación del plan de acción. El análisis será de carácter cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de presentar estadística y descriptivamente los logros obtenidos por los estudiantes del tercer año medio del Colegio Profesor Huguet, en torno a la producción de textos, particularmente en la cohesión. Para ello, se contrastarán los resultados de la tarea final efectuada y la prueba de la primera lectura del plan lector, la que corresponde a *El Lazarillo de Tormes*.

Cabe destacar que la prueba tiene un total de 57 puntos, los cuales se distribuyen en tres ítems, correspondientes a verdadero y falso, completar información y, finalmente, uno de desarrollo. En este caso, los puntajes se distribuyen según el nivel de complejidad, es decir, 10 puntos, 5 puntos y 42 puntos respectivamente. Dicha prueba fue evaluada al 60 %, en donde se debían obtener un total de 34 puntos para su mínimo de aprobación (anexo 10). Los resultados se presentan en el siguiente gráfico:

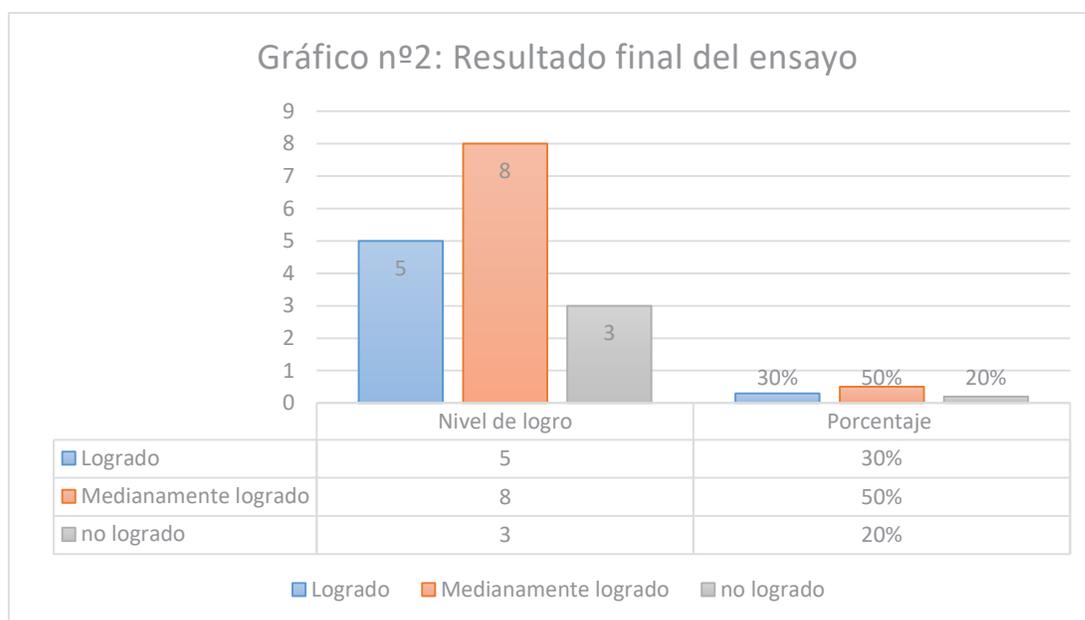


En cuanto a la escritura propiamente tal, se considera una muestra representativa, ya que 42 puntos de la prueba se destinan a las preguntas de desarrollo, la que fue formulada intencionalmente para apreciar las debilidades en dicha área. En este sentido, se puede apreciar que de los dieciséis estudiantes, solo cuatro corresponden al nivel logrado, con un 25%. En relación con el medianamente logrado, ocho alcanzaron este rango, siendo un 50 %

del total. Mientras que en el no logrado, se posicionan 4 jóvenes, con 25 % respectivamente (anexo 11).

Como consecuencia, se puede afirmar que, si bien la evaluación no contempla descuento por ortografía y redacción, la dificultad se evidencia en la no respuesta satisfactoria de las preguntas con mayor puntaje asignado, como la n°6 (volver a la nota al pie). A partir de esto, se sostiene el hecho de que los estudiantes se dedican, básicamente, a declarar la información, lo que afecta, principalmente, a la cohesión de los textos.

A continuación, se presentan los datos obtenidos en la escritura del ensayo, los que son el producto de un nuevo tipo de evaluación, desconocida hasta ese entonces por los estudiantes. Cabe destacar que estos resultados responden al promedio entre el producto (70%) y el proceso (30%) realizado por los jóvenes.



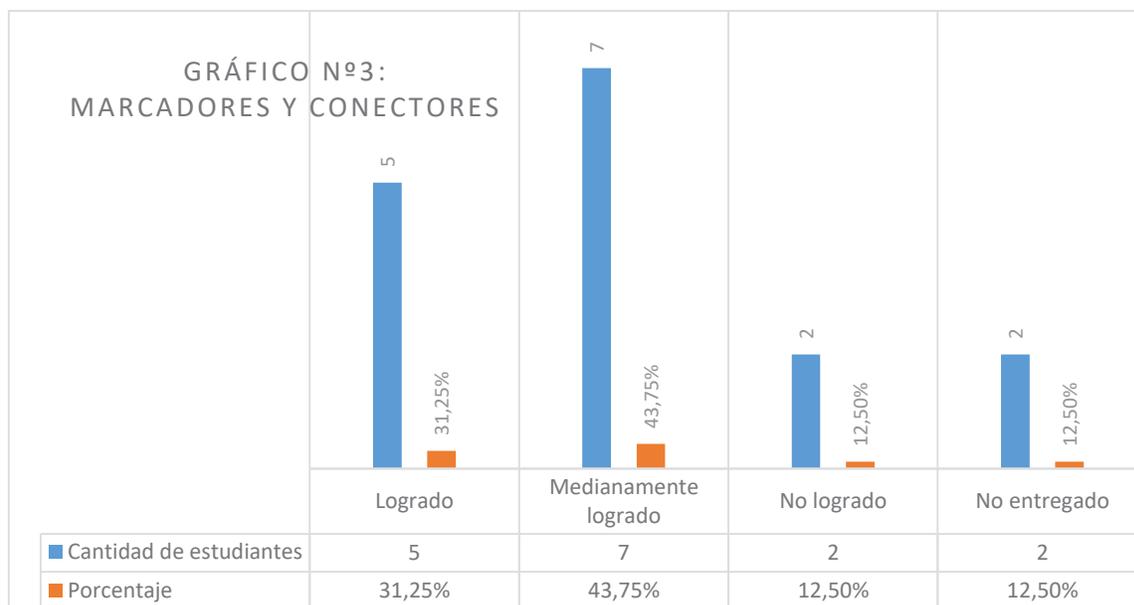
En relación con el gráfico 2, se puede establecer que un 30 % alcanzó el nivel logrado, un 50 % el medianamente logrado y un 20% el no logrado, correspondiente a 5, 8 y 3 estudiantes (anexo 12). Esto permite evidenciar un leve aumento en las notas de los alumnos con respecto a la prueba de *El Lazarillo de Tormes*, a pesar de ser una nueva metodología para estos. No obstante, las calificaciones finales también respondieron a modificaciones presentes en las rúbricas. Lo anterior refiere a la supresión de ciertos indicadores de evaluación, lo que

conllevo a la disminución del puntaje final en las pautas, específicamente en 2 puntos en la de producto y en 18 en la de proceso (anexo 13).

Las modificaciones presentes en las rúbricas responden a diferentes factores que se presentaron durante el proceso de la escritura del ensayo. No obstante, ninguna de estas corresponde a cambios hechos efectuados en la evaluación de la problemática inicial dentro de la pauta, referida a la cohesión de textos, específicamente en conectores y mecanismos de correferencia. A continuación se esbozan una serie de categorías para dar cuenta de esto:

### 6.1 Aplicación de estrategias de cohesión

En esta categoría se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de conectores y mecanismos de referencia, para enriquecer la cohesión textual. Para ello, se considera principalmente los datos de la rúbrica final del producto, ya que en el proceso no fue factible del todo ver un progreso sistemático debido a una serie de inconvenientes. Con respecto a la utilización de conectores y/o marcadores discursivos propiamente tales, se recogieron los siguientes datos por parte de la pauta de producto:



En el gráfico anterior, se puede apreciar que el 31,25% obtuvo un logrado, el 43,75% un mediano y el 12,50% no lo consiguió, lo que corresponde a cinco, siete y dos estudiantes respectivamente. El otro porcentaje refiere a los ensayos no entregados por parte de dos

estudiantes. Si este resultado se compara con la escala de actitudes tipo Likert (anexo 14), en donde un total de nueve alumnos indica utilizar variados conectores para su texto, las cifras contenidas en el gráfico muestran resultados positivos. Esto a causa de que a un total de doce demuestra no solo variedad, sino un uso correcto respecto a la función de estos.

Sin embargo, esto no indica un real avance en los estudiantes, ya que durante el proceso de textualización no se pudo evidenciar mayormente la aplicación efectiva de las estrategias en los borradores para contrastarlos con el producto final, ya que muy pocos lograron efectuar uno. Esto se ejemplifica por medio de las siguientes imágenes:

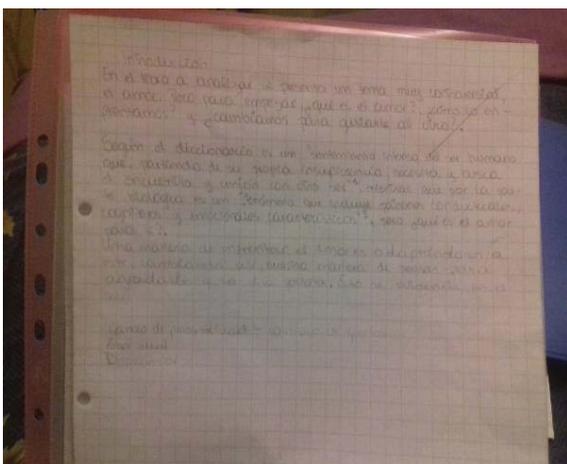


Imagen uno

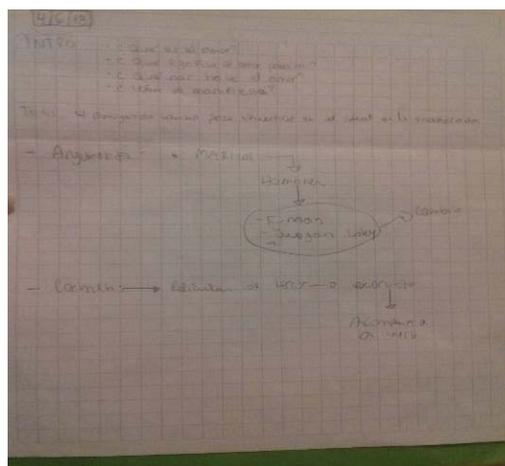
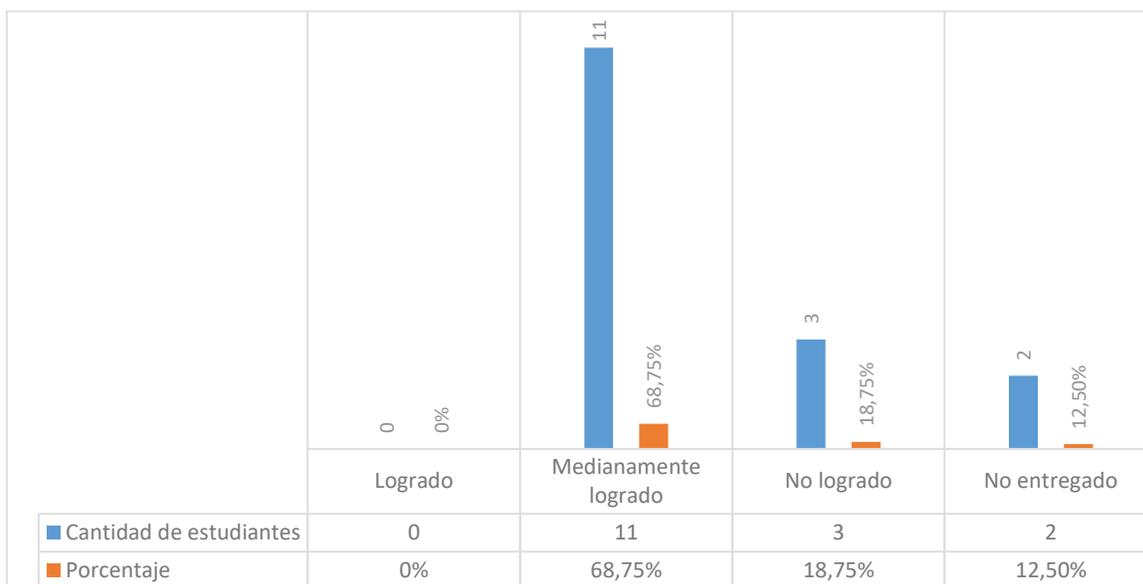


Imagen dos

En la imágenes se aprecia la no concreción de la escritura del borrador de manera completa, lo que conlleva a la no aplicación y verificación del uso correcto de los conectores y marcadores discursivos. Con respecto a la primera imagen, en esta solo se esboza la introducción del ensayo, mientras que la segunda imagen solo es un esquema de las ideas que se realizaron en el trabajo, la que fue anexada justamente como un borrador de la escritura. Uno de los elementos causantes de esto, se debe a la no lectura del libro sobre el cual los estudiantes tenían que hacer su ensayo escrito, el que corresponde al *Libro del mal amor*. Lo anterior, sin duda, retraso el proceso de producción escrita y, por ende, la aplicación de los criterios establecidos en las guías de conectores y marcadores discursivos, la que no fue llevada a cabo de manera óptima. En consecuencia, fue necesario priorizar la realización del proceso, a modo general, en desmedro de las estrategias establecidas.

En relación a la utilización de mecanismos de referencia, esbozados en la guía, la que servía como insumo y recordatorio para los estudiantes, no pudo ocuparse de buena forma. Lo

anterior desencadenó el siguiente resultado con respecto a los textos, el cual se determinó por medio de la rúbrica del producto final y no del proceso propiamente tal. En este caso, se presenta el siguiente gráfico:



Este gráfico señala que ningún estudiante logró establecer una variedad de mecanismos referentes, tanto léxicos como gramaticales, en el ensayo. Esto debido a que el fenómeno de la repitencia de referente sigue ocurriendo en su mayoría, lo que se evidencia en que once estudiantes se hayan posicionado en el nivel medianamente logrado con un 68,75; mientras que tres no lo lograron con un 18,75%. Por último, y no menos importante, se indica que el porcentaje correspondiente a un 12,50%, refiere justamente a las estudiantes que no entregaron el trabajo.

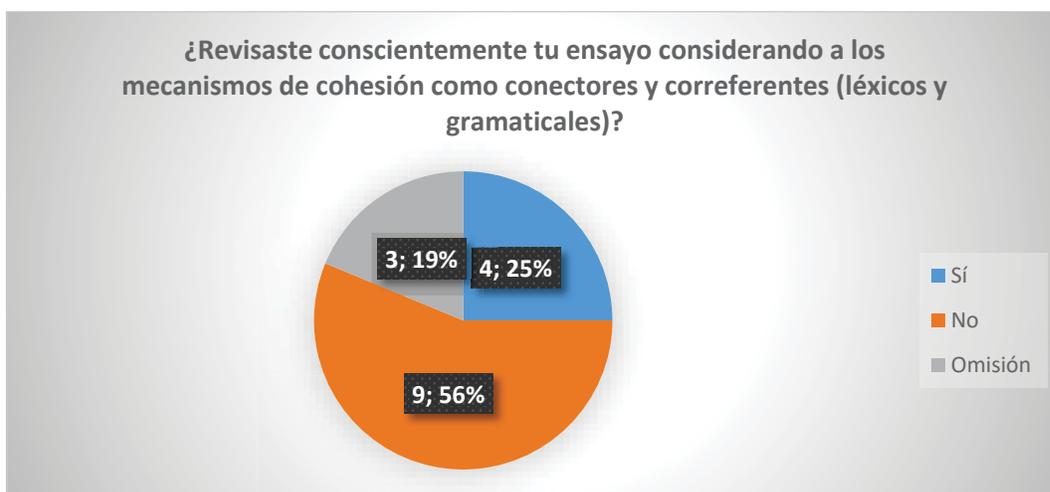
En contraposición a lo expuesto, se presenta la apreciación de la escala tipo Likert, en donde siete de dieciséis estudiantes señalan que no repiten palabras contantemente dentro de sus textos. En este sentido, hay una brecha entre lo expuesto por los alumnos y lo que arrojo el producto final, ya que el promedio de porcentaje entre lo medianamente logrado y lo no logrado es de un 87, 50%. A partir de esto, se puede afirmar que, efectivamente, no hay un avance en lo que respecta al uso de mecanismos correferentes.

Lo anterior se explica por otro factor determinante a la hora de dar cuenta del resultado final del ensayo, lo que se debe a la gran cantidad de pérdida de clases. Por lo tanto, fue necesaria

la reacomodación de las sesiones y, por ende, se demoró el trabajo de proceso y la entrega del producto final. Además, a esto se le suma la poca disposición de los alumnos al momento de efectuar la actividad, a causa de una serie de motivos, particularmente, por la demanda que tienen durante el mes de junio con respecto al calendario escolar.

## 6.2 Revisión de los mecanismos de cohesión

En relación con lo esbozado anteriormente, se establece la siguiente categoría correspondiente, justamente, a la revisión de los mecanismos de cohesión utilizados por los jóvenes. Para ello, se hizo una pequeña autoevaluación con respecto al proceso de la producción del ensayo, la que cuenta con un total de cinco preguntas, dirigidas a cada etapa de escritura (anexo 15). En este caso, se presenta el gráfico de dicha instancia, la que da cuenta de los siguientes datos:



Como se aprecia en el gráfico, los estudiantes declaran no revisar conscientemente el uso de conectores y mecanismos de referencia en el ensayo. Este hecho es afirmado por 9 estudiantes de un total de 16, siendo su porcentaje un 56%. Por el contrario, cuatro de ellos piensan que sí lo hizo y, finalmente, hay una omisión de tres personas, el cual es un 19%, ya que estas no estaban presentes el día en que se realizó esta actividad. Lo anterior confirma que el proceso no fue llevado a cabo en su totalidad, sino de manera parcelada.

Los resultados negativos también se explican a raíz de las respuestas de los estudiantes en la autoevaluación, como por ejemplo:



En este caso, se puede apreciar que, para la correferencia del personaje principal, se repite constantemente el pronombre en tercera persona singular: él. Por lo mismo, se evidencia la no utilización de las estrategias cohesivas, para diversificar el texto en su forma y, además, se constata que no hay una revisión previa del texto. Junto con lo anterior, se presenta otra imagen referida al uso de conectores y marcadores discursivo, tal como:

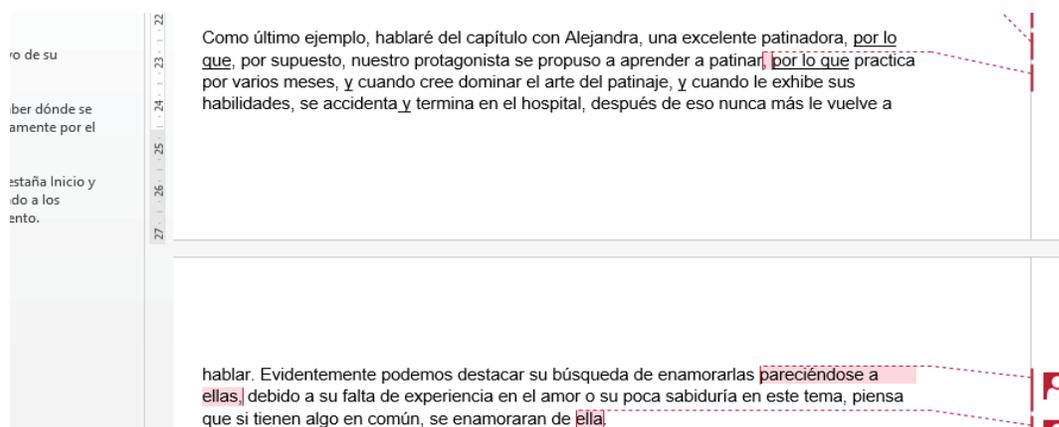
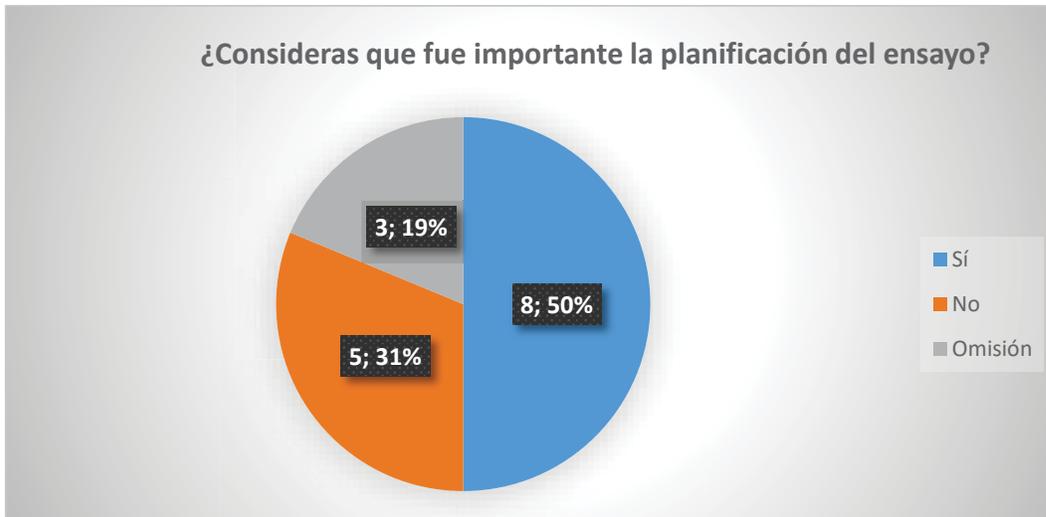


Imagen 5

Con respecto a esta imagen, se puede señalar que, en efecto, hay un uso de conectores, pero no hay variación en estos, específicamente en el enlace por lo que, para señalar la consecución de la acción del protagonista. Además, se presenta la repetición de la conjunción y, como un elemento para sumar información. En este sentido, se afirma que hay carencias en la utilización de estrategias y en el conocimiento de otros tipos de conectores, como el reemplazo de lo expuesto.

### 6.3 Planificación del escrito

Finalmente, en este apartado, se destaca que la mayoría de los estudiantes cumplió con esta etapa de escritura, lo que se evidencia en la importancia que le dieron a esta. A continuación, se muestra un gráfico con la información respectiva:



La figura anterior muestra que un 50 % de los estudiantes, siendo un total de ocho, reconoce la relevancia de la planificación para organizar la información. Asimismo, cinco pupilos indicaron que esta no era necesaria en la escritura del ensayo, correspondiente a 31%, mientras que el 19% no respondió porque no estaban en clases. Uno de los hechos que explica este fenómeno refiere a que los estudiantes desconocían la estructura y características propias del ensayo, como un género argumentativo. Como ejemplo, se presenta

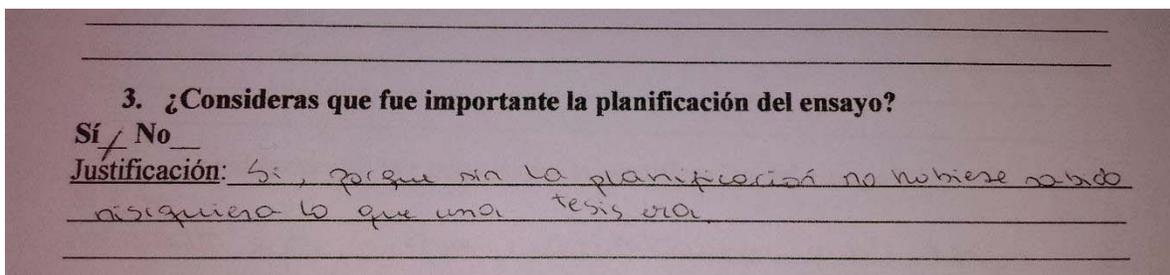


Imagen 6

Se puede ver que, en una respuesta de los estudiantes, la relevancia de esta etapa radica en el hecho de la vinculación de la planificación con el esquema propio de la estructura del ensayo. Esto conlleva no solo a una mejor asimilación de la materia, sino que también facilita el proceso de escritura. Lo anterior permite situar al estudiante desde una propuesta no solo metacognitiva, sino también de una práctica sociocultural mediante la noción de género.

## **Pensamiento crítico**

La elección de la escritura del ensayo responde específicamente al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, considerando las prieras evidencias del proceso de escritura. Cabe destacar, específicamente, la prueba de *El Lazarillo de Tormes*, en donde la mayoría de los estudiantes tiende a declarar la información, dando cuenta de una una falta de proceso reflexivo ante lo solicitado. En este sentido, y a pesar de que el ensayo era un género desconocido y una nueva metodología de trabajo, los estudiantes pudieron lograr establecer avances en cuanto al progreso del pensamiento crítico en la escritura. Esto se evidencia en la comparación de los gráficos n° 1 y n° 2, en donde se presenta una mejoría con respecto a la situación inicial

Asimismo, fue necesario mantener el proceso de escritura, junto con selección del género debido a las implicancias que este tiene, ya que involucra el raciocinio y la capacidad reflexiva en torno a la tarea destinada, (Angulo, 2016). Lo anterior se relaciona íntimamente con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, por ende, la idea era justamente fomentar la capacidad reflexiva y juicio propio ante la lectura del libro, a pesar de las interrupciones del proceso. Esto se sustenta en una de las propuestas del PEI (2017) del colegio, debido a que una de sus misiones principales es desarrollar las habilidades de orden superior. Si bien los estudiantes sí manifestaban su pensamiento por medio de la oralidad, escasamente esto se veía en escritura, pero se evidencia (anexo 15) que esto lograron proponer su propia lectura, dentro de todo.

## 7. Reflexión

A partir de lo esbozado en el análisis, es necesario indicar las principales razones por las cuales el plan de acción no funcionó de manera óptima. Los resultados no responden del todo a lo propuesto inicialmente, debido a que la complejidad de esta evaluación correspondía justamente al proceso reflexivo llevado a cabo, en contraposición con una prueba de carácter más memorístico. Esto a causa de que se ponían en marcha diversas habilidades propias del proceso de escritura, en conjunto con las habilidades de orden superior, principalmente, el pensamiento crítico. Como ejemplificación, se presenta un gráfico de la apreciación de los estudiantes con respecto a la tarea final.



A partir del gráfico, se puede evidenciar que el proceso no fue fácil para los estudiantes, lo que conllevó a que considerarán la tarea como una actividad tediosa y no, precisamente, como un acto reflexivo personal, según Angulo (2013). En consecuencia, la predisposición para elaborar la tarea final no era la mejor, lo que de alguna u otra forma, determina la relación entre la docente y el alumnado. En este sentido, no se cumple a cabalidad la buena climatización en el aula, la que, según, Marco para la Buena Enseñanza (2008), es vital para el aprendizaje de los estudiantes.

Otro factor que determinó, además, que el proceso de escritura no se llevara a cabo en su totalidad, fue la no lectura del *Libro de mal amor*, lo que atrasó el producto final. Los estudiantes argumentaban que nunca habían hecho un ensayo ni tampoco tenían el tiempo suficiente para efectuarlo. Particularmente, las sesiones sufrieron alteraciones tanto en las realizaciones de sus fechas como en el material utilizado. Para esto, las decisiones tomadas fueron reducir las sesiones, hacer transformaciones al material y cambiar la fecha de entrega del ensayo. Por ejemplo, se perdieron tres clases completas, en específico los días viernes,

debido a distintas actividades. Asimismo, hubo cuatro sesiones que fueron interrumpidas por distintas instancias, tal como una charla del electivo de biología

El último punto refiere a las decisiones adoptadas para terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las principales alude al llamado de atención a los estudiantes a causa del no cumplimiento de sus responsabilidades. Asimismo, se les dio más tiempo para realizar ciertas actividades en el proceso escrito, dejándose de lado otras. Con la finalidad de avanzar lo más posible, se les pidió que trajeran materiales de la casa y la lectura lista, pero esta estrategia no funcionó.

Considerando lo anterior, fue necesario efectuar diversos cambios al plan de acción original como medidas adoptadas para terminar el proceso de la manera más óptima posible. En este caso, si bien los resultados no son del todo esperados, sí se pueden apreciar algunas mejorías en cuanto a la planificación del ensayo y al desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, y a pesar de las diversas dificultades, el plan de acción con un porcentaje de logro de efectividad, lo que se refleja en el promedio obtenido por los estudiantes.

Finalmente, es necesario re-aplicar el plan de acción propuesto, con sus respectivas modificaciones, ya que estas tendrían un impacto positivo en la ejecución de las actividades y en los aprendizajes del alumnado. Esto significaría que, en las condiciones óptimas, estos podrán re-significar la tarea de escritura en el aula y, junto con ello, podrán reflexionar críticamente sobre un tema trascendental. Sumado a lo anterior, esto da cuenta de la diferencia abismante que hay entre lo planificado y la realización de esta en un contexto determinado que tiende a ser más común de lo que parece.

## **8. Plan de mejora**

Dada la naturaleza de esta investigación-acción, es necesario evaluar, pensar la aplicación y re-aplicación de este diseño pedagógico en nuevas instancias y nuevos contextos de aprendizaje. Debido a lo anterior, se deben destacar las debilidades y aspectos por mejorar del plan de acción y evaluación, con el objetivo de que este plan pueda ser trasladado a nuevos cursos como un recurso pedagógico y didáctico efectivo en el aprendizaje del alumnado. Esto se puede justificar a partir del carácter cíclico de la investigación - acción, ya que, según Martínez (2000) este tipo de investigación busca generar una mirada reflexiva y crítica del propio trabajo y así implementar modificaciones en la constante labor docente. A causa del

tiempo restringido de interacción con el curso, no es posible implementar las mejoras que se proponen a continuación, no obstante, quedan declaradas como insumo didáctico para futuras aplicaciones en aula:

a) **Motivación hacia la lectura literaria:** Una de las principales causas de que los estudiantes hayan obtenido resultados descendidos en las muestras recogidas responde a que ellos no leyeron y/o han leído tarde el *Libro del mal amor*, que era insumo fundamental para la construcción del ensayo. Debido a lo anterior, se propone que la actividad del plan de acción se vea vinculada fuertemente con un trabajo de motivación hacia la lectura literaria, a través de múltiples estrategias y lecturas del libro en las sesiones iniciales del plan. Lo anterior permitirá entusiasmar a los alumnos, permitiendo el debate de ideas con respecto al tema central del ensayo, lo cual podría servir para nutrir los argumentos que presenten los estudiantes en sus ensayos respectivos.

b) **Vinculación con estrategias de comprensión lectora:** En relación con la propuesta anterior, se plantea un trabajo vinculado entre la comprensión de la obra literaria, y la producción de un texto escrito a partir de la lectura de la misma obra. En ese sentido, dentro de este plan de acción, dicha vinculación es muy fuerte, por lo cual, un bajo nivel de comprensión puede explicar un bajo nivel de producción. Es por ello que se propone incluir estrategias de comprensión en las sesiones iniciales para potenciar la motivación, el interés y la comprensión de los alumnos.

c) **Focalizar el trabajo exclusivamente a la obra literaria:** Otro elemento que pudo haber dificultado el trabajo radica en que se le ha solicitado al alumnado que ellos indaguen diversas fuentes bibliográficas para nutrir sus ensayos. Lo anterior no necesariamente es un elemento negativo, sin embargo, esta proposición se justifica a partir del tiempo limitado y restringido que ha tenido el plan de acción en la práctica. Por ello, se propone que el trabajo sea más acotado, exclusivamente con referencias del libro, lo cual repercutirá en un trabajo más profundo y concienzudo con respecto a la obra literaria.

d) **Fortalecer un clima de aula positivo para el aprendizaje:** Otra limitante en el éxito de este plan fue la baja disposición de los jóvenes por el trabajo, debido al mal ambiente de aula que se generó en las clases. A causa de esta dificultad, se propone integrar estrategias de trabajo colaborativo para el desarrollo del ensayo, lo cual se puede traducir en trabajar el

equipo en pares o tríos, con un grado más elevado de dificultad en términos de extensión o complejidad argumentativa.

e) **Otorgarle un carácter funcional a la escritura:** Un elemento que hubiese resultado muy positivo para el desarrollo de la escritura en el aula, radicada en otorgarle sentido comunicativo real a los textos que los alumnos produjeron, lo cual se puede traducir en trabajar con plataformas en línea de publicación (Wordpress, Blogspots, etc.) o buscar espacios de publicación en diarios, revistas y/o boletines informativos, dentro o fuera del establecimiento educacional. Lo anterior hubiese impreso un alto grado de significatividad en la tarea para los alumnos. Por lo tanto, se puede proponer el trabajo vinculado con este tipo de plataformas para futuras implementaciones de este plan.

## **9. Conclusiones y proyecciones**

La presente investigación acción ha intentado aplicar una serie de estrategias vinculadas a la planificación y a la cohesión textual que permitan remediar una problemática específica detectada en el aula de clases del tercer año medio del Colegio Profesor Huguet de Viña del Mar. Para ello se articularon categorías de análisis, desde las cuales se levantaron hipótesis, objetivos y un plan de acción acorde ellas, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. Para ello, se aplicaron múltiples instrumentos de trabajo, como guías modeladas de planificación, guías de cohesión referidas a conectores y mecanismos de referencia, evaluaciones formativas, sumativas y autoevaluaciones, entre otras, las cuales permitieron levantar evidencia para su posterior análisis.

Al mirar y analizar detenidamente las evidencias, se pudo corroborar la hipótesis, aunque no se logró alcanzar el objetivo principal de la secuencia debido a múltiples factores, como las clases perdidas, la actitud de los estudiantes, o las decisiones metodológicas y didácticas. Por lo tanto, el aporte de esta investigación acción refiere a términos experienciales, metodológicos y, principalmente, se plantea el desafío de reestructurar la secuencia desde las propuestas del plan de mejora, para proyectar un aprendizaje mucho más significativo en una futura experiencia pedagógica que se proponga objetivos similares al de esta investigación.

En consecuencia, la principal proyección de esta investigación-acción refiere al desafío de re-aplicar el plan de acción propuesto, con sus respectivas modificaciones, en nuevas aulas de clases y en otros contextos de aprendizaje, tomando en cuenta las consideraciones señaladas en el plan de mejora. Cabe destacar que estas tendrían un impacto positivo en la ejecución de las actividades y en los aprendizajes del alumnado, ya que ellos podrán volver

significativa una tarea de escritura en el aula y podrán reflexionar críticamente sobre un tema trascendental y de permanente relevancia.

Una segunda proyección refiere a que, a pesar de todas las dificultades, los estudiantes del tercer año medio del Colegio Profesor Huguet puedan utilizar los aprendizajes que han desarrollado en el proceso de esta secuencia, y se espera que ellos puedan seguir trabajando estas habilidades y estrategias a lo largo de su vida, pues serán múltiples los contextos futuros – laborales, burocráticos y/o personales – en los que deberán construir textos escritos. Por lo tanto, se espera que todo el trabajo de la docente en formación haya nutrido a los jóvenes en términos de mecanismos cohesivos y estrategias de planificación textual.

## 12. Bibliografía

Angulo Marcial, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(61), 107-121.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. España: Ediciones Ariel.

Cassany, Daniel. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Paidós. Comunicación.

Cuenca, J. (2010). *Gramática del Texto*. Madrid: Arcos

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

DIDACTEXT. (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

Forteza Fernández, Rafael, Medina Betancourt, Alberto, & Dovalés Borjas, Baldomero. (2005). Enfoque de género: la enseñanza de la escritura de la lengua inglesa en las ciencias médicas. *ACIMED*, 13(2), 1. Recuperado en 23 de abril de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352005000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000200008&lng=es&tlng=es).

Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-107.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, (12), 113-121.

Lara, V., Avila, J., & Olivares S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1).

- Martín, Rosa. (2009). *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, España: Ediciones síntesis.
- Martínez Miguélez, M. (2000). "La investigación-acción en el aula". *Revista Electrónica Agenda Académica*, 7 (1), 27-39.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile
- Ministerio de Educación. (2009). *Programa de Tercero Medio*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Viña del Mar, Colegio Profesor Huguet. Recuperado en 15 de marzo de 2018, <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- MINEDUC. (2017). *Reglamento de Evaluación*. Viña del Mar, Colegio Profesor Huguet. Recuperado en 15 de marzo de 2018, <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Recuperado el 15 de agosto de 2011 de <http://www.saumuvigo.es/reec/volumenes.htm>.
- Venegas, R., Núñez, M. T., Santana, A & Zamora, S. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Zorraquino & Portolés. (1999). Los marcadores del discurso. In B. y. Demonte, Gramática descriptiva de la lengua española (pp. 4055-4142). Madrid: Espasa-Calpe
- Zunino, Carolina y Muraca, Matías (2012). "El ensayo académico", en Natale, L. (Coord.). *En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Bs. As.: UNGS

Anexo 1

**Entrevista con el profesor jefe**

**Entrevistadora:** Buenos días, profesor

**Profesor:** Buenos días

**Entrevistadora:** ¿Hace cuánto está a cargo de tercero medio?

**Profesor:** Del año 2016

**Entrevistadora:** ¿Cómo es el grupo curso?

**Profesor:** Bueno, cuando yo los tomé era un grupo curso medio disperso, habían muchos grupos. Era un curso bastante grande, tenía 26 alumnos. Se fueron dando ciertas situaciones, en las cuales se fue achicando el curso; se fueron algunos alumnos retirando, otros se fueron por alternativas diferentes al Proyecto Educativo, a otros se les fue cancelada la matrícula por problemas conductuales y, en la actualidad, el grupo tiene 16 alumnos. Entonces es un grupo homogéneo, que se respeta - antes no se respetaban mucho, había mucha división de grupo- ahora es uno solo.

**Entrevistadora:** ¿Y cómo se ha adaptado la estudiante X al grupo?

**Profesor:** La X es súper difícil que se haya adaptado, es decir, lo que pasa es que ella tiene, según lo que tengo entendido y he conversado con ella, ella tiene claramente identificado que quiere cumplir Enseñanza Media porque está con sus papás, y después irse y devolverse a EE.UU, entonces no. Ahora, yo como profesor, he tratado de adaptar lo más posible el Currículum, pasándole las pruebas para que me las traduzcan, porque no hay una iniciativa por parte de ella de que quiera aprender el español. Creo que no quiere.

**Entrevistadora:** ¿Cómo están los estudiantes académicamente en general?

**Profesor:** Académicamente es un grupo bastante destacado. Obviamente, en el grupo también hay estudiantes que tienen bajo rendimiento, que les cuesta. Yo creo que de los 16 alumnos, hay unos 4 alumnos que les cuesta hartito. Podría decir que hay 12 alumnos, por lo poco 8, que son destacados; son personas que creo que van a tener un ingreso en la universidad.

**Entrevistadora:** Eso es todo, profesor, muchas gracias.

Anexo 2

<b>Estudiante (Apellido paterno)</b>	<b>Condición de logro</b>
1. Alcayaga	Medianamente logrado
2. Cabezón	No logrado
3. Echeverría	Medianamente logrado
4. Escobar	Logrado
5. Hormazabal	Logrado
6. Jara	Medianamente logrado
7. Manríquez	Logrado
8. Martínez	Logrado
9. Naef	No logrado
10. Núñez	Medianamente
11. Ojeda	Medianamente logrado
12. Pereira	Logrado
13. Pinto	Logrado
14. Ramírez	Logrado
15. Robertson	Medianamente logrado
16. Vergara	Medianamente logrado

### DIARIO DE OBSERVACIÓN (Anexo 3)

<p><b>Establecimiento:</b> Colegio Profesor Huguet  <b>Curso:</b> Tercer año medio  <b>Sesión:</b> 5  <b>Fecha:</b> 09-03-18  <b>Objetivo (s) Clase:</b> No especificado.  <b>Contenidos:</b> El viaje en la literatura.</p>	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>La profesora da indicaciones del trabajo a realizar, indicando que se hará una búsqueda sobre las obras literarias y una planificación para el trabajo. Para ello, indica que utilicen como referencias buscadores como Scielo y Google Académico. Asimismo, señala las referencias de entrevistas y ciertos documentales que podían servir en la búsqueda de información, por ejemplo: Rtve, History Channel, Discovery, etc.</p> <p>Los estudiantes trabajan en lo señalado con sus respectivos celulares, mientras la docente va supervisando el trabajo de estos. Luego, esta se encarga de enviar por correo la pauta de contenidos, indicando, además, las fechas de las exposiciones.</p> <p>Los estudiantes van alternando las actividades, mientras unos ven documentales, otros se encargan de buscar información en artículos.</p> <p>Los estudiantes trabajan en silencio por un tiempo determinado, pero luego el celular se vuelve un distractor en su avance.</p> <p>La profesora tuvo que retirarse por un rato, y los estudiantes empezaron a conversar y a distraerse, no realizando lo pedido.</p> <p>Finalmente, la profesora señala la importancia de los tres puntos a tratar en las disertaciones-&gt; trama de la obra, explicación de la obra con el tema del viaje y la relevancia de esta.</p>	<p>Los estudiantes buscan información, pero no la sistematizan u organizan, solo unos pocos se encargan de dicha tarea.</p> <p>La profesora da distintos tipos de fuentes confiables para que los estudiantes busquen en ella. Además, enfatiza el trabajo a realizar por medio de la pauta de evaluación, lo que da claridad a los estudiantes acerca del proceso de evaluación.</p>

## Anexo 4

### GUÍA: EL LAZARILLO DE TORMES

NOMBRE ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

CURSO: 3° MEDIO

**OBJETIVOS: Interpretar y analizar una obra considerando el tema central y el contexto de producción.**

Lee el siguiente fragmento y, luego, responde las preguntas a continuación:

Como estuvimos en Salamanca algunos días, pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre, y ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

– Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.

Y así me fui para mi amo, que esperándome estaba. Salimos de Salamanca, y, llegando a la puente, está a la entrada della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y, allí puesto, me dijo:

–Lázaro, llega el oído a este toro, y oirás gran ruido dentro dél.

Yo, simplemente, llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:

–Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rió mucho la burla.

Parescióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que como niño dormido estaba.

Dije entre mí:

"Verdad dice este, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer".

Comenzamos nuestro camino, y en muy pocos días me mostró jerigonza, y como me viese de buen ingenio,

holgábase mucho, y decía:

–Yo oro ni plata no te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré.

Y fue así, que, después de Dios, éste me dio la vida y, siendo ciego, me alumbró y adestró en la carrera de vivir. Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuanto vicio.

Pues tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que, desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila; ciento y tantas oraciones sabía decoro: un tono bajo, reposado y muy sonable que hacía resonar la iglesia donde rezaba, un rostro humilde y devoto que con muy buen continente ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con boca ni ojos, como otros suelen hacer. Allende desto, tenía otras mil formas y maneras para sacar el dinero. Decía saber oraciones para muchos y diversos efectos: para mujeres que no parían, para las que estaban de parto, para las que eran malcasadas, que sus maridos las quisiesen bien; echaba pronósticos a las preñadas, si traía hijo o hija. Pues en caso de medicina, decía que Galeno no supo la mitad que él para muela, desmayos, males de madre. Finalmente, nadie le decía padecer alguna pasión, que luego no le decía:

–Haced esto, haréis estotro, cosed tal yerba, tomad tal raíz.

Con esto andábase todo el mundo tras él, especialmente mujeres, que cuanto les decía creían. Destas sacaba él grandes provechos con las artes que digo, y ganaba más en un mes que cien ciegos en un año.

Mas también quiero que sepa Vuestra Merced que, con todo lo que adquiría y tenía, jamás tan avariento ni mezquino hombre no vi, tanto, que me mataba a mí de hambre, y así no me demediaba de lo necesario. Digo verdad: si con mi **sotileza** y buenas mañas no me supiera remediar, muchas veces me finara de hambre. Mas, con todo su saber y aviso, le **contraminaba** de tal suerte, que siempre, o las más veces, me cabía lo más y mejor. Para esto, le hacía burlas endiabladas, de las cuales contaré algunas, aunque no todas a mi salvo.

Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, Tratado primero:  
Cuenta Lázaro su vida, y cuyo hijo fue.

- 1) ¿A qué se refiere Lázaro cuando menciona que “ninguno formó más astuto ni sagaz”?
  - A) V.M es el más capacitado en el arte del engaño.
  - B) El ciego tiene el mejor discurso para sacar dinero.
  - C) El ciego era el hombre más mezquino y avariento que ha existido.
  - D) V.M tenía los mejores encantos para echar los pronósticos a las embarazadas.
  - E) El ciego es todo un experto en engañar a los demás.
  
- 2) Según lo explicitado en el texto, ¿cuál es la intención del ciego al golpear a Lázaro contra el monumento?
  - A) Dar una lección acerca de lo cruel que es la vida.
  - B) Evidenciar que dejó su inocencia atrás.
  - C) Enseñar su poderío ante el niño.
  - D) Generar la consciencia de Lázaro.
  - E) Remediar las malas prácticas del niño.
  
- 3) A partir de la lectura del texto, ¿a qué se refiere la palabra **sotileza**? Señale el sinónimo más adecuado según el contexto.
  - A) Engaño
  - B) Perspicacia
  - C) Delicadeza
  - D) Inteligencia
  - E) Omisión
  
- 4) A partir de la lectura del texto, ¿a qué se refiere la palabra **contraminaba**? Señale el sinónimo más adecuado según el contexto.
  - A) Defraudaba
  - B) Trucaba
  - C) Espiaba
  - D) Desorientaba
  - E) Embaucaba
  
- 5) Según lo leído en el fragmento y el documental visto en clases, ¿qué significa la siguiente afirmación: “Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuanto vicio”? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo 5

- 5) Según lo leído en el fragmento y el documental visto en clases, ¿qué significa la siguiente afirmación: "Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuanto vicio"? Explique.

Según el texto se puede dividir en subir en el aspecto económico y el tema de la humildad los "ALTOS BAJAN" porque los ricos son poco humildes en cambio los pobres "suben siendo bajos" porque no tienen dinero pero si tienen humildad, lo contrario a los "ALTOS"

- 6) Considerando lo visto en el documental, ¿cómo se relaciona el fragmento leído con la crítica social propuesta en *El Lazarillo de Tormes*?

que los ricos no humildes no tienen que pelear por vivir y hacer cosas por sus medios solo por que poseen dinero y los de estratos mucho más bajos que no tienen aquellas regalías tienen que llegar a hacer cosas muy bajas (valga la redundancia) para sobrevivir

- 5) Según lo leído en el fragmento y el documental visto en clases, ¿qué significa la siguiente afirmación: "Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuanto vicio"? Explique.

significa que los hombres de la época no tenían la virtud de poder subir económicamente y socialmente, y los que eran de esta clase no podían descender por la hambre de una familia con dinero.

- 6) Considerando lo visto en el documental, ¿cómo se relaciona el fragmento leído con la crítica social propuesta en *El Lazarillo de Tormes*?

se relaciona porque en esta obra hay dos ~~tip~~ clases socioeconómicas que se los critica: la clase alta que obtienen riquezas por ser heredero no por esfuerzo personal, y la baja donde no se puede ascender y el hambre es una característica principal.

## Anexo 6

Escritura	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recopilo información de un tema antes de escribir sobre él.	X x x x	X x x x x x x	X x x		X
<b><u>Planifico lo que escribo mediante un esquema o bosquejo.</u></b>	X x x	X x	X x x x x x x	X x x	
Considero la audiencia al momento de escribir mi texto.	X x	X x x	X x x x x x x x x x		
<b><u>Realizo una lluvia de ideas antes de la redacción de mi texto.</u></b>	X x x x x x	X x x	X x x x	x	x
<b><u>Reviso y corrijo mi texto más de una vez para detectar posibles errores.</u></b>	X x x x x	X x x x x	X x x x	x	
Tengo un gran conocimiento de ortografía y acentuación.	X x	X x x x x	X x x x	X x x x	
El título es lo último que debiese hacerse en un texto.	X x x x x	X x x	X x x x	X	X x
Pienso que escribir en computador es más fácil que en papel.	X x x x x	X x x x x	X x x	X x	
<b><u>Uso distintos tipos de conectores para organizar las ideas de mi texto.</u></b>	X x x x	X x x x x	X x x x x x		
<b><u>Repito constantemente las palabras al redactar un texto.</u></b>		X x x	X x x x x	X x x x x x x	

## Anexo 7

pasaría por todas las vergüenzas que pasó. 4 pts ✓

6: Yo creo que si se critica a los miembros de la iglesia ya que en el libro se habla de como el obispo despreciaba a cada iglesia tal como el tener ayudantes pero nunca dadas lo que se ganaban en especial en el ámbito comido. Se habla del como no valoraban el esfuerzo de sus trabajadores y como el obispo perdonando al gran diez miraba completamente con desprecio a la gente de pocos recursos aun así cuando la iglesia debiera de tomar a todas las personas por igual sin importar su vestimenta, su dinero o su rango social.

Domón 4/4 pts

Repitencia: Iglesia

1: Le da de enseñar de que en la vida no es fácil y él debe ingeniarle para poder "sobrevivir" o poder salir "ganando" y consiguiendo lo que era justo para él, en los momentos que él vea sus ideas para poder "aprovechase" es cuando por ejemplo el ciego tomó vino él le hace un agujero y él también puede beber pero el ciego siempre lo descubre. 4 pts ✓

Repitencia: él

## Anexo 8

6) Si, en distintas ocasiones, como con el buldano que le ~~otorga~~ a la gente, ~~robándole~~ por ser ~~lance~~ o quitarle ~~policias~~, ~~los~~ ~~Robones~~ por las ~~uol~~ el ~~auto~~ de ~~libro~~ es ~~ononino~~, ~~porque~~ ~~si~~ ~~no~~ ~~se~~ ~~subrio~~ lo ~~condo~~ del ~~clero~~ o lo ~~muerto~~. lo ~~critico~~ o lo ~~eslerio~~ en el ~~libro~~ es ~~muy~~ ~~alto~~

prosperidad.

3 pts ✓

6.- Si, es posible señalar que se le critica duramente, ya que en vez de preocuparse por la gente, ayudarla, la cual es la razón de la iglesia, le roban y tratan mal a la gente, por ejemplo, el clérigo, que era unavarro y casi nunca alimentaba a házaro, por lo que este tuvo que robarle el pan. También cuando el buldano y el alguacil montan un drama para que la gente compré los ~~bulos~~, alegando que el primero tenía un poder divino.

**Planificaciones por sesión (anexo 9)**

<b>Sesión</b>	<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Evaluación</b>
Nº 1 90 minutos	Reconocer al amor como temática recurrente de la literatura a partir de sus distintas concepciones	<p><b>Conceptuales</b> Amor en la literatura Género lírico Jarchas Epigrama</p> <p><b>Procedurales</b> Identificación de las distintas concepciones de amor</p> <p><b>Actitudinales</b> Valoración de las distintas concepciones de amor.</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión. Como activación de conocimientos previos, se realiza una actividad introductoria que tiene como finalidad comparar las concepciones de amor presentes en un poema de Alejandra Pizarnik y una canción del grupo Maná. Para esto, se les da tiempo a los estudiantes para que lean y resuelvan las preguntas propuestas (ANEXO 1). Por último, se hace una revisión de las preguntas en conjunto, con el fin de realizar una reflexión sobre el tema del amor y las diferencias en las nociones de los textos.</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b> Posteriormente, se les pide a los estudiantes que saquen sus libros de Lenguaje y Comunicación, para realizar una actividad este (anexo 2). Cabe destacar que esta contempla la lectura de composiciones poéticas, los cuales corresponden a un epigrama de Ernesto Cardenal y unos fragmentos de jarchas de un autor anónimo.</p>	-Actividad introductoria (Anexo 1) -Libro de Lenguaje y Comunicación (ANEXO 2) -Proyector -Computador	Evaluación formativa: Identifican las concepciones de amor.

			<p>Lo anterior se ejecuta por medio de los momentos de la lectura, a través un trabajo mancomunado entre la docente y los estudiantes. Por lo mismo, primero, se procede a revisar las preguntas de antes de la lectura, para luego leer el apartado de contexto de producción de las composiciones. A partir de esto, se les pregunta a los pupilos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué información nos aporta el contexto de producción sobre los poemas?</li> <li>• ¿De qué manera creen que se evidencian los elementos mencionados en los poemas?</li> </ul> <p>A continuación, se hace una lectura de los poemas -en voz alta- por parte de los estudiantes. Una vez finalizada la actividad, se van comentando en conjunto las preguntas del momento después de las lectura, para construir una respuesta en común, según los elementos que destaquen estos.</p> <p>Asimismo, se lee un apartado del libro llamado <i>El amor como tema constante de la literatura</i>, en el cual se va haciendo una lectura de cada párrafo y destacando los elementos principales sobre las concepciones de amor. En este sentido, se recalca el párrafo dos, ya que menciona</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>tipos de amores idealizados, tales como el de Dante a Beatriz y el de Petrarca a Laura. Por lo mismo, se proyecta un fragmento de cada uno, con la finalidad de que los estudiantes aprecien esta concepción en estos ejemplos específicos. Luego, se leen los otros párrafos, para posteriormente preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué el matrimonio es visto como una estrategia por la alta sociedad?</li> <li>• ¿Cómo crees que cambia la concepción de amor pasional y breve a uno estable y duradero?</li> </ul> <p>Finalmente, se responde la última pregunta del libro, pidiendo las opiniones de los estudiantes.</p> <p><b>Cierre (10 minutos):</b>  Con la finalidad de cerrar la sesión, se les pregunta a los estudiantes:  ¿Cómo se relaciona la actividad introductoria con la perspectiva del amor como una enfermedad o un ideal?  ¿Tu concepción de amor se asemejaba o alejaba a lo propuesto en la literatura? ¿Por qué?  ¿Cómo definirías al amor en la actualidad?</p>		
--	--	--	---	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Nº 2 (90 minutos )	Comprender las distintas visiones de amor en la literatura.	<p><b>Conceptuales</b> Soneto Amor ideal Amor místico Amor sensual Intertextualidad</p> <p><b>Procedurales</b> Reconocimiento de los tipos de amor. Explicación del sentido de los tipos de amor.</p> <p><b>Actitudinales</b> Valoración de las distintas concepciones de amor</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión. Para la activación de conocimientos previos, se muestra un cortometraje llamado <i>¿Cómo funciona el amor?</i>, el que dura aproximadamente 7 minutos. Luego de esto, se les pregunta a los estudiantes: ¿Qué les pareció el video? ¿Qué elementos podemos destacar? ¿Cómo podemos relacionar el video con lo visto en la clase anterior? ¿El tipo de amor presente en el video se relaciona con una visión actual? ¿Por qué?</p> <p><b>Desarrollo (70 minutos):</b> Una vez finalizada la actividad, se les solicita a los estudiantes que saquen su libro de Lenguaje y Comunicación, ya que se trabajará con este a partir de la lectura de dos poemas, uno es de Neruda y el otro de San Juan de la Cruz. Cabe destacar que la realización de esto, se hace por medio de los momentos de la lectura. En una primera instancia, se comenta el momento antes de la lectura del poema de</p>	<p>-Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BcMCpF8I81k">https://www.youtube.com/watch?v=BcMCpF8I81k</a> -Proyector -Computador - Libro de Lenguaje y Comunicación (Anexo 3) - Actividad práctica (Anexo 4)</p>	<p>Evaluación formativa: *Identifican los tipos de amor presentes. *Explican el sentido de los poemas a partir de los tipos de amor.</p>

			<p>Neruda. Para ello, la docente, además de las preguntas del libro, agrega:</p> <p>¿Qué forma tiene el soneto del poema de Pablo Neruda?</p> <p>¿Cómo se distribuyen los versos?</p> <p>Posteriormente, se pasa a la lectura del poema, por ende, se le pide, voluntariamente, a un estudiante que lea. En ese preciso momento, se detiene la actividad para responder una pregunta, correspondiente al momento durante la lectura. Este mismo procedimiento se realiza con la composición poética de San Juan de la Cruz. Por último, se lee el apartado de contexto de producción, realizándose las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué información relevante podemos destacar del contexto de producción en relación con los poemas? ¿Por qué?</p> <p>Una vez finalizado esto, se procede a dar paso a las preguntas de después de las lectura, en donde se les pide a los estudiantes que den su respuesta en voz alta, esto con la idea de generar un diálogo entre las propuestas.</p> <p>Asimismo, se lee un apartado sobre los tipos de amor, en donde se da una definición y características de cada uno. A partir de eso, se les indica a los estudiantes que estas</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>concepciones se encontraban presentes en los dos poemas que leyeron.</p> <p>Finalmente, se les pasa una actividad relacionada con el libro que deben de leer para el plan lector, llamado <i>El libro del mal amor</i>. Esto con la finalidad de señalar que la temática del amor es una clave de lectura, y que, además, es una intertextualidad con otro libro. En este sentido, se les pregunta a los estudiantes si conocen la noción de intertextualidad, para dar paso a una breve explicación.</p> <p>Asimismo, se les menciona que, en la actividad a realizar, deben reconocer el tipo de amor presente y explicar el sentido que tienen los fragmentos seleccionados a partir de ese tema. En este contexto, la docente realiza el primer ejercicio con los estudiantes, para que entiendan de mejor forma la actividad. Por último, señala que será realizada en grupos, y luego se revisará entre todos.</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> En esta instancia, se les pide a los estudiantes que reflexionen acerca del objetivo de clase, si se cumple o no, en relación con las actividades propuestas.</p>		
--	--	--	---	--	--

			Para esto, tendrán que escribir un párrafo pequeño de máximo 5 líneas.		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Nº 3 90 minutos	Identificar las características y estructura del género ensayo.	<p><b>Conceptuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo</li> <li>- Estructura: Introducción, desarrollo y conclusión.</li> <li>- Tesis</li> </ul> <p><b>Procedurales</b></p> <p>Reconocimiento de la estructura del ensayo.</p> <p>Identificación de características más relevantes.</p> <p><b>Actitudinales</b></p>	<p><b>Inicio (15 minutos)</b></p> <p>La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión.</p> <p>Luego de esto, procede a preguntar a los estudiantes:</p> <p>¿Qué es un ensayo?</p> <p>¿Qué objetivo tenemos cuando realizamos el ensayo en una actividad como el baile o el fútbol?</p> <p>¿Cómo se relaciona el ensayo con la escritura?</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b></p> <p>Primeramente, se indica a los estudiantes que tendrán que realizar la actividad del libro de Lenguaje y Comunicación de las págs. 48- 51. Cabe destacar que esta</p>	<p>Actividad del libro (anexo 5)</p> <p>PPT sobre el ensayo (Anexo 6)</p> <p>Proyector</p> <p>Ensayo sobre el amor</p> <p><a href="http://www.elmundo.es/baleares/2017/06/28/5953ca7822601d4f058b4589.html">http://www.elmundo.es/baleares/2017/06/28/5953ca7822601d4f058b4589.html</a></p>	<p>Evaluación formativa:</p> <p>Identifican las características y más importantes del ensayo</p>

		<p>Valorar el ensayo como forma de expresión argumentativa.</p>	<p>contiene una actividad de lectura sobre el ensayo <u>Acerca de los olores</u> de Michel Montaigne, la que se divide en momentos de la lectura. En este sentido, se van desarrollando cada una de ellas según su orden específico (anexo 5).</p> <p>Para ello, se comentan las preguntas de antes de leer, para luego dar paso a la lectura junto a sus respectivas preguntas en el mismo proceso de comprensión. Por último, se da un tiempo a los estudiantes, con el fin de que realicen el momento de después de la lectura. Una vez terminado el tiempo asignado, se revisa con los estudiantes. En este mismo contexto, se lee como introducción al ensayo lo expuesto en la página 52, con el fin de ir comentando algunos aspectos como la reflexión, la secuencia argumentativa, la finalidad, etc. Posteriormente, se realiza una presentación en ppt (anexo 6), en donde se define lo que es el ensayo a modo general, se muestran las diferencias entre uno literario y uno académico, y se dan ejemplos respectivos. Finalmente, se proyecta un ensayo sobre el amor, para que los estudiantes aprecien cómo se podría realizar uno.</p> <p>Finalmente, se les muestra las rúbricas de evaluación para el producto y el proceso.</p>		
--	--	---	---	--	--

			<p><b>Cierre (10 minutos):</b>          La profesora vuelve a preguntar por los conceptos más relevantes, con la finalidad de aclarar dudas o consultas al respecto. Para esto, se realizan las siguientes preguntas:          ¿Qué es un ensayo?          ¿Cuáles son las diferencias principales entre un ensayo académico y uno literario?          ¿Cuál es la importancia que le dan al ensayo? ¿Por qué?</p>		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Nº 4 90 minutos	Planificar la escritura de un ensayo académico a partir de una investigación	<p><b>Conceptuales:</b>            -Proceso de escritura (planificación)            -Investigación</p> <p><b>Procedurales:</b>            Identificación de fuentes confiables y no confiables.</p> <p>Realización de la investigación</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b>            La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión. Luego, procede a dar una situación, la que consiste en la llegada de un amigo extranjero a Chile. Entonces, ellos deben organizar un tour por la quinta región, mostrándole los lugares más interesantes según su criterio. Posteriormente, se le pregunta a dos o tres estudiantes qué lugares escogieron y por qué. Por último,</p>	Pizarra Plumón Guía de planificación (Anexo 7) Lista de cotejo: autoevaluación (anexo 8)	Evaluación formativa: Organizan la información de la investigación por medio de la guía.  Autoevaluación

		<p>Organización de la información recolectada</p> <p><b>Actitudinales:</b> Valoración de la evidencia y búsqueda de información.</p>	<p>se les pregunta cuál es la importancia de planificar.</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b> En una primera instancia, se hace un esquema, el cual alude a los procesos de escritura. Esto con la finalidad de mostrar, a modo general, las etapas o fases del proceso, dando énfasis al acceso de conocimiento y a la planificación, explicando para qué sirven.</p> <p>Posteriormente, se presenta una guía de planificación (anexo 7), la que se divide en dos partes. La primera, se avoca a la búsqueda de información sobre el libro a trabajar y, la segunda, a la organización de la información recolectada.</p> <p>Para la primera etapa, la docente indica a los estudiantes que tienen que buscar información por medio de su celular acerca del libro que están leyendo. Para ello, señala y explica los apartados de la guía, atendiendo a dudas o consultas que vayan surgiendo durante este proceso. Luego, los estudiantes comienzan a trabajar.</p> <p>Una vez finalizada la actividad, señala que se realizará la segunda parte de la guía, la que considera la situación retórica y la estructura del texto. Para</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>esto, la docente irá aclarando dudas o consultas que surjan al respecto sobre ciertos conceptos, dando inicio a la segunda actividad.</p> <p>Finalmente, se hace entrega de una autoevaluación sobre este proceso, con el fin de que los estudiantes tengan consciencia de su propio trabajo realizado.</p> <p><b>Cierre (10 minutos)</b></p> <p>Para finalizar con la sesión, la profesora deberá corroborar si las concepciones previas a la investigación son similares o distintas. Luego realizará una serie de preguntas, tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué dificultades se presentaron en el proceso? ¿Por qué?</li> <li>2. ¿Qué relevancia tiene la investigación?</li> </ol> <p>Concluyendo esto, se tomará una serie de apuntes en pos de dicho diálogo con los estudiantes.</p>		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
--------	--------------------------	------------	-------------	----------	------------

N° 5	<p>Producir un ensayo académico considerando mecanismos de cohesión: conectores</p>	<p><b>Conceptuales:</b>          -Ensayo académico de escritura          -Textualización          -Cohesión          -Marcadores discursivos          -Conectores</p> <p><b>Procedurales:</b>          Identificación de la función de los conectores.</p> <p>Aplicación de uso de conectores.</p> <p>Producción del ensayo considerando los conectores</p> <p><b>Actitudinales:</b>          Valoración del uso de conectores para la mejorar la cohesión del ensayo.</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b>          La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión Como activación de conocimientos previos, la docente entrega una guía sobre cohesión, específicamente de conectores. En el primer apartado de esta, se propone una actividad, en donde los estudiantes, a partir de ciertas palabras claves, deben definir el concepto de cohesión mediante sus propias palabras. Una vez finalizada la actividad, se le pregunta a los estudiantes, de forma voluntaria, que den a conocer sus respuestas ante el curso, con la finalidad de apreciar y reflexionar sobre la forma en la que se armó el concepto.</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b>          Posteriormente, explica de forma breve la etapa de textualización. Luego, se les pasa a los estudiantes la guía de conectores (anexo 9), indicándose que esta contiene algunos tipos que les pueden servir para el proceso de producción. Asimismo, se señala que antes de empezar a escribir deben tener en cuenta las preguntas propuestas para</p>	<p>Guía de conectores (Anexo 9)</p>	<p>Evaluación formativa:          Identifican la función de los conectores.</p> <p>Aplican de uso de conectores.</p> <p>Producen un ensayo considerando el correcto conector.</p>
------	---	--	---	-------------------------------------	---

			<p>el uso de conectores. Por lo mismo, se procede a efectuar un análisis sobre la aplicación de estos en un ensayo de la guía.</p> <p>Luego de la revisión en conjunto, los estudiantes comienzan el proceso de textualización, basándose en la guía de planificación. Para ello, la docente procede a pasarle sus guías hechas en la clase anterior. Durante este proceso, la profesora pasará por los puestos, verificando el avance de los alumnos, resolviendo dudas de vocabulario, de contenido, etc. Se dará aviso a los alumnos cuando el tiempo se haya terminado.</p> <p><b>Cierre (10 minutos)</b></p> <p>Finalmente, se les retira a los estudiantes la guía de cohesión y se les pide que realicen un esquema organizativo sobre los conceptos que estaban presentes en esta. Finalmente, ellos tendrán que entregar una hoja con la actividad realizada.</p>		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
--------	--------------------------	------------	-------------	----------	------------

<p>Nº 6 90 minutos</p>	<p>Producir un ensayo considerando mecanismos de cohesión: recursos léxicos y gramaticales.</p>	<p><b>Conceptuales:</b> -Ensayo académico -Proceso de escritura -Textualización -Cohesión -Correferencia léxica y pronominal.</p> <p><b>Procedurales:</b> -Identificación de la función de los mecanismos léxicos  -Aplicación de uso de mecanismos correferentes.  -Producción del ensayo considerando a los mecanismos correferentes</p> <p><b>Actitudinales:</b> Valoración del uso de conectores para la mejorar la cohesión del ensayo.</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión. Para activar conocimientos previos, se les pregunta a los estudiantes: ¿Qué les parece que una palabra se repita constantemente en un párrafo? ¿Qué harían para resolver ese fenómeno? ¿Creen que a ustedes les pasa al escribir?</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b> Se les recuerda a los estudiantes que esta clase es la última instancia para producir su ensayo. Por esto mismo, se les pregunta cómo creen que van en su avance y qué lo que más les costado hasta el momento. Posteriormente, se les hace entrega de otra guía, la cual contiene los mecanismos de correferencia que pueden utilizar para escribir su ensayo, junto con un ejemplo, en donde se ponen en práctica los mecanismos empleados. Este se realiza junto a la docente. Luego, se ejemplifica a partir de los textos de los propios estudiantes, para que se fijen en cómo utilizarlos y mejorar si fuera el caso.</p>	<p>Guía de correferencia (Anexo 10). Lista de cotejo: coevaluación (11)</p>	<p>Formativa: Coevaluación Identifican la función de los conectores.</p> <p>Aplican de uso de conectores.</p> <p>Producen un ensayo considerando el correcto uso de conectores Coevaluación</p>
----------------------------	---	--	--	---	---

			<p>Posteriormente, los estudiantes prosiguen con su proceso de textualización, mientras que la docente va aclarando dudas o consultas al respecto. Una vez terminado el tiempo asignado, se les menciona a los estudiantes que deben intercambiarse sus ensayos, ya que el compañero hará una revisará su trabajo. Se les explica que será por medio de una pauta, con la finalidad de guiar esta actividad.</p> <p><b>Cierre (10 minutos)</b> Finalmente, se les pide que hagan un comentario escrito acerca de la coevaluación, guiándose por estas preguntas: ¿Qué les pareció la realización de una coevaluación a su compañero? ¿Fue fácil o difícil? ¿Cuáles son los beneficios de realizar una actividad así?</p>		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
--------	--------------------------	------------	-------------	----------	------------

<p>Nº 7 90 minutos</p>	<p>Revisar y editar un ensayo considerando los mecanismos de cohesión.</p>	<p><b>Conceptuales:</b> Ensayo académico Proceso de escritura Revisión Edición</p> <p><b>Procedurales:</b> Revisión final del ensayo. Corrección final del ensayo.</p> <p><b>Actitudinales:</b> -Valoración la utilidad de la etapa de revisión dentro de la producción escrita de un texto -Respeto y apreciación las retroalimentaciones de los compañeros de curso</p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> La docente ingresa a la sala, solicitando a los estudiantes que se ordenen, para saludar. Posteriormente, procede a pasar la lista y explicar el objetivo de la sesión. ¿Qué es revisar? ¿Cuál es la importancia de la revisión? ¿Qué aspectos revisan de un texto antes de entregarlo? ¿Cómo arreglan un texto?</p> <p><b>Desarrollo (65 minutos):</b> Se indica a las estudiantes que abran su archivo de producción, ya que se les hizo una retroalimentación por comentarios referente a su trabajo realizado. Posteriormente, se indica que en esta clase realizarán la edición y revisión final del texto, considerando la retroalimentación efectuada la docente, los comentarios de la coevaluación de los compañeros y las pautas de evaluación (producto y proceso). A partir de lo anterior, las estudiantes comienzan el proceso de revisión y edición, donde el docente señalará el tiempo estimado para esta actividad. Después de este tiempo, las estudiantes no podrán realizar más modificaciones.</p>	<p>Lista de coevaluación: proceso de escritura (anexo 12) Rúbricas de proceso y producto (anexo 13)</p>	<p>Evaluación formativa: Autoevaluación proceso de escritura Evaluación sumativa: Rúbricas de proceso y producto</p>
----------------------------	--	---	---	---	--

			<p>Finalmente, se les pide a los estudiantes que realicen la autoevaluación del proceso de escritura de escritura</p> <p><b>Cierre (10 minutos)</b></p> <p>Luego, el docente pregunta a los estudiantes qué lección aprendieron de todo este proceso, la importancia de las etapas de escritura y, sobre todo, cuál es la importancia de la revisión constante del escrito que han redactado.</p>		
--	--	--	---	--	--

**Anexo 10**  
**PRUEBA: "EL LAZARILLO DE TORMES":**  
**IIIº MEDIO**

NOMBRE ALUMNO: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ PUNTAJE TOTAL: \_\_\_\_\_ PUNTAJE OBTENIDO: \_\_\_\_\_

**OBJETIVOS:**

- Extraer información explícita e implícita de la obra.
- Analizar el tema del viaje en obras literarias.
- Interpretar los sentidos globales de los textos, a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción.

**Instrucciones Generales:**

- Lea atentamente las preguntas y siga las indicaciones antes de responder.
- La prueba consta de tres ítems correspondientes a verdadero y falso, completar información y desarrollo.
- Utilice **SOLAMENTE lápiz pasta azul o negro para responder**. Las respuestas con lápiz grafito NO tendrán derecho a reclamo.
- El puntaje total de la prueba es **57 puntos** y para el mínimo de aprobación (Nota 4.0) es **34 puntos**.

**I. Verdadero y falso**

Lea las siguientes afirmaciones y señale V si es verdadero o F si es falso. En el caso de las falsas, debe justificar su respuesta para obtener el puntaje total, de lo contrario 0,5 puntos. (2 pto. cada una)

1. \_\_\_\_\_ Después de 15 días inconsciente, Lázaro despierta e inmediatamente el clérigo lo expulsa de la casa.  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ Lázaro no abandonaba al clérigo por dos razones: se sentía muy débil para escapar y temía que el siguiente amo fuera peor que los otros dos que había tenido.  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ El padre de Lázaro muere en la guerra contra los moros.  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_ Lázaro se libra del ciego, cambiando la longaniza por un nabo.  
\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_ El escudero es buscado por el alguacil y el escribano, quienes lo culpan de un crimen violento.  
\_\_\_\_\_

**II. Completar información.**

Anota el nombre del amo con el cual Lázaro vive la aventura señalada (1 pto. cada una):

Nombre del amo	Suceso
	Le dio sus primeros zapatos y sólo le duraron ocho días.
	Le dice que si acerca su oído a una estatua con forma de toro, escuchará un gran sonido y, al hacerlo, azota la cabeza de Lázaro contra el metal.
	Come un trozo de pan de los que Lázaro había mendigado antes de conocerlo.
	Guardaba pan en un arca y la llave con que la cerraba, en el pecho.

	Entrega a Lázaro un asno y un cántaro con agua para que venda, y le pide dinero a cambio.
--	---

### III. Desarrollo.

Responda las siguientes preguntas a continuación.

1. ¿Cuál es la importancia del ciego en la vida de Lázaro? Fundamenta tu respuesta y da un ejemplo (4 puntos).
2. ¿Por qué el autor de este libro es anónimo? Fundamente su respuesta (4 puntos).
3. ¿En qué se diferencia la relación de Lázaro con el escudero en comparación con los demás amos? Fundamenta tu respuesta y da un ejemplo (4 puntos).
4. ¿Qué tipo(s) de viaje se presentan en la obra? Explica y da un ejemplo según corresponda (6 puntos).
5. ¿Cómo se relaciona “el caso” por el que Lázaro decide narrar su vida con el siguiente fragmento “De esta manera no me dicen nada, y yo tengo paz en mi casa... Pues en este tiempo estaba en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna (de lo que de aquí adelante me sucediere avisaré a Vuestra Merced)”? Explique (8 puntos).
6. ¿Es posible señalar que se critica duramente a los miembros de la iglesia en la obra? Explique su opinión, ejemplificando con, al menos, tres situaciones ocurridas durante el relato. Escribe un texto de tres párrafos, cuidando la ortografía y redacción (16 puntos).

**Anexo 11: Notas prueba: “El Lazarillo de Tormes”**

Apellidos	Notas
Alcayaga	5,2
Cabezón	4,4
Echeverría	4,7
Escobar	2,9
Hormazabal	6,1
Jara	4,5
Manríquez	4,7
Martínez	6,3
Naef	4
Núñez	4,2
Ojeda	2,2
Pereira	4,3
Pinto	2,5
Ramírez	3,5
Robertson	6
Vergara	6,3

**Anexo 12: Notas del ensayo**

Apellidos			70%	30%		Nota final			
Alcayaga			4,2	4,5		4,3			Medianamente logrado
Cabezón			4,2	4		4,1			Medianamente logrado
Echeverría			6,2	6		6,1			Logrado
Escobar			3,6	2,8		3,4			No logrado
Hormazabal			5,9	6		6			Logrado
Jara			4,5	5,2		4,7			Medianamente logrado
Manríquez			1,2	1,2		1,2			No logrado
Martínez			6,2	5,5		6			Logrado
Naef			4,8	4,8		4,8			Medianamente logrado
Núñez			5,1	5,5		5,2			Medianamente logrado
Ojeda			4,8	5		4,9			Medianamente logrado
Pereira			5,9	5,3		5,7			Logrado
Pinto			4,2	3,8		4,1			Medianamente logrado
Ramírez			1,2	1,2		1,2			No logrado
Robertson			6,3	5,2		6			Logrado
Vergara			5,6	4,8		5,4			Medianamente logrado
						4,56875			
	Logrado			100%-80%		7,0- 5,6	Total	5	
	Medianamente logrado			79%-60%		5,5- 4,0	Total	8	
	No logrado			59%-0 %		3,9- 1,2	Total	3	

**Anexo 13: Pauta del producto final: ensayo**

Nombre del estudiante:

Curso:

Fecha:

Ptje total: 29 pts.

Indicadores de evaluación	Logrado	Medianamente logrado	No logrado	No observado
<b>1. Estructura del género ensayo</b>				
1.1 Inicio	Se presenta una introducción adecuada y clara sobre el tema, lo que permite contextualizar y delimitar la tesis a defender.  <b>3 ptos.</b>	Se presenta una introducción que evidencia la temática a trabajar, pero no se desarrolla completamente para contextualizar y delimitar la tesis. <b>2 ptos.</b>	Se presenta una introducción poco clara, lo que no permite delimitar y contextualizar correctamente la tesis.  <b>1 pto.</b>	No observado  <b>0 pto.</b>
1.2 Desarrollo	Se desarrollan a cabalidad tres argumentos bien fundamentados, para sustentar coherentemente la tesis planteada.  <b>3 ptos.</b>	Se desarrollan dos argumentos fundamentados, para respaldar coherentemente la tesis.  <b>2 ptos.</b>	Se desarrolla solo un argumento fundamentado, para sustentar coherentemente la tesis.  <b>1 pto.</b>	No observado  <b>0 pto.</b>
1.3 Cierre	Se presenta una conclusión adecuada sobre la temática	Se presenta una conclusión sobre la temática abordada,	Hay una síntesis poco clara de los aspectos relevantes, lo que no da	No observado

	abordada, mediante una síntesis de los aspectos más relevantes y una reflexión personal de la postura del autor. <b>3 ptos.</b>	mediante una síntesis de algunos aspectos y una reflexión personal de la postura del autor. <b>2 ptos.</b>	cuenta de una reflexión acerca de la tesis. <b>1 pto.</b>	<b>0 pto.</b>
<b>2. Coherencia</b>				
	Presenta la información ordenada lógicamente, lo que da cuenta de una adecuada unidad temática y sentido global textual. <b>3 ptos.</b>	Presenta la mayoría de la información ordenada, lo que da cuenta de cierta unidad temática y sentido global textual. <b>2 ptos.</b>	Presenta la información de manera confusa y poco precisa, lo que afecta en la unidad temática y sentido global textual. <b>1 pto.</b>	No observado <b>0 pto.</b>
<b>3. Cohesión</b>				
3.1 Marcadores discursivos y conectores	El ensayo presenta un uso adecuado de marcadores discursivos y conectores, lo que permite establecer una clara relación semántica entre los enunciados. <b>3 ptos.</b>	El ensayo presenta un uso mayormente adecuado de marcadores discursivos y conectores, lo que permite establecer una relación semántica entre los enunciados. <b>2 ptos.</b>	El ensayo presenta un inadecuado uso de los marcadores discursivos y conectores, lo que no permite establecer claramente una relación semántica entre los enunciados. <b>1 pto.</b>	No observado <b>0 pto.</b>
3.2 Correferencia	El ensayo desarrolla variados mecanismos léxicos y gramaticales para referir a una misma entidad, permitiendo una	El ensayo desarrolla algunos mecanismos de referencia, lo que conlleva a una repetición temática mayormente óptima.	El ensayo desarrolla insuficientes mecanismos de léxicos y gramaticales para hacer referencia a una misma entidad, lo que conlleva	No observado

	adecuada reiteración temática.  <b>3 ptos.</b>	<b>2 ptos.</b>	a una repetición innecesaria de un mismo referente. <b>1 pto.</b>	<b>0 pto.</b>
<b>4. Fuentes de información</b>	El ensayo posee 3 fuentes confiables o más como respaldo de los argumentos, los que son comentados y profundizados. <b>3 ptos.</b>	El ensayo posee dos fuentes confiables como respaldo de los argumentos, los que son comentados y profundizados. <b>2 ptos.</b>	El ensayo una posee una fuente confiable como respaldo de los argumentos, los que son comentados y profundizados. <b>2 ptos.</b>	No observado  <b>0 pto.</b>
<b>5. Ortografía</b>				
	El texto presenta entre ninguna a dos faltas ortográficas de tipo acentual, literal y puntual; no afectando al sentido del texto. <b>3 ptos.</b>	El texto presenta entre tres a siete faltas ortográficas de tipo acentual, literal y puntual.  <b>2 ptos.</b>	El texto presenta entre siete a once faltas ortográficas de tipo acentual, literal y puntual.  <b>1 pto.</b>	Los apartados escritos poseen doce o más faltas ortográficas.  <b>0 pto.</b>
<b>6. Aspectos formales</b>	El texto utiliza Arial 12, con interlineado 1,15. Además se encuentra justificado y utiliza las referencias en formato APA. <b>3 ptos.</b>	El texto cumple con la mayoría de los aspectos solicitados.  <b>2 ptos.</b>	El texto cumple escasamente con el formato solicitado.  <b>1 pto.</b>	No observado  <b>0 pto</b>
<b>7. Responsabilidad</b>				

7.1 Fecha de entrega	Se cumple con la entrega en el plazo estipulado. <b>1 pto.</b>	No cumple con la entrega en el plazo estipulado. <b>0 pto.</b>
7.2 Portafolio	Se cumple con la entrega de todos los documentos solicitados (planificación, borrador de escritura, etc.) <b>1 pto.</b>	No se cumple con la totalidad de entrega de los documentos solicitados <b>0 pto.</b>
<b>Ptje obtenido</b>		

Escala de apreciación: Proceso de escritura

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Ptje total: 48 pts

Indicadores	Deficiente 0 pto.	Regular 1 pto.	Bueno 2 pts.	Excelente 3 pts.	Observaciones
<b>Acceso al conocimiento</b>					
a) Busca información en fuentes confiables.					
<b>b) Selecciona información de fuentes primarias y secundarias (tres o más)</b>					
<b>c) Sistematiza la información de la búsqueda a partir de los tipos de contextos.</b>					
<b>Planificación</b>					
a) Determina la situación retórica.					
b) Organiza la información a partir de la estructura del ensayo.					
<b>c) Señala la tesis de su ensayo.</b>					
<b>d) Establece los argumentos y respaldos para su ensayo.</b>					

e) <b>Esboza ideas para sus conclusiones y reflexiones.</b>					
<b>Textualización</b>					
a) Produce el borrador de escritura de acuerdo a la estructura del ensayo.					
b) Considera los elementos esbozados en la planificación para la creación del borrador del ensayo.					
c) Escribe el ensayo considerando los mecanismos de cohesión como conectores.					
d) Textualiza el ensayo considerando mecanismo de cohesión como la correferencia (léxica y gramatical).					
<b>Revisión</b>					
<b>a) Corrige su texto a partir de las observaciones de la coevaluación de su compañero.</b>					
b) Corrige su texto a partir de las observaciones de la docente.					
c) Edita el texto final según el formato utilizado.					
<b>Documentos</b>					
a) Entrega todas las etapas y evaluaciones del proceso de escritura.					
	<b>PUNTAJE OBTENIDO</b>				

### Ejemplos de referencias bibliográficas en formato APA:

#### Referencias de libros:

Apellido, nombre del autor. Año de publicación. *Título del libro (en cursiva)*. Lugar: Editorial.  
 Dorfman, Ariel. (1997). *La muerte y la doncella*. Santiago de Chile: LOM Editores.

- En el caso de ser más autores:

- Bidart Campos, G., Acevedo, E Q., y Castro de Cabanillas, A. (2006).

### **Referencias de artículos de internet**

Apellido, nombre del autor. Año de publicación. Título del artículo. *Título de la revista (en cursiva)*, volumen de la revista (número), pp-pp (número de páginas). Recuperado en + fecha, de link

Barrios, Andrea, & Pinto, Bismarck. (2008). EL CONCEPTO DE AMOR EN LA PAREJA. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 6(2), 21-41. Recuperado en 18 de mayo de 2018, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612008000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612008000200002&lng=es&tlng=es)

- Si la Revista no tiene volumen, se escribe el número sin utilizar paréntesis y en cursiva.

**Anexo 14: Autoevaluación: escritura del ensayo**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Marca con una X el espacio asignado, y luego da la justificación respectiva.

**1. ¿Te gustó escribir el ensayo?**

Sí\_\_ No\_\_

Justificación: \_\_\_\_\_

---

---

---

**2. ¿Fue difícil el proceso de la escritura del ensayo?**

Sí\_\_ No\_\_

Justificación: \_\_\_\_\_

---

---

---

**3. ¿Consideras que fue importante la planificación del ensayo?**

Sí\_\_ No\_\_

Justificación: \_\_\_\_\_

---

---

---

**4. ¿Crees que era relevante escribir un borrador antes de hacer la versión final del ensayo?**

Sí\_\_ No\_\_

Justificación: \_\_\_\_\_

---

---

---

**5. ¿Revisaste conscientemente tu ensayo considerando a los mecanismos de cohesión como conectores y correferentes (léxicos y gramaticales)?**

Sí\_\_ No\_\_

Justificación: \_\_\_\_\_

---

---

---

## Anexo 15

### Logrado

acabamos de conocer? Es recurrente el personaje enamorado que arriesgaría lo que fuera por esa persona especial, incluso su identidad y no dudará un segundo en restarle importancia a sus intereses o convicciones personales con tal de contentarla, ya que no puede concebir la idea de decepcionar a su amada o amado. Cupido nos ha traicionado: el flechazo repentino nos lleva a la idealización y esta nos tienta a cambiar quienes somos. La novela de "El libro del mal amor" nos muestra a un chico enamorado que se sumerge de cabeza en su afán por acercarse a las múltiples chicas de sus sueños.

### Medianamente logrado

#### *¿Amor o apego?*

Se habla de amor en el mundo como si se supiera de ello, pero ¿es realmente consciente el ser humano de lo que significa tal cosa? El nivel de ego en el individuo no deja ver la real esencia del amor, aquello no es una condena, como todos lo hacen ver, "no puedo vivir sin ti" "tu me haces feliz" frases clichés que están normalizadas, pero muestran una dependencia tan grande que el ser enfrenta en las actuales relaciones cotidianas, una cadena llamada, apego.

El protagonista del texto es un claro ejemplo, que habla de un "mal amor" solo porque las mujeres no le habían correspondido, a él evidentemente no le gusta estar solo, por lo que se "enamora" de la primera mujer que se aparezca y le haga sentir algo a él, manifestando el ego, y el apego, no el amor.

### No logrado

#### Polos opuestos no se atraen

¿Es posible que dos personas estén juntas aunque no tengan nada en común?, ¿Si una persona cambia por otra significa que la relación va a ser posible? En este ensayo el tema en el cual esta basado es los múltiples intentos que realiza el protagonista por estar con una pareja (las cuales) intenta conquistar, pero no se puede llegar a un relación formal o completa debido a que no coinciden ambas partes en gustos o pensamientos. Por mucha desesperación que uno tenga o por tratar de aparentar ser alguien que no es, si dos personas no encajan o no son el uno para el otro por mucho que lo intenten no podrán llegar a congeniar y no funcionara esa relación.

El hecho de cambiar por alguien haciendo nuevas normas a la persona que te gusta o que te gustas a con de su