

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



Investigación acción para 2° año medio: producción de textos expositivos mediante enfoques de escritura por proyectos

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

Profesor Guía:

Claudia Sobarzo Arizaga

Alumno:

Gustavo Andrés Ortega Sánchez

Viña del Mar, Junio-2016

Agradecimientos

“Mira como está de alto ese árbol
que plantamos tiempo atrás,
recuerdo que feliz estaba,
mientras tú me asegurabas: "crecerá".
Era apenas una rama tierna,
frágil, tan pequeña como tú.
Ella fue creciendo fuerte,
y hoy está de pie viviendo, mas no tú”

Porque lo prometido es deuda...

A mi amada Rosa Pavez, por ser uno de los pilares fundamentales en mi vida, quién con su infinito amor y sabiduría, me enseñó a no decaer en los días difíciles y a luchar por mis metas sin considerar qué tan complicada podría ser la tarea. Muchas gracias por tus sabios consejos que han sido de vital ayuda en mi formación, pues en los días más difíciles me enseñaste que aunque no hubiese para helados, siempre iban a sobrar huevos.

Índice

Introducción	1
1. Análisis de contexto de aplicación	4
2. Metodología	7
3. Marco teórico	10
1. Enfoque comunicativo funcional	10
2. Eje de escritura	11
2. Texto expositivo	12
4. Escritura como proceso	13
5. Escritura por proyecto	15
6. Rol del factor motivacional en la escritura.	16
4. Plan de acción	17
5. Análisis de las evidencias	20
1.1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA EXTERNA DEL TEXTO EXPOSITIVO	20
1.2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA	25
1.3 MOTIVACIÓN Y PROCESOS METACOGNITIVOS	29
6. Reflexión	34
7. Plan de mejora	39
1. Carácter funcional de la escritura	39
2. Procesos metacognitivos	39
Conclusión y proyecciones	41
Referencias bibliográficas	43
Anexos. 11. Anexos	45

Introducción

Sin duda alguna, una de las habilidades lingüísticas más imprescindibles en los centros de educación es la escritura, pues a través de ella, los estudiantes desarrollan procesos cognitivos superiores que benefician considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2015), la escritura desarrolla diversas habilidades, tales como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar y evaluar la información, puesto que se requiere que los alumnos sean capaces de transformar más que reproducir la información. De igual manera, el acto de escribir fomenta la reflexión de los alumnos, lo que trae como consecuencia que aumente su conocimiento acerca del tema trabajado.

Sin embargo, algunos establecimientos no consideran dentro de sus aulas el desarrollo de esta habilidad por diversos motivos. Tal es el caso del Colegio Alborada del Mar que al tener una visión centrada en los resultados cuantitativos entregados por las pruebas estandarizadas, le entrega mayor realce a los conocimientos conceptuales más que procedurales. Lo anterior se refleja en el curso 2° año medio, nivel en el que se efectuó la práctica profesional, cuyo mayor problema radicaba en el desconocimiento de los procesos de escritura y la funcionalidad que adquiere esta última (Galambiri, 2006).

Por este motivo, y con el fin de solucionar el problema antes mencionado, se confeccionó un plan de mejora, cuyo objetivo principal consistió en proporcionar funcionalidad al proceso de escritura mediante la implementación de un proyecto interdisciplinar para la producción de textos expositivos. Dicho proyecto consistió en la elaboración de una feria científica, junto a la docente de Biología, en la que los alumnos debían informar a la comunidad de Concón acerca de una enfermedad o síndrome cuya transmisión se produzca a través del material genético.

Para dar respuesta a lo anterior, este informe se divide de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un análisis del contexto de aplicación. En segundo lugar, se describe y detalla la metodología utilizada. En tercer lugar, se mencionan los sustentos teóricos que rigen esta implementación. Seguido, en cuarto lugar, se detallará en plan de acción. Luego, se darán a conocer el análisis de las evidencias recogidas. Posteriormente, se presenta una reflexión acerca de los resultados obtenidos, para luego brindar un plan de mejora. Por último, se señalarán las conclusiones y proyecciones obtenidas luego de la realización de esta investigación acción.

1. Análisis de contexto de aplicación

El Colegio Alborada del Mar es un centro educativo ubicado en la comuna de Concón, cuya sostenedora es la señora María Eugenia Cordero Velásquez y sociedad educativa. Este establecimiento alberga a estudiantes desde kínder a cuarto año medio quienes, en su mayoría, pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo, lo cual queda de manifiesto en la ficha personal solicitada al inicio de cada año académico. Por dichas cualidades, la institución implementa variadas estrategias que vayan en total beneficio en la educación de sus estudiantes, tales como apoyo pedagógico y psicológico constante, salidas a terreno con el fin de fortalecer las habilidades y contenido, reforzamiento y/o tutorías según las necesidades de cada alumno, entre otros apoyos.

En relación con los materiales de aprendizaje, el establecimiento no cuenta con equipos tecnológicos necesarios de acuerdo al número de alumnos por aula, lo cual dificulta en gran medida la labor del docente y el aprendizaje de los estudiantes. A modo de ejemplo, ninguna sala de clase cuenta con aparatos de proyección ni sistemas de audio, por lo que en caso de ser requeridos deben ser solicitados con una semana de anticipación en la sala de enlace, quedando sujeto a la disponibilidad de equipos. De igual manera, si bien el colegio posee una sala de computación con 22 equipos con conexión a internet, el número sigue siendo reducido si se requiere trabajar con el total del curso.

En esta misma línea, otro elemento propio del establecimiento es la confección de un instructivo para la elaboración de instrumentos evaluativos para el aprendizaje con el propósito de homogenizar las evaluaciones. En este escrito (ver anexo 1), se detalla los requisitos generales para la confección de pruebas y guías de trabajo según la disciplina y el curso, tales como el formato que deben tener el material evaluativo y didáctico: tipo de letra a utilizar, número de carillas, formato, etc. Además, se da instructivo específico para las tres grandes evaluaciones realizadas en el transcurso del año (diagnóstica, de progreso y final), detallando las fechas de aplicación y el objetivo global de cada una de estas.

En relación con las evaluaciones de progreso, el instructivo menciona lo siguiente: “el 80% de las evaluaciones del semestre deben ser de selección múltiple, tipo SIMCE, PSU y 20% estilo libre (disertación, evaluación desarrollo, presentación, trabajo de investigación, etc.) para los cursos de 2° básico a 4° medio, respetando la siguiente cantidad de preguntas de este tipo según el curso:

Curso	N° de preguntas	Curso	N° de preguntas
1° básico	10	8° básico	45
2° básico	20	1° medio	45
3° básico	30	2° medio	45
4° básico	40	3° medio	50
5° básico	40	4° medio	50
6° básico	40		
7° básico	40		

De los 12 niveles que contempla el establecimiento, la práctica pedagógica estuvo enmarcada en el segundo año medio, el cual se compone de 41 alumnos, 19 mujeres y 22 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y 18 años, debido a que algunos de sus integrantes han repetido en más de una ocasión, lo que trae como consecuencia que el rango etario no sea totalmente homogéneo. Asimismo, otra característica considerable del grupo en cuestión es la presencia de tres alumnos con necesidades educativas especiales diagnosticadas: uno posee dislexia, otro déficit atencional y el tercero un rango intelectual limítrofe (RIL). En el caso de este último, se percibe una exclusión por parte del curso y del mismo estudiante afectado a la hora de realizar actividades pedagógicas y recreativas.

En esta misma línea, y en relación con la metodología y prácticas pedagógicas utilizadas por el docente, se puede mencionar que gran porcentaje de sus clases se basan en el método de enseñanza expositivo, es decir, él es el único encargado de explicitar los contenidos y/o habilidades trabajadas, mientras que la función de los alumnos es escuchar y tomar notas de lo planteado. Asimismo, otra práctica pedagógica recurrente del docente es la aplicación de los contenidos mediante un cuadernillo tipo PSU en el que se encuentran preguntas de selección múltiples referidas a la unidad abordada. Este tipo de metodología pretende

normar a los estudiantes a ciertos tipos de evaluaciones con el propósito de que estos sean capaces de contestar una prueba estandarizada sin mayores dificultades.

Sin embargo, a pesar de que el método expositivo no dificulta en gran medida el desarrollo de la clase, los estudiantes presentan mayor afinidad hacia métodos por descubrimiento y trabajos grupales, puesto que les posibilita mantener un diálogo con sus pares y estar en mayor movimiento dentro del aula. No obstante, si no hay de por medio una calificación o gratificación no se interesan hacia los contenidos trabajados, ni mucho menos presentan interés hacia el aprendizaje, trayendo como resultado una total indiferencia hacia el proceso enseñanza/aprendizaje.

Ahora bien, la desmotivación de los alumnos no es un tema menor, sino más bien es una de las cualidades características del curso, lo cual se refleja en su considerable apatía ante cualquier trabajo solicitado. Se suma a esto, el precario conocimiento previo que manejan los jóvenes, lo cual queda demostrado en el desarrollo de algunas habilidades imprescindibles, tales como la oralidad y la escritura, las que no se condicen con el nivel que debiesen poseer.

2. Metodología

Luego de presentar el contexto de aplicación en el cual se inserta esta investigación acción, el presente apartado tiene por propósito describir la metodología implementada para la realización de este proceso. Esta metodología se enmarca en algunas de las etapas postuladas por Martínez (2000) quien contribuye a la elaboración de investigación acción dentro del aula. La primera de estas denominada “Análisis del proceso de enseñanza” hace alusión a las observaciones realizadas al comienzo de la práctica profesional con el propósito de ir percibiendo los problemas que se presentaban durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta primera fase permitió conocer el grupo curso, su forma de trabajo y la manera en que aprendían para así tener, en términos de Martínez (2000), un cierto esquema para la futura investigación.

Posteriormente, la etapa “Aplicación de instrumentos”, consistió en la confección y aplicación de determinados instrumentos que beneficiaran al descubrimiento de algún problema. El primero de ellos fue el conducto regular de evaluaciones que cuenta el establecimiento (ver anexo 1). El segundo consistió en la confección de una evaluación diagnóstica (ver anexo 2) solicitada por el colegio con el objetivo de observar en qué nivel (alto, medio o bajo) se encontraban los alumnos, cuyo resultado más descendido fue evaluar lo leído.

Con el resultado de este último instrumento, se pudo hipotetizar, en una primera instancia, que el mayor problema que aquejaba a los estudiantes se situaba en el eje de comprensión, puesto que no eran capaces de responder de manera óptima ante lo solicitado. Por este motivo, se confeccionó una tercera evidencia de naturaleza actitudinal (ver anexo 3) con el propósito de medir la disposición e intereses de los jóvenes hacia la lectura, la cual arrojó que la mayoría de los alumnos presentaban una buena disposición hacia la lectura.

Por el resultado anterior, se realizó una revisión exhaustiva de los datos de la evaluación diagnóstica en colaboración con el departamento de lenguaje, la cual arrojó que la mayoría

de los estudiantes (32 de 38) sí son capaces de realizar procesos cognitivos complejos en la comprensión del discurso, tales como las inferencias, lo cual constituye, en términos de León (2001) una habilidad superior. Por lo mismo, la hipótesis de problema planteada al comienzo de las sesiones quedó desechada.

Ahora bien, en el transcurso de la práctica profesional, específicamente durante el desarrollo de la I unidad, texto expositivo, se les solicitó a los estudiantes que escribieran textos de esta tipología según las características trabajadas en clases. En este contexto, se pudo apreciar que los jóvenes presentaban considerables dificultades al momento de producir textos, lo cual propició que emergiera un nuevo nicho investigativo. Para dar respuesta a este supuesto problema, se llevó el último instrumento, *focus group*, con el objetivo de indagar en la visión, fortalezas y debilidades que los alumnos presentaban, bajo su parecer, frente a la escritura

Luego de que las evidencias antes mencionadas arrojaran variados resultados, se dio paso a la tercera fase, “Categorización de los resultados”, con el propósito de levantar categorías que facilitaran la comprensión y descripción del problema. La primera categoría emergida se denominó ausencia de *contexto de producción*, la segunda *propósito de la escritura*, la tercera, y como resultado de la segunda, *metodología de los estudiantes* y la última, que es la síntesis de las anteriores desarrolladas, *ambiente de aula en la escritura*.

Posteriormente, luego de analizar los resultados de los instrumentos aplicados y las categorías emergidas, se dio paso a la tercera fase denominada “problematización” cuya función es levantar un nicho de investigación, y en términos de Martínez (2000:33) “[...] identificar los problemas más importantes que el docente desea enfrentar y solucionar” . El cual, en el caso de esta investigación acción, corresponde al desconocimiento de los procesos de escritura y la funcionalidad que adquiere esta última (Galambiri, 2006) para los alumnos del segundo año medio del colegio Alborada del Mar.

Luego de levantar el problema, se implementó la cuarta fase “planteamiento de hipótesis” con el fin de implementar los objetivos más correctos para la solución del problema ya

mencionado. En esta ocasión, la hipótesis de esta investigación acción hace referencia que la ausencia de funcionalidad en la escritura y el desconocimiento del proceso que requiere esta, podría ser mejorado mediante la incorporación del carácter funcional de la escritura a través de un trabajo interdisciplinario, en el cual los alumnos puedan apropiarse de manera directa del proceso. De esta manera, los estudiantes podrán hallar una finalidad total del proceso de escritura, puesto que esto se llevará a cabo en una situación real de enunciación.

Por lo mismo, y con el propósito de solucionar el problema y corroborar la hipótesis ya dicha, la siguiente fase llevada a cabo fue “Diseño y Ejecución de un Plan de Acción”. En ella se detallan los contenidos, el número de sesiones, las actividades desarrolladas y los recursos utilizados para el cumplimiento de los objetivos mencionados a continuación (Martínez, 2000). Dicho plan está guiado por los siguientes objetivos:

Objetivo general:

-Proporcionar funcionalidad al proceso de escritura mediante la implementación de un proyecto interdisciplinario para la producción de textos expositivos.

Objetivos específicos:

- Desarrollar cada fase de escritura como un proceso recursivo
- Incorporar estrategias metacognitivas en el desarrollo de los subprocesos de escritura
- Generar motivaciones durante el proceso de escritura a través de la toma de conciencia de su funcionalidad

Una vez desarrollado el plan de acción, la última fase a realizar fue “Evaluación de los datos” la cual consistió en analizar los resultados, tanto cualitativa como cuantitativamente, luego de la aplicación de las once sesiones. El propósito de esta última fase fue corroborar cuáles fueron los objetivos que se cumplieron y cuál fue el principal motivo que dificultó la enseñanza a cabalidad de una habilidad o proceso. En otros términos, esta etapa permitió observar qué decisiones metodológicas tomar para la futura implementación del plan de acción, para así dar respuesta a aquellos objetivos que no se cumplieron a cabalidad.

3. Marco teórico

Este apartado tiene por propósito brindar los sustentos teóricos que son la base para esta investigación acción. Esta revisión teórica se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se detallará el enfoque didáctico comunicativo funcional. En segundo lugar, los aspectos teóricos concernientes a la tipología expositiva. En tercer lugar, se detallará el eje de escritura propuesto por los Planes y Programas de 2° medio. En cuarto lugar, se planteará la escritura entendida como proceso. Seguido, la enseñanza de la escritura a través de proyectos. Por último, el rol que adquiere la motivación en el proceso de escritura.

1. Enfoque comunicativo funcional

A mediados del siglo XX, la enseñanza de las lenguas sufrió un cambio radical en su metodología, puesto que se pasó de un paradigma basado en la enseñanza formal de la lengua, es decir, centrado en aspectos gramaticales y normativos, para dar cabida a uno que concibe a la lengua desde su naturaleza social y el uso que adquiere según el contexto de producción (Zabadúa & García, 2011).

De igual manera, Littlewood (1996) afirma que el este enfoque entregó una nueva didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, puesto que afirma que no basta con enseñar las estructuras de una lengua, sino por el contrario, el foco principal debe estar en la manipulación de esta en un contexto real y específico: “comenzamos a tener en cuenta no solo las formas lingüísticas, sino también lo que hacen las personas con esas formas cuando quieren comunicarse” Littlewood (1996: 10). Como se puede apreciar, para la enseñanza de una segunda lengua, el foco no está puesto en la memorización de ciertos vocablos ni normas gramaticales, sino que lo principal es conseguir que el hablante sea capaz de ponerlos en funcionamiento en diversos contextos.

En esta misma línea, Rodríguez (2012) afirma la enseñanza de la lectoescritura se debe enseñar bajo un contexto real de producción, logrando de este modo, que los conocimientos de los alumnos vayan más allá del uso fonético o gramatical para dar paso a un aprendizaje de la lengua bajo contextos reales de producción. En términos de la autora: “la premisa de este enfoque es que la comunicación funcional debe manejar conocimientos que no se limiten al dominio de sílabas, habilidades lingüísticas o reglas, sino reglas funcionales de uso” (Rodríguez, 2012: 38).

2. Eje de escritura

Esta investigación acción se enmarca dentro del eje de escritura propuesto por las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015). En ella, se menciona la relevancia de la enseñanza de la escritura para los jóvenes y la naturaleza que debiese poseer esta dentro del aula. La escritura es entendida como una habilidad superior que permite la transmisión y preservación del conocimiento, además, favorece el crecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, esta habilidad se ampara bajo los postulados del enfoque comunicativo funcional, puesto que la escritura es entendida como una herramienta comunicativa social.

De igual manera, en las Bases se menciona como objetivo que la escritura debiese estar guiadas por propósitos de escrituras, es decir, que los alumnos textualicen para un fin concreto y contextualizado: “organizar los aprendizajes de este eje en torno a propósitos posibles, por un lado, orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas [...]” (MINEDUC, 2015: 10). Como se puede apreciar, la escritura es concebida como una herramienta social y que está al servicio de los interlocutores, dicha propiedad debe ser trabajada en el aula si se pretende conseguir un aprendizaje significativo.

En esta misma línea, la enseñanza de la escritura es entendida como un proceso recursivo en el que el autor va reflexionando acerca de la tarea realizada, a la vez que toma decisiones de los contenidos o temas tratados y la manera en que serán abordados en su texto. Por este motivo, las Bases Curriculares, al tomar como referencia el modelo propuesto por Flower

& Hayes (1991), se focalizan en el proceso más que el producto, lo que trae como consecuencia que la enseñanza de la escritura debe responder a las necesidades durante todo el proceso y no centrarse solamente en el resultado final. Tal como se explicita a continuación:

“[...] se concibe la escritura como un proceso en el que el autor va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje. De acuerdo con esta visión – propuesta inicialmente por Flower y Hayes y reelaborada posteriormente por otros autores–, la enseñanza de la escritura no se centra en el producto, sino en cómo resuelve el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto (MINEDUC, 2015: 10).

De igual manera, el proceso de textualización no solamente debe responder a las necesidades propias de la escritura, es decir, las tres fases que contempla, sino además debe responder a las necesidades propias del contexto de producción.

2. Texto expositivo

La tipología expositiva es el eje central por el que se mueve esta investigación acción. Diversos autores, tales como Casamiglia & Tusón (2001), mencionan que las cualidades propias de estos tipos de textos radica en su carácter informativo y objetivo, es decir, su función principal consiste en detallar un tema a través de la explicación del mismo. De igual manera, las autoras afirman que la explicitación del contenido debe ser con un lenguaje claro y preciso debido a asimetría existente entre los interlocutores. Esta diferencia en el grado de conocimiento entre emisor-receptor se condice con la finalidad de la tipología expositiva que, según las autoras, “no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor, sino en todo caso cambiar su estado epistémico” (Casamiglia & Tusón, 2001: 308).

Asimismo, Fuenmayor, Villasmil & Rincón (2008) postulan que el objetivo principal de estos tipos de textos es mostrar o informar un hecho lo más objetivo posible. Sin embargo,

si bien esta tipología también puede evaluar o interpretar los hechos desde la objetividad, sus cualidades más características radican en el lenguaje denotativo a utilizar, la objetividad del escrito y la impersonalidad en la escritura.

De acuerdo a la superestructura postulada por van Dijk y Kintsch (1983), los textos expositivos están compuestos por tres secuencias: en la primera, introducción, se presenta de manera sucinta, pero clara la temática abordada. En la segunda, desarrollo, se expone y se detalla la temática abordada. En la última, conclusión, resume y enfatiza los principales puntos abordados. Como consecuencia, los textos que presenten el patrón mencionado adquieren o se les asigna una tipología expositiva.

De igual manera, en los Planes y Programas de 2° año medio, específicamente en el eje de escritura de la tercera unidad, “textos no literarios”, se especifica la superestructura mencionada anteriormente y la naturaleza objetiva, contextualizada y procedural que debiese poseer la escritura:

“entregar información sobre un tema determinado y comunicar lo aprendido en sus investigaciones. Se espera que escriban un texto claro, bien redactado, coherente y bien estructurado, considerando introducción, desarrollo y cierre, y que apliquen recursivamente los procesos generales de la escritura” (MINEDUC, 2011).

Como se puede apreciar, los Planes y Programas del nivel en cuestión postulan que la escritura debiese ser trabajada en el aula como un proceso y respetando los mecanismos que favorezcan la coherencia y cohesión textual.

4. Escritura como proceso

Como queda de manifiesto en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y en los Planes y Programas (MINEDUC, 2011) de 2° año medio, la escritura debe ser trabajada desde una metodología procedural recursiva. Por este motivo, en esta investigación acción el modelo utilizado fue el propuesto por el grupo Didactext (2003), quienes basándose en el modelo propuesto Flower y Hayes (1980) y

Hayes (1996) conciben la escritura como un proceso complejo en que intervienen factores tantos culturales como cognitivos. En base a esto, las tareas de escritura que se propongan a los estudiantes debiesen incorporar ambos aspectos mencionados por el grupo si se pretende alcanzar una escritura significativa. Asimismo, se debe tener el foco en el desarrollo de las fases y no netamente en el producto de estas.

Este modelo incorpora tres ejes que son imprescindibles al momento de escribir cualquier escrito. El primero de ellos, hace referencia al carácter cultural que guía la producción textual y en el que se insertan todas las prácticas del ser humano. El segundo eje hace referencia a los factores externos que influyen en la textualización, en otras palabras, el contexto de producción, ya sea el entorno físico o político, que interviene al momento de escribir un texto. El último eje considera las cualidades propias del individuo productor, o como lo menciona Habermas (1991:8) (citado en Didactex, 2003), “constructor de sentido y productor de historias”, quién está condicionado, a su vez, por tres dimensiones: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

De igual manera, el grupo Didactex (2003) plantean tres estrategias recursivas de suma relevancia para el proceso de escritura. La primera de ellas, acceso al conocimiento, tiene por propósito rastrear información de acuerdo a la temática a trabajar. En la segunda, planificación, se seleccionan y se ordenan los elementos a considerar para la escritura. La tercera, producción textual, tiene por objetivo desarrollar la temática, respetando las cualidades propias del género y la situación retórica. Por último, en la estrategia de revisión, se relee el texto para zanjar algunos problemas de redacción o de contenido.

Más reciente, y en concordancia con las estrategias de escritura, Serafini (2005) postula que la escritura debe contar con cuatro elementos imprescindibles al momento de textualizar cualquier discurso: apropiación, generación, organización y la revisión de las ideas. Todas estas son necesarias al momento de textualizar cualquier escrito, pues a partir de ellas, el alumno adquiere las habilidades mínimas exigidas para una adecuada escritura.

5. Escritura por proyecto

Como consecuencia del carácter funcional que debiese adquirir el proceso de escritura, las tareas por proyectos posibilitan el cumplimiento de dicho objetivo. En esta línea, Colomer & Utset (1993) mencionan que la mejor manera para enseñar escritura debiese ser a través de “pedagogías por proyectos” que si bien su extensión es mayor a las tareas desarrolladas en una actividad normal, se obtienen mejores resultados debido a los siguientes motivos. En primer lugar, escribir para un proyecto brinda una situación real de escritura y ofrece propósitos y metas también reales, lo cual contribuye a generar motivación e interés en los alumnos.

En segundo lugar, la escritura por proyectos ofrece una situación comunicativa real, es decir, el receptor del escrito es un destinatario real y no uno creado ni idealizado por los escritores. Por este motivo, los jóvenes tienen conocimiento del registro a utilizar, debido a que se les inserta en una situación comunicativa real, lo cual favorece el proceso de escritura con todas sus fases que este requiere, tal como lo afirman las autoras: “los alumnos se verán obligados a salir de su representación mental de la redacción escolar y de su hábito de valorar con mejor o peor fortuna un texto a partir de un baremo siempre idéntico y siempre encerrado en sí mismo” (Colomer & Utset,1993:53).

En tercer lugar, las autoras afirman que una escritura por proyecto permite la integración de objetivos globales y específicos que contempla el plan de textualización, es decir, los alumnos pueden percibir cómo los objetivos se van relacionando en beneficio del texto final. Por último, pero no menos relevante, esta metodología propicia que todas las fases de la escritura se puedan ir desarrollando de manera recursiva, puesto que un proyecto posee varias etapas (planificación del proyecto, realización del proyecto, comentarios del proyecto, entre otras), las cuales se condicen con los subprocesos de escritura.

Del mismo modo, Camps (1997) afirma que todo proceso de escritura debe estar regido por las interrogantes ¿quién escribe? ¿para qué escribir? ¿a quién se dirigen o quién(es) serán los destinatarios? No obstante, estas entidades no pueden ser falsas ni impuestas al

escritor, sino por el contrario, deben responder a contextos situacionales concretos con el fin de que la escritura adquiera un verdadero propósito comunicativo. De igual manera, Galaburri (2006) menciona que la escritura no debe ser comprendida como la simple transcripción de la oralidad, sino por el contrario, esta debe estar al servicio de los objetivos del escritor.

En otros términos, la escritura debe poseer un propósito y una finalidad comunicativa concreta (informar, pedir, argumentar, entre otros) siempre dentro de un contexto real de enunciación.

6. Rol del factor motivacional en la escritura.

Muy ligado a lo anterior, Collarte & Cornejo (1993) postulan que en todo proceso de enseñanza/aprendizaje inciden dos componentes centrales: contextuales e internos, que hay que tener en consideración al momento de realizar cualquier actividad didáctica o pedagógica. En base con los segundos, internos, el factor más destacado es la motivación, pues en término de los autores “[la motivación] orienta los intereses de los alumnos y ayuda al joven a descubrir e interesarse no sólo por lo que <<tiene>> que aprender, sino por lo que le <<gusta saber >>” (Collarte & Cornejo, 1993:12).

De igual forma, de Caso, García & Martínez (2008) comentan que existe una estrecha relación entre la motivación de los sujetos ante las tareas desarrolladas y los resultados obtenidos, puesto que a partir de esta unión se consigue que el alumno no solamente se interese por el tema abordado, sino que además se involucre directamente con la tarea de escritura. En otros términos, los autores postulan que la tarea de escritura no solamente involucra procesos cognitivos y metacognitivos, sino que también involucra componentes psicológicos, tales como la motivación, los que favorecen al cumplimiento de las tareas.

4. Plan de acción

Luego de exponer la revisión teórica que sustenta al problema mencionado al comienzo de esta investigación acción, a continuación se dará a conocer, por medio del presente apartado, el plan de acción (ver anexo 4) que fue diseñado con el fin de generar mejoras en la escritura de los estudiantes. Lo anterior debido a que la problemática identificada se aboca a las falencias en dicha habilidad.

La tercera unidad, textos no literarios, contemplada en los Planes y Programa de segundo año medio tiene por finalidad que los alumnos sean capaces de comprender y producir variados textos de esta naturaleza. En relación al eje de escritura de dicha unidad, el propósito es alcanzar que los estudiantes la utilicen como un medio que les permita dar a conocer un tema de interés. Asimismo, que sean capaces de textualizar de manera clara y organizada cada parte del texto expositivo, introducción, desarrollo y conclusión, utilizando en todo momento el carácter recursivo del proceso de escritura.

Sin embargo, en el segundo año medio del colegio Alborada del Mar, la escritura no es considerada dentro del *curriculum* de este nivel, puesto que no es una habilidad evaluable en las pruebas estandarizadas, lo que trae consigo el desconocimiento del proceso de escritura y la funcionalidad que esta adquiere. Por este motivo, y con el propósito de revertir el problema ya mencionado, se elaboró un plan de mejora cuyo objetivo general consistirá en proporcionar funcionalidad al proceso de escritura mediante la implementación de un proyecto interdisciplinar para la producción de textos expositivos.

En relación con el proyecto interdisciplinar, este consistió en la elaboración y planificación, junto a la docente de biología, de una feria científica que tuviese por objetivo principal informar a la comunidad de Concón acerca de las enfermedades que se transmiten genéticamente. Para esto, los jóvenes tendrán que redactar un texto que informe acerca del mal o síndrome que previamente han seleccionado e investigado. En consecuencia, las once sesiones contempladas para el plan de mejora están destinadas al desarrollo del proceso recursivo de escritura en un contexto real. En efecto, los alumnos textualizarán de manera

recursiva y en torno a una situación comunicativa no idealizada, trayendo consigo que el texto adquiriera una finalidad y funcionalidad para los estudiantes, lo cual se condice con el objetivo general mencionado anteriormente.

De esta manera, las primeras sesiones tienen por propósito que los estudiantes identifiquen la funcionalidad que adquiere la escritura, es decir, que le otorguen un sentido a su escrito a medida que conocen y aplican el subproceso de planificación. Por esta razón, todas las actividades desarrolladas en este primer momento tienen relación con el objetivo general del plan de mejora, debido a que los alumnos identificarán la escritura como un medio de comunicación que va dirigido hacia un receptor real y en condiciones de producción contextualizadas, lo cual será la antesala para la elaboración de la feria científica. En las siguientes sesiones, los alumnos conocerán y aplicarán los subprocesos de textualización y revisión con la finalidad de mejorar a los distintos borradores realizados con anterioridad.

En otros términos, se desarrollará el proceso recursivo de escritura, el cual ha sido contemplado dentro del objetivo general del plan de acción, puesto que además de otorgarle funcionalidad a la escritura, se contempló que los alumnos conozcan y apliquen el proceso de producción y el carácter recursivo que este posee.

Cabe mencionar, que a partir de dicho objetivo central, se desprenden tres objetivos específicos que favorecen su cumplimiento y, por ende, forman parte de los diversos propósitos del plan de mejora. En primer lugar, el objetivo “desarrollar cada fase de escritura como un proceso recursivo” guarda una estrecha relación con las sesiones estipuladas para el plan de mejora, puesto que estas propician que los alumnos escriban su texto respetando cada subproceso, pero sin dejar a un lado el carácter recursivo de la escritura, es decir, mientras escriben, revisan y reformulan elementos de su planificación.

El segundo objetivo “incorporar estrategias metacognitivas en el desarrollo de los subprocesos de escritura” está presente en el total de las sesiones, debido a que en cada una de ellas se hace hincapié en la dificultad que tuvo cada fase de producción, su posible solución y la relevancia que adquiere en la totalidad del proceso de escritura. Por último, el objetivo específico “Generar motivaciones durante el proceso de escritura a través de la

toma de conciencia de su funcionalidad.” se evidencia en las sesiones en que se explica el propósito de la feria científica y en las que se realiza los beneficios que traerá el texto para los futuros lectores, es decir, se ahonda en utilidad real del escrito.

En suma, todas las sesiones de la secuencia didáctica están orientadas y vinculadas a los objetivos planteados al comienzo de esta investigación acción, debido a que todas las actividades desarrolladas en las once clases contempladas responden al proceso recursivo de la escritura y al carácter funcional y contextual que debiese poseer.

A continuación, se especifica el nivel y los AE involucrados en dicha secuencia didáctica:

Nivel	2° medio
AE	AE 4: Planificar la escritura de textos Expositivos AE5: Escribir textos expositivos para comunicar una investigación realizada sobre un tema específico AE6: Revisar, reescribir y editar sus textos.

5. Análisis de las evidencias

A continuación, se presentarán las evidencias recogidas del proceso de escritura llevado a cabo por los estudiantes del segundo año medio del colegio Alborada del Mar. En este apartado, se mostrarán los análisis cualitativos y cuantitativos de las evidencias de datos recogidas con el propósito de dar a conocer qué objetivos específicos se alcanzaron y cuáles no, para luego interpretar dichos resultados.

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo de este primer apartado, se presenta, en primer lugar, una comparación de las estructuras externas del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión) entre el primer texto que elaboraron los estudiantes, en total desconocimiento del proceso de escritura, y el escrito final una vez que aplicaron y desarrollaron cada fase de dicho proceso. En segundo lugar, se detallan los resultados que obtuvieron los estudiantes en las tres fases, planificación, textualización y revisión, de la escritura. Ambos apartados se centran en dar respuesta al primer objetivo específico de esta investigación acción: “desarrollar cada fase de escritura como proceso recursivo”.

Por último, con el propósito de brindar respuesta al segundo y tercer objetivo específico, “incorporar estrategias metacognitivas en el desarrollo de los subprocesos de escritura” y “generar motivaciones durante el proceso de escritura a través de la toma de conciencia de su funcionalidad”, se mostrará el propósito que adquiere la escritura para los estudiantes luego del plan de acción y si incorporaron procesos metacognitivos durante la aplicación del proceso de escritura.

1.1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA EXTERNA DEL TEXTO EXPOSITIVO

- análisis introducción

La primera estructura externa comparada fue la introducción, pues a través de ella, los alumnos daban a conocer su tema abordado. Para este apartado, se consideraron tres variables (ver anexo 5): “contextualización”, “pregunta inicial” y “definición”. La primera de ellas hace alusión al carácter deductivo de la escritura, es decir, se esperaba que los

jóvenes describieran su tema desde lo general a lo particular. La segunda, se refiere a la pregunta de enganche que era la antesala para que los alumnos desarrollasen la tercera variable, en la cual debían definir una enfermedad o síndrome transmitido genéticamente.

Los datos proporcionados en el siguiente gráfico detallan las tres variables mencionadas, cada una de las cuales con tres niveles de logro: logrado, medianamente logrado y no logrado, según el nivel alcanzado por los estudiantes.

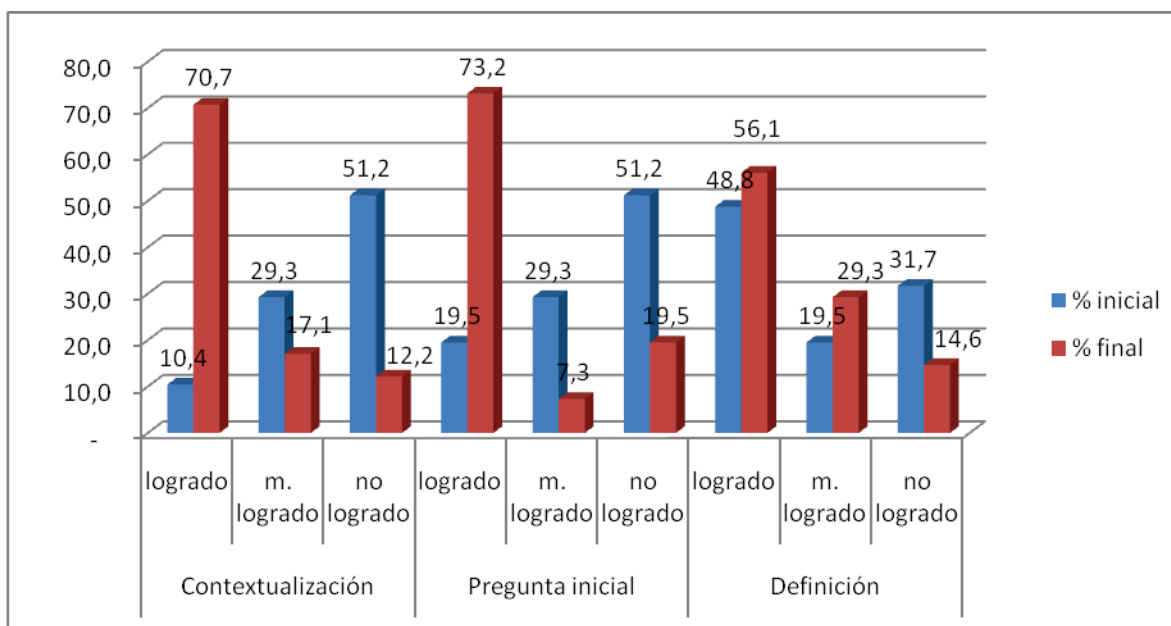


Gráfico 1: comparación introducción

Como se puede observar en el gráfico 1, y en relación con la variable “contextualización”, que hacer referencia al carácter deductivo del texto, se percibe un desequilibrio considerable entre el primer y el último texto desarrollado por los estudiantes, puesto que de los 41 alumnos que equivale al 100% de la población estudiada, solo un 10,4% de aquellos alcanza el nivel logrado en una primera instancia, cifra que incrementa a 70,7% luego de implementar el plan de mejora en los jóvenes. Del mismo modo, en una primera instancia más de la mitad de los alumnos (51,2%) no alcanzan el nivel esperado de escritura, número que disminuye a 12,2% de logro luego de aplicar el proceso funcional. No obstante, un porcentaje no menor (17,1%) de estudiantes se mantienen en un nivel

intermedio de logro luego, cifra que no tiene gran diferencia con el 29,3% de alumnos que se ubicaban este nivel en una primer instancia.

En relación con la variable “pregunta inicial” un 19,5% de los alumnos fueron capaces de desarrollar una pregunta de enganche en sus primeros escritos, mientras que más de la mitad de los alumnos (51,2%) no realizan la antesala para la definición. Sin embargo, estas cifras se invierten en el segundo texto, pues el 73,2% de los alumnos logran realizar de manera satisfactoria esta estrategia. De igual manera, en la última variable “definición” si bien se produce un cambio entre los niveles, este no es de gran envergadura, puesto que la diferencia en el nivel logrado de ambos textos es de solo un 10%. No obstante, la variación más considerable es en el nivel no logrado, disminuyendo de un 31% a un 14,6% de desacierto.

- Análisis desarrollo

Al igual que la introducción, la segunda estructura externa comparada fue el desarrollo del texto expositivo (ver anexo 6), cuyas variables son tema, propósito y audiencia. La primera se reflejaba en la progresión temática de los textos. La segunda, en el carácter informativo que debiese poseer y la última, con el tipo de registro utilizado en el texto.

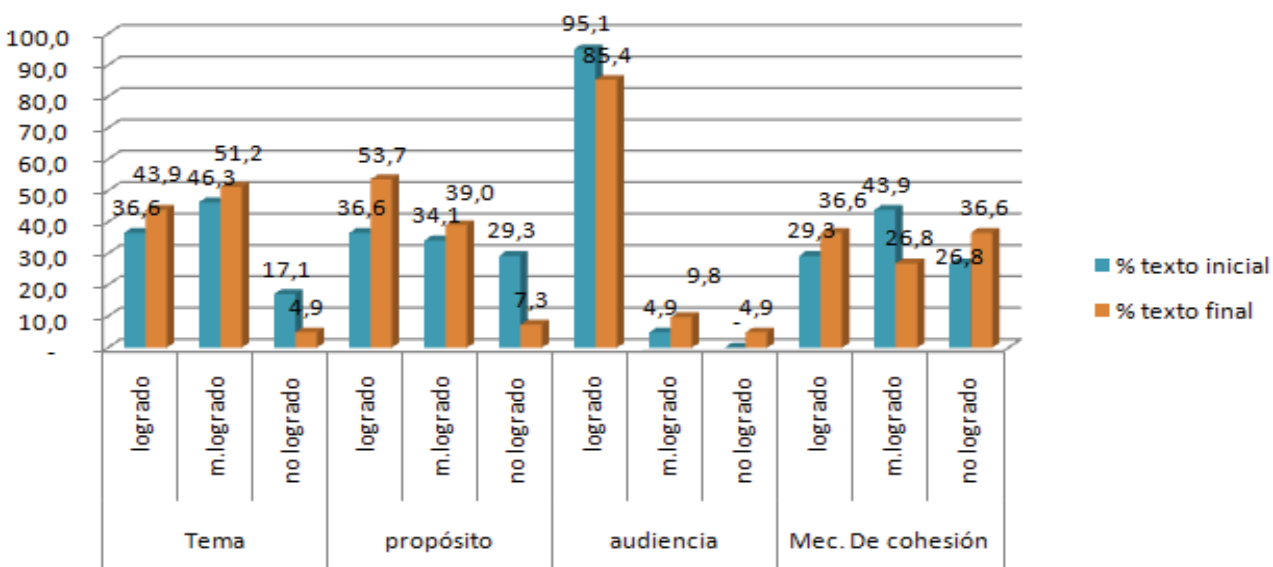


Gráfico 2: comparación desarrollo

Como se puede apreciar en el gráfico 2, no existe gran diferencia en el mantenimiento del tema en ambos escritos, puesto que la discrepancia en el nivel logrado y medianamente logrado es de un 7% y 4,9% respectivamente. No obstante, un dato considerable es la disminución en el nivel no logrado, debido a que el porcentaje de estudiantes que se ubicaban en este descriptor disminuyó de un 17,1% a un 4,9%, es decir, alumnos pasaron de un nivel no logrado a uno medianamente logrado o logrado. En relación con el propósito que debiese adquirir el texto, se puede mencionar que en una primera instancia el 36% de los alumnos cumplían con lo solicitado, mientras que el 34,1% lo hacía a medias y el 29,3% no lo efectuaban, situación que se reinvierte en el texto final, pues un 57% de los alumnos alcanzaron el nivel logrado y el porcentaje en el nivel no logrado disminuyó en un 22%. De igual manera, el registro utilizado por los estudiantes en los dos textos no presenta variación en los tres criterios, pues la diferencia es de 10%, 4.9% y 4,8% respectivamente.

Ahora bien, si nos centramos en la variable “mecanismos de cohesión” se puede observar que el 29,3% de los estudiantes utilizaba correctamente conectores y marcadores discursivos antes de la enseñanza del proceso de escritura, cifra que aumentó a 36,6% luego del plan de mejora. Sin embargo, esta situación se reinvierte en el nivel no logrado, debido a que luego de la aplicación del proceso, aumentaron los desaciertos en un 10%.

- Análisis conclusión

La última estructura a comparar fue la conclusión, pues en ella los alumnos debían mencionar los elementos claves del tema abordado y realizar una proyección o recomendación de la temática según fuese necesario. Por lo anterior, las variables a considerar son “resumen” y “proyección” (ver anexo 7) ambas con tres niveles de acuerdo con el nivel de logro de los alumnos.

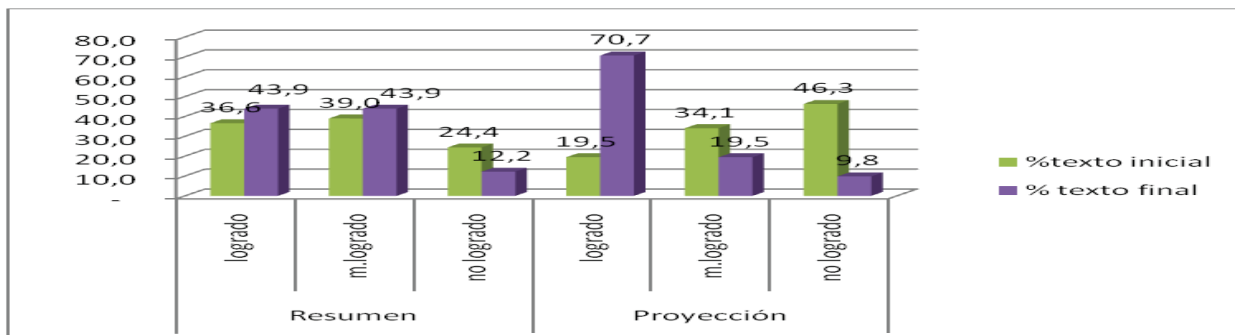


Gráfico 3: comparación conclusión

Como se percibe en el gráfico 3, el 36% de los estudiantes realizan un resumen de los principales temas de su trabajo, cifra que aumenta a 43,9% luego de aplicar el proceso de escritura. De igual manera, la diferencia entre ambos textos en el nivel no logrado es de 12%, es decir, disminuye el número de alumnos que no realizan una síntesis de su escrito luego de implementar el plan de mejora. En esta misma línea, en la variable “proyección” se percibe una notoria diferencia entre el texto inicial y final, pues como se evidencia en el gráfico 3, al inicio solo un 19,5% de los alumnos realizaban recomendaciones de su tema, mientras que el 46,3% no lo hacía. Dicha situación se reinvierte en el texto final, aumentando a 70,7% el nivel de logro y disminuyendo a 9,8% el incumplimiento de variable en cuestión.

A partir del análisis desarrollado, emerge la primera categoría denominada “estructuras externas del texto expositivo”, la cual alude a la comparación que se realizó entre el primer texto que desarrollaron los alumnos en pleno desconocimiento de las fases de escritura y el escrito final tras la enseñanza de dicho proceso. Los resultados arrojaron que a medida que los alumnos aplicaban cada fase, la estructura mejoraba en su calidad. Así, a modo de ejemplo, en la estructura desarrollo, la mayoría de los alumnos no mantenía el tópico a lo largo de su escrito y utilizaban modalizadores o adjetivos típicos de la argumentación. Sin embargo, esta situación se reinvierte tras la aplicación del plan de acción.

Una posible causa de este cambio se debe al número de sesiones contempladas para cada estructura, puesto que para su enseñanza y aplicación se contemplaron como mínimo dos sesiones. Asimismo otro factor que permitió el cambio fue el modelado de cada estructura por parte del docente, lo que provocó que los alumnos tuviesen un ejemplo a seguir y se diesen cuenta de las fases que debían realizar para alcanzar un adecuado texto. Sin embargo, el factor que mayor importancia tuvo consistió en contar con un texto base (texto inicial) a partir del cual los alumnos debían ir mejorándolo a medida que conocían y aplicaban ciertas estrategias.

1.2. ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA

Tal como se mencionó con anterioridad, luego de comparar la estructura externa del texto expositivo, la segunda tarea consistió en centrarse en el análisis del texto final con el fin de estudiar el comportamiento de cada fase de escritura.

- Fase de planificación

Esta fase cuenta con tres variables, “precisión y pertinencia”, “lluvia de ideas” y “orden de las idea” (ver anexo 8) que se condicen con el propósito comunicativo de la planificación. La primera variable hace referencia a la incorporación de información central acerca del tema abordado; la segunda al desarrollo en detalle de todos los componentes del tema seleccionado; y la última al orden de la información según el propósito de comunicativo de cada estructura externa.

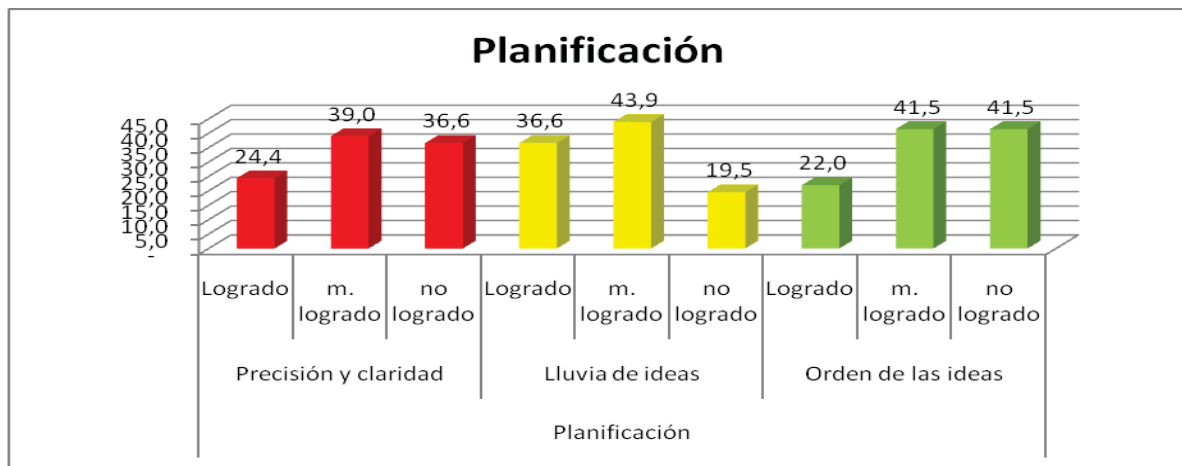


Gráfico 4: Análisis fase de planificación

Como se puede apreciar en el gráfico 4, existe una tendencia hacia los niveles medianamente logrado y no logrado, pues en el caso de la variable “precisión y claridad” y

“orden de las ideas” más del 75% de los alumnos se ubican en dichos niveles. Sin embargo, si bien “lluvia de ideas” es el criterio con mayor porcentaje de logro (36,6%) no es representativo si lo comparamos con la suma del 43,9% y 19,5% de los alumnos que no aplicaron esta habilidad o que si lo hacen, no es como se esperaba.

- Fase de textualización

Una vez sumados todos los aspectos contemplados en las tres estructuras externas del texto final luego de los variados borradores (ver anexo 9), se llegó al resultado que se expresa en el gráfico número 5. Los tres niveles de logros se estipularon de acuerdo con el generador de notas al 60% de exigencia cuyos criterios se especifican en la siguiente tabla.

Puntaje	Calificación	Criterio
0-22	2.0 a 3.9	No logrado
23-33	40 al 59	Medianamente logrado
34-39	60 al 70	Logrado

✓ **Generador de escala de notas** de Juan Ignacio Pumarino

Nota mínima

Nota máxima

Nota aprobación

Exigencia

Puntaje máximo

Incremento

Orden ↑ ● ↓

Generar tabla

Descargar planilla

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	2.0	10.0	2.9	20.0	3.7	30.0	5.3
1.0	2.1	11.0	2.9	21.0	3.8	31.0	5.5
2.0	2.2	12.0	3.0	22.0	3.9	32.0	5.7
3.0	2.3	13.0	3.1	23.0	4.0	33.0	5.8
4.0	2.3	14.0	3.2	24.0	4.1	34.0	6.0
5.0	2.4	15.0	3.3	25.0	4.3	35.0	6.2
6.0	2.5	16.0	3.4	26.0	4.5	36.0	6.4
7.0	2.6	17.0	3.5	27.0	4.7	37.0	6.6
8.0	2.7	18.0	3.5	28.0	4.9	38.0	6.8
9.0	2.8	19.0	3.6	29.0	5.1	39.0	7.0

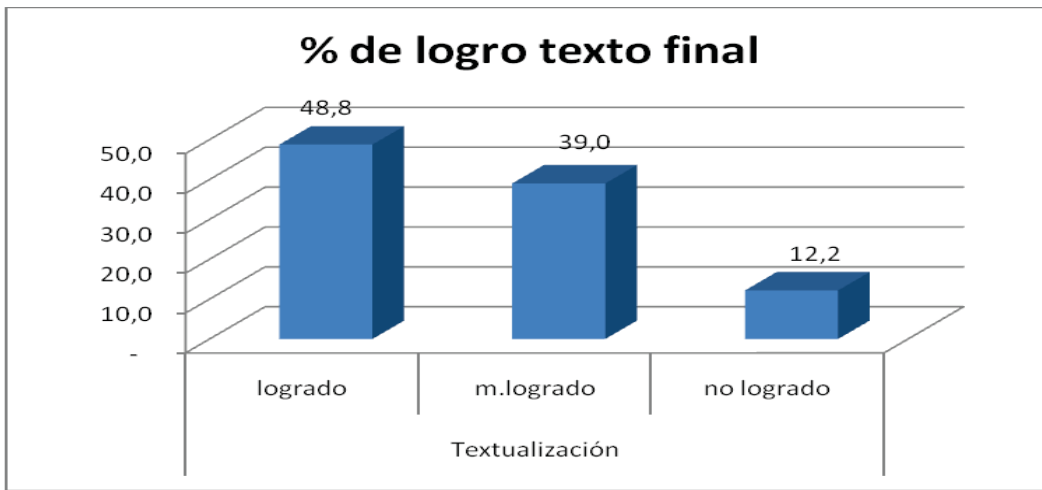


Gráfico 5: Análisis fase de textualización

Tal como se observa en el gráfico 5, existe una mayor tendencia hacia el criterio logrado, debido a que el 48,8% de estudiantes obtuvieron calificaciones que oscilan entre el 6.0 y 7.0, alcanzando de este modo, el objetivo deseado. Sin embargo, un 12,2% de los alumnos no adquieren las habilidades necesarias, lo cual se refleja en la calificación y criterio en el que se ubican. Asimismo, una cifra no menor es el 39% de los alumnos que no fueron capaces de textualizar su escrito o no lograron adquirir determinadas habilidades por lo que se ubican en el nivel medianamente logrado.

- Fase de revisión

Esta última fase contiene tres variables, la primera hace alusión al uso de marcadores textuales; la segunda a la revisión grupal que realizaban los alumnos, cuya calidad se veía reflejada en los comentarios que desarrollaban, y la última a la mejora de elementos destacados por el docente y por los propios alumnos.

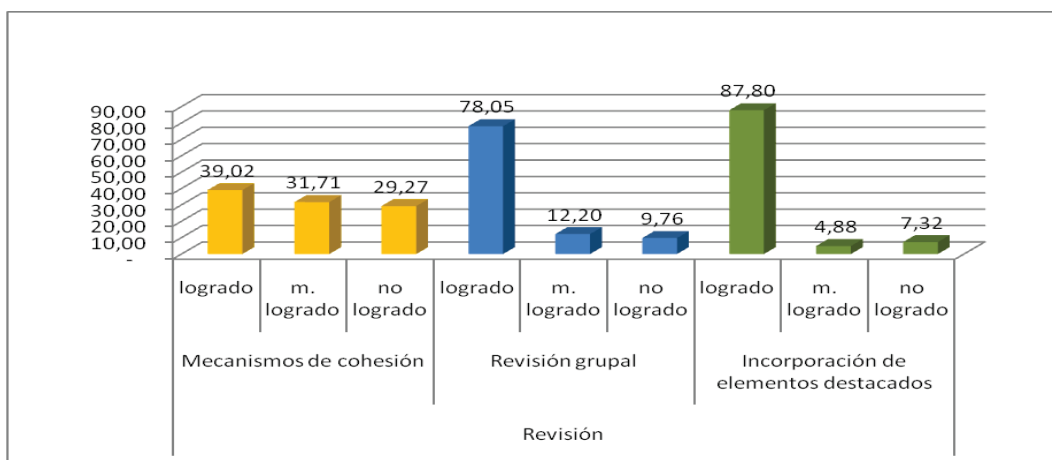


Gráfico 6: Análisis fase de revisión

Como se puede evidenciar a partir del gráfico 6, en la variable “mecanismos de cohesión” no se presenta gran cantidad de variabilidad en los tres niveles, en contraposición a “revisión grupal” e “incorporación de elementos destacados” en las cuales las diferencias son considerables. En la primera, el margen entre el nivel logrado del no logrado es del 70%, es decir, la mayoría de los alumnos revisaron los textos de sus compañeros de buena manera. De igual forma, en la segunda variable, la diferencia entre los alumnos que mejoraron sus escritos es de un 80%, es decir, casi la totalidad del curso consideró sus propios errores y los consejos señalados por el profesor.

Como consecuencia de lo anterior, surge una segunda categoría denominada “fases recursivas de la escritura”, la cual hace referencia al estudio del texto final con el objetivo de analizar los comportamientos de cada fase luego de aplicado el plan de mejora. De este modo, y en relación con la planificación, se puede mencionar que en términos generales la mayoría de los alumnos no fueron capaces de desarrollar una adecuada planificación de su texto, pues dejaban elementos centrales de su tópico o no ordenaban sus ideas de acuerdo al propósito comunicativo de cada estructura.

Lo anterior se debe al desconocimiento total que tenían los alumnos de esta fase, lo que dificultó en gran medida que pudiesen reconocer su relevancia en la tarea de escritura. Se suma a lo anterior, la manera en que fue trabajada, pues solamente se les presentó en formato de guía (ver anexo 4) en la que los jóvenes debían ir llenando los casilleros, sin retroalimentar su importancia, ni menos ir reformulándola a medida que se textualizaba.

No obstante, los alumnos, en general, fueron capaces de textualizar de buena manera su texto, pues al realizar diversos borradores lograron ir mejorando los elementos más débiles, tales como los mecanismos de cohesión, el desarrollo de definiciones, uso de pregunta de enganches, entre otros elementos. Además, al tener siempre presente la tercera fase, revisión, les permitió ir reconstruyendo su texto a medida que iban escribiendo e incorporando los consejos brindados por el docente. De esta manera, los jóvenes pudieron elaborar su texto sin mayores errores.

1.3 MOTIVACIÓN Y PROCESOS METACOGNITIVOS

La última etapa de este análisis consistió en estudiar los resultados de los estudiantes arrojados de la encuesta actitudinal (ver anexo 10) que daba cuenta de la función que le asignan los jóvenes a la escritura y si el contexto de producción (feria científica) les fue de ayuda o no para la motivación hacia el proceso de textualización. Asimismo, una lista de cotejo (ver anexo 11) sirvió de evidencia para corroborar si los jóvenes incorporaron estrategias metacognitivas durante todo el proceso de escritura

La motivación hacia la escritura y la consideración del contexto de producción queda de manifiesto en los gráficos 7 y 8.

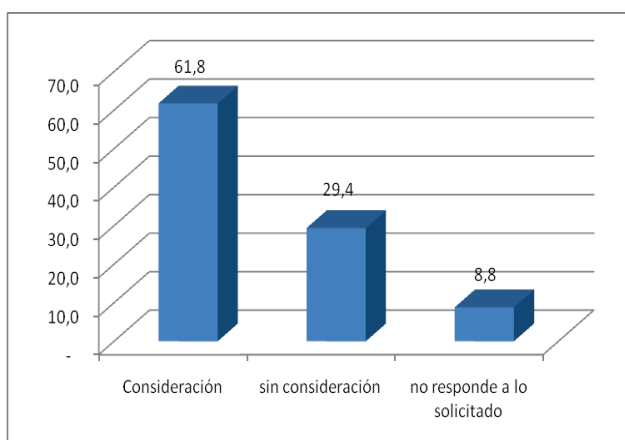


Gráfico 8: contexto de producción

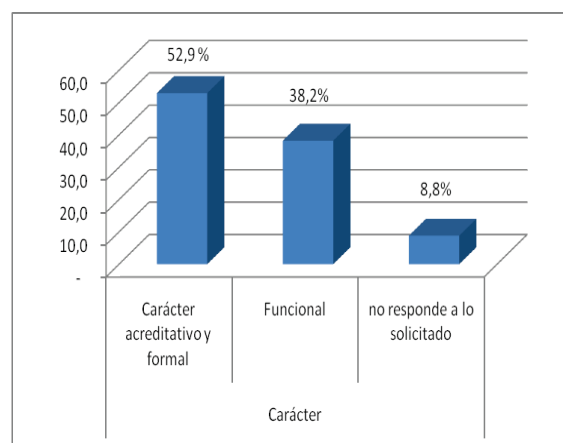


Gráfico 7: función de la escritura

En relación con el gráfico 7, el 58% de los alumnos mencionaron que la función que le asignan a la escritura luego de la aplicación del plan de acción es de un carácter netamente evaluativo y formal, es decir, la escritura es vista como un medio evaluativo, mientras que el 38,2% de los alumnos le asigna a la escritura un carácter funcional, es decir, es concebida como un instrumento de comunicación. En relación al contexto de producción, más de la mitad de los alumnos lo consideran como un elemento imprescindible al momento de escribir su texto, mientras que una cifra no menor (29,4%) afirma que la feria científica no adquirió relevancia en el proceso.

De igual manera, la relación con las estrategias metacognitivas se demuestran en la siguiente tabla:

Estrategias de metacognición	Número de alumnos	Porcentaje
Realizan estrategias	10	24%
No realizan estrategias	31	76%

Tabla1: estrategias metacognitivas

Como lo indica la tabla, de los 41 alumnos que desarrollaron el proceso de escritura, el 24% de ellos realizaron estrategias metacognitivas de corrección en la fase de revisión, mientras que 31 de ellos no se cuestionaron su trabajo ni buscaron soluciones por sí mismos para revertir los problemas que les presentaba la labor en todas las fases.

Con base en lo anterior, la tercera categoría que emergió se titula “finalidad de la escritura” que hace referencia a la percepción que tienen los jóvenes hacia esta habilidad luego de aplicado el plan de mejora, en otros términos, responde a la interrogante ¿para qué sirve la escritura? Los resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes continúa viendo a la escritura como un medio que favorece la enseñanza de ciertas normas y contenidos conceptuales, como el uso de signos de puntuación, tal como se expresa en el siguiente

Encuesta abierta

Nombre: Tiare Rojas

1. ¿Qué función le entrega a la escritura luego de realizar este trabajo?

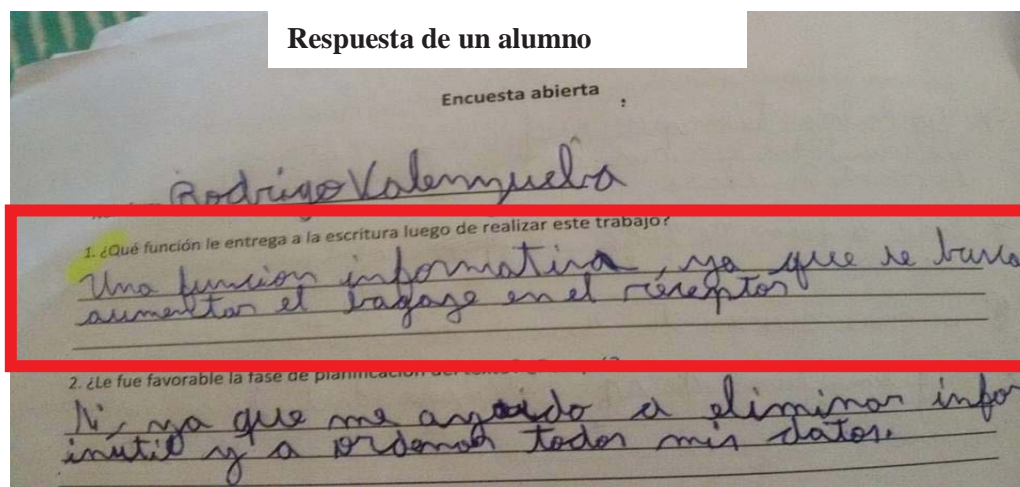
Me sirve bastante porque aprendí a tildar muchos mejor poner comas y puntos los puntos aparte y a conocer muchas más palabras.

2. ¿Le fue favorable la fase de planificación del texto?

Si me sirvió por que haci planificaba muchos mejor y más ordenado.

ejemplo:

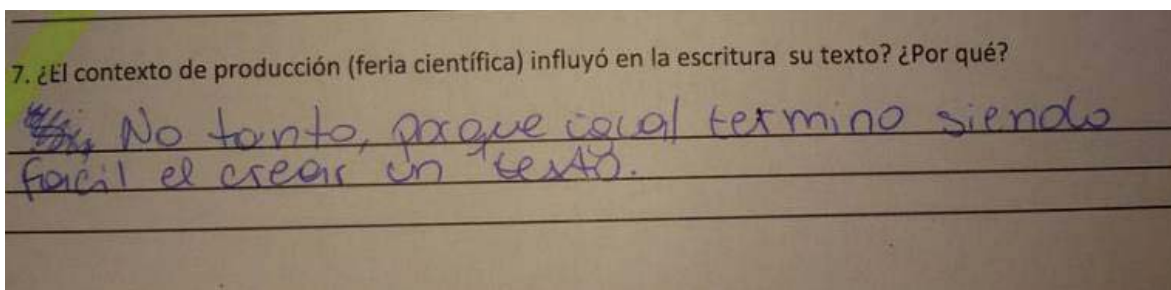
Como se puede apreciar en la respuesta anterior, la función que le asignaron a la escritura sigue siendo normativa y descriptiva. No obstante, un grupo no menor de jóvenes le asignaron el carácter funcional a la escritura, tal como se manifiesta en el siguiente ejemplo:



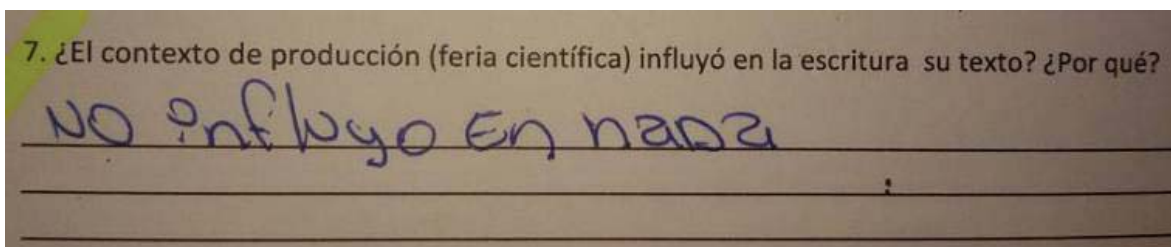
Como se puede apreciar en el segundo ejemplo, la escritura sirve para comunicar algún hallazgo o informar a una comunidad sobre las principales características de un tema trabajado. Sin embargo, la mayoría de los alumnos, como es el caso del primer ejemplo, continúa asignándole a la escritura un carácter formativo. Ahora bien, una de las causas para el fenómeno antes descrito se deba al carácter conductista que impera en el establecimiento y que los alumnos han adoptado sin mayores problemas. Los estudiantes no realizan ninguna tarea sin que esta lleve alguna calificación. De igual manera, otra causa sería el mayor énfasis que se realizó a las fases de la escritura, dejando en un segundo lugar la funcionalidad que esta adquiere, pues en las sesiones el foco estaba en que los alumnos aplicaran las fases más que corroboraran la verdadera importancia que tendría su escrito.

Como resultado de lo anterior, surge una cuarta categoría denominada “motivación hacia el proceso de escritura” la que alude a la incitación hacia este proceso a través de su funcionalidad. Como se manifestó en la anterior categoría, los alumnos no percibieron cien por ciento la escritura funcional, por lo mismo, la motivación no se logró en todos los casos, pues los alumnos no estaban escribiendo porque querían comunicar sus informes, sino que un gran porcentaje lo continúan haciendo para una calificación.

Asimismo, si bien la mayoría de los alumnos consideraron el contexto de producción (feria científica) en la elaboración de su texto, un grupo no menor obvian su relevancia, tal como se manifiesta a continuación:



Respuesta de un alumno



Respuesta de un alumno

Como se puede apreciar, hay una discrepancia en relación al contexto de producción para los alumnos, puesto que para algunos fue de suma relevancia y lo consideraron para el proceso de escritura, para otros estudiantes no fue un factor a considerar. En síntesis, se puede concluir que la motivación hacia el proceso se logró en parte, debido a que si bien los alumnos están conscientes de la relevancia de adquirir el contexto de producción en la escritura, esta no alcanzó a ser vista como una herramienta funcional.

Para finalizar, la última categoría abordada, “estrategias metacognitivas”, hace alusión al desarrollo de procesos de este tipo en los alumnos de segundo medio para que se diesen cuenta por sí mismos de las dificultades que iban surgiendo durante las fases de escritura y cuáles eran sus posibles soluciones. Sin embargo, dicho objetivo no fue alcanzado debido a que luego de tabular las respuestas de la lista de cotejo que hacía referencia a esta habilidad, se pudo concluir que la mayoría de los estudiantes no evaluaban su propio desempeño ni tampoco organizan autónomamente su texto, mientras que un número muy reducido llega a incorporar estas estrategias.

Un posible motivo de lo anterior se deba a la falta de instancias en las que se fomentara este proceso, pues de las once sesiones dedicadas para la puesta en marcha del plan de mejora, solo dos de aquellas se hacía alusión a esta estrategia. Asimismo, no se impulsaba a los estudiantes para que ellos mismos se diesen cuenta de sus errores, sino más bien por tema de tiempo, en gran parte de las clases el docente era encargado de revisarle los borradores a los alumnos, por lo que la labor de estos se veía secularizada solamente al cambio de los elementos destacados.

6. Reflexión

Luego de haber presentado el contexto en el que se llevó a cabo la investigación acción, el problema surgido luego de las observaciones e implementación de instrumentos y el plan de mejora avalado por la teoría, la siguiente fase consistió en reflexionar acerca de los resultados obtenidos, justificándolos con la teoría y la propia práctica pedagógica. Por este motivo, en este apartado se presenta una revisión crítica de los aspectos que fueron logrados y no logrados. En relación con los logros, se puede mencionar que unos de estos fue la calidad del texto final que presentaron los estudiantes luego de realizado el plan de mejora, puesto que, tal como se evidenció en los resultados, existe una notoria diferencia entre el primer texto en comparación con el texto final, cuya causa principal se podría deber a los siguientes motivos (ver anexo 12).

El primero hace referencia a la enseñanza recursiva del proceso de escritura, debido a que tal como lo menciona el grupo Didactex (2003) aquella debiese contar con fases imprescindibles, acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión, las cuales favorecen en gran medida la textualización de cualquier texto debido a que permiten ir ordenando y clarificando las ideas contempladas. Por tal motivo, uno de los objetivos de este plan de acción consistía precisamente en que los alumnos fuesen capaces de conocer y aplicar todas las fases recursivas que requiere la escritura. Dicha aplicación les fue de gran beneficio, puesto se dieron cuenta de lo enriquecedor que resulta realizar cada fase. A modo de ejemplo, esta fue la respuesta de un alumno en la encuesta actitudinal final al preguntarle por la fase de planificación y revisión:

Nombre: Ard Mendoza

1. ¿Qué función le entrega a la escritura luego de realizar este trabajo?

Después de realizar este trabajo, le daré a la escritura la función de escribir respuestas más convincentes en preguntas de desarrollo, o también sintetizar de mejor manera con mis palabras otros textos.

2. ¿Le fue favorable la fase de planificación del texto? ¿Por qué?

Al no tener un conocimiento pleno del tema de mi texto, si me fue favorable la fase de planificación de este, ya que me permitió identificar los puntos más importantes y a partir de eso, pude ordenar mi texto.

3. ¿Fue favorable realizar diversos borradores de su texto? ¿Por qué?

Fue bastante favorable, ya que en cada borrador fui corrigiendo mis errores y ya al final del proceso, casi no tenía errores, gracias a los múltiples borradores.

¿Tuvo relevancia escribir para receptores que no fuesen los encargados de evaluar su escrito (padres, comunidad conconina, etc)?

...

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, los alumnos percibieron lo beneficioso que de realizar cada fase de escritura, debido a que permitió ir mejorando la calidad del texto. Sin embargo, según los resultados, arrojaron que la mayor falencia se situaba en la fase de planificación, pero aún así los alumnos se sirvieron de este subproceso para la textualización de su texto.

El segundo motivo quizás se deba a la mejora de cada estructura externa del texto expositivo, pues como quedó plasmado en los análisis anteriormente desarrollados, al mejorar considerablemente cada estructura trajo como resultado que el texto final tuviese mayores niveles de logros (ver anexo 12). En otras palabras, los alumnos al realizar un proceso recursivo fueron mejorando en cada fase la textualización de su texto.

Ahora bien, los estudiantes demostraban su agobio frente al proceso de escritura al comienzo de las sesiones, debido a que no lograban identificar la función de escribir varios borradores y sentían que era una actividad repetitiva. No obstante, con la implementación del plan de acción y al hallarse frente a una situación de producción real, los jóvenes pudieron corroborar la relevancia que adquirió desarrollar el proceso completo, pues ellos mismos comparaban sus escritos y veían cuánto habían mejorado.

De igual manera, otro aspecto logrado en el plan de mejora consistió en la labor que le brindan los alumnos al contexto de producción, puesto que, como ya se explicitó anteriormente, gran porcentaje de los jóvenes logran asignarle un rol protagónico a la feria científica (ver imágenes anexo 13). Este fenómeno es sobresaliente para el trabajo con escritura, debido a que como lo afirma Camps (1997) en todo trabajo que contemple esta habilidad es imprescindible tener en cuenta la situación retórica, es decir, responder a las preguntas: estar regido por las interrogantes ¿quién escribe? ¿para qué escribir? ¿a quién se dirigen o quién(es) serán los destinatarios? Interrogantes que no eran consideradas por los alumnos.

Estas preguntas sirvieron de guía para que los alumnos tuviesen conocimiento a quién iba dirigido su texto y de qué manera debían presentarlo, tal como queda manifestado en la

pregunta número 7 de la encuesta final. De igual manera, durante todo el proceso, los alumnos consideraron la situación retórica que englobaba el texto, lo cual se percibía en el vocabulario utilizado y la manera en que redactaban, puesto que en todo momento trataban de ser lo más explícito posible en las definiciones del problema como en de las principales características.

Por último, otro acierto a considerar está ligado al plano metodológico, específicamente al número de sesiones dedicadas para el plan de acción, debido a que los propios alumnos destacan entre los aciertos el tiempo asignado para desarrollar una de las habilidades más complejas: la escritura, tal como se explicita a continuación.

8. Mencione los aciertos y desaciertos que usted percibió durante todo el proceso de escritura.

Aciertos: lo bueno es que dió bastante plazo para hacer el texto.

8. Mencione los aciertos y desaciertos que usted percibió durante todo el proceso de escritura.

Los aciertos fueron que tuvimos tiempo en las clases para escribir el texto y arreglar cada parte cuando teníamos un problema o algo malo.
Los desaciertos fueron escribir ya que era difícil, las estructuras, etc.

Como queda de manifiesto en los ejemplos anteriores, el tiempo siempre estuvo en beneficio del aprendizaje, pues si bien los alumnos sabían las fechas de entrega de cada fase de escritura, estas podrían ser alteradas de acuerdo al ritmo avance que iban desarrollando los estudiantes.

No obstante, como en toda investigación acción no todos los objetivos que se plantean antes de llevar a cabo el plan de mejora son logrados, en esta oportunidad mencionaremos

los aspectos que no alcanzaron a cumplir con el objetivo deseado. El primero de aquellos alude a la visión que le siguen asignando los alumnos a la escritura, quienes continúan brindándole un carácter evaluativo- acreditativo por sobre el funcional, lo que trae como consecuencia la disminución de su motivación hacia la escritura.

Este hecho es desventajoso para la textualización, pues siguiendo los planteamientos de Collarte & Cornejo (1993), quienes postulan que para su satisfactoria enseñanza se necesita de la mezcla de dos factores, contextuales e internos, presentándose este último ausente en la mayoría de los jóvenes del segundo año medio al no asignarle el papel funcional a la escritura. Empero, el contexto de producción de la feria científica sí fue elemento motivador para los estudiantes, pues escribían no solamente para un profesor, sino para la comunidad completa, es decir, en un contexto real.

Lo anteriormente detallado, se percibía en la totalidad de las sesiones contempladas para la implementación del plan de acción, puesto que un número no mejor de estudiantes se centraba en el carácter evaluativo del texto, dejando al margen la funcionalidad de este. A modo de ejemplo, cuando se les revisaba los borradores, esperaban que llevaran una calificación y no consideraban los comentarios estipulados. Por este motivo, se tuvo que reformular la metodología de trabajo para ir asignándole una calificación formativa a cada texto.

Por último, otro criterio que no se cumplió a cabalidad fue la incorporación de estrategias metacognitivas en los escolares lo que trae consigo que no se diera respuesta el factor cognitivo planteado por el grupo didactext (2003), es decir, según Parodi (2003) los alumnos no se hicieron parte protagónica del proceso de escritura, lo que conllevó a que solo el docente fuese el encargado de mostrarle los errores, tanto ortográficos como de redacción, y de qué manera podrían solucionarlos:

“La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente”
Parodi (2003: 119)

En síntesis, y siguiendo los planteamientos del autor, solamente algunos alumnos desarrollaron un dominio sobre su escrito, debido a que la mayoría de las ocasiones solamente el docente era el encargado de revisar los escritos del alumno, quitándole de esta forma un cierto protagonismo. Sin embargo, esta situación se debe al tiempo estipulado para la implementación del plan de acción, ya que se debía cumplir en menos de un mes con todas las fases de la escritura y, además, llevar a cabo la exposición de los textos, por lo que metodológicamente se optó para el docente fuese colaborando en la revisión de los textos.

7. Plan de mejora

Como se mencionó anteriormente, en toda investigación acción existen factores que no se cumplen totalmente o que su resultado no son los óptimos por diversas razones. Por este motivo, este apartado tiene por propósito general brindar ciertas propuestas de mejora para el cumplimiento de los aspectos, mencionados anteriormente, que no fueron alcanzados. En primer lugar, se presentarán posibles soluciones concernientes al carácter funcional que debiese adquirir la escritura para los alumnos. En segundo lugar, ciertas mejoras para aumentar los procesos metacognitivos en los estudiantes.

1. Carácter funcional de la escritura

Una posible mejora podría consistir en dedicar las primeras dos sesiones de la unidad solamente para que los alumnos identifiquen y corroboren la finalidad que adquiere la escritura hoy en día, es decir, situarlos en diversos contextos conocidos por ellos, tales como conversaciones por distintos *chat*, con el propósito de que logren percibir el carácter comunicativo que adquiere la escritura. De igual manera, otra posible solución radicaría en reforzar en todas las sesiones el propósito que adquiere el texto, es decir, que en todas las clases se vaya debiendo para qué escriben y qué quieren conseguir con su escrito.

2. Procesos metacognitivos

En una primera instancia proponemos brindarle mayor tiempo a las planificaciones y al descubrimiento por parte de los estudiantes de ciertas habilidades, es decir, brindarles mayor protagonismo en la enseñanza. De este modo, si tuviésemos la posibilidad de volver a aplicar la secuencia didáctica, modificaríamos ciertas actividades para alcanzar que los jóvenes logren darse cuenta por ellos mismos de los elementos que deben cambiar.

A modo de ejemplo, las actividades a reformular podrían ser las visitas a sala de enlace, pues al no haber un computador por alumno, se generaba un ambiente de desorden y relajó. Por lo mismo, esas sesiones podrían ser utilizadas para fomentar las reflexiones de los alumnos de sus textos mediante la proyección de textoide para que los alumnos lo comparen con su texto y sean ellos mismos los encargados de observar los errores, tantos ortográficos como de redacción.

Como causa de lo anterior, proponemos brindarles mayores ocasiones a los estudiantes para que realicen procesos metacognitivos y, de esta manera, alcanzar que sean ellos los principales agentes durante el proceso de textualización, es decir, que sean ellos los evaluadores principales de sus escritos. Asimismo, consideramos que es transcendental la incorporación de estos procesos en todas las sesiones y no solamente en la fase de textualización, debido a que estamos consiente del valor cognitivo y pedagógico que este adquiere. En otras palabras, el método imperante para este tipo de tareas debiese ser por descubrimiento más que expositivo, pues así se alcanzaría con mayor porcentaje de logros que los alumnos realicen procesos metacognitivos en todo el proceso de escritura.

Conclusión y proyecciones

El proceso recursivo de escritura requiere que los alumnos vayan incorporando gradualmente determinadas habilidades que les posibiliten ir desarrollando esta habilidad hasta alcanzar el nivel esperado. Ahora bien, estamos conscientes de que en un mes, tiempo estipulado para la implementación del plan de acción, no se podía abarcar todas las aristas que requiere la enseñanza de la escritura, por lo que los objetivos de este plan estuvieron siempre en concordancia con el número de sesiones estipuladas.

De acuerdo a los resultados, se puede concluir que los jóvenes sí fueron capaces que desarrollar cada fase de escritura de manera correcta y óptima. Lo anteriormente dicho se refleja en los avances considerables que tuvieron los alumnos si comparamos el primer texto que desarrollaron solamente con conocimientos teóricos acerca de las estructuras del texto argumentativo en relación con el final. En este último, queda de manifiesto la relevancia que obtuvo cada fase de escritura para los alumnos, pues, a modo de ejemplo, la temática se mantuvo en todo el texto gracias al uso de la planificación que les permitió ordenar las ideas y que no cayeran en lo superfluo ni repetitivo de la temática.

De igual manera, la fase de revisión, tanto al final del texto como durante todo el proceso, les fue clave a los alumnos, pues a través de ella iban elaborando variados borradores que les posibilitaron alcanzar la calidad de escritura esperada. También, esta fase benefició a algunos estudiantes en el desarrollo de procesos metacognitivos, pues mediante preguntas guías realizadas por el profesor, se logró una cierta autonomía en el proceso, aunque estamos conscientes del número reducido de alumnos que no lograron esta habilidad. Asimismo, esta fase propició que los alumnos comprendieran y aplicaran la recursividad del proceso, pues se dieron cuenta del carácter espiral de esta fase, es decir, a medida que textualizaban el escrito iban mejorando los errores.

En esta misma línea, un porcentaje no menor de los estudiantes al no asignarle un carácter funcional a la escritura, provocó que disminuyese considerablemente su motivación hacia

el proceso, ya que están acostumbrado al sistema evaluativo y acreditativo que impera en el establecimiento. Sin embargo, esta carencia se vio suplida por el contexto de producción que guiaba al texto, pues los alumnos experimentaron una gran adhesión hacia la feria científica al ser ellos los agentes principales de elaboración y exposición. Asimismo, los jóvenes estaban conscientes del tipo de registro a utilizar y del carácter divulgativo que debería poseer su texto.

Por lo anteriormente mencionado, la proyección más inmediata consistiría en volver a implementar el plan de mejora, pero esta vez incorporando todos los aspectos mencionados en la propuesta de mejora y poder estudiar los cambios producidos. Esto permitiría el perfeccionamiento del modelo, por lo tanto, lograr un plan de acción sin inconvenientes que dificulten el aprendizaje de los estudiantes del segundo año medio del colegio Alborada del Mar. No obstante, para fines de este informe y debido a su naturaleza, esta segunda implementación no será considerada.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (1997). ESCRIBIR. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 24-33.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Calsamiglia, H. & Tusón A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Collarte, C. & Cornejo, J. *Estrategias de estudio y aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A

Fuenmayor, Villasmil & Rincón. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de luz. *Letras*, 50 (77).

Galaburri, M. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104.

León, J.(2001). “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación”. *Signos*. 34 (49), 113-125.

Lesbia, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: un estudio de caso (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa d idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

Ministerio de Educación. (2015). Programa de estudio 2° año medio Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2011). Programa de estudio 2° año medio Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC

De Caso & Martínez. (2008). Composición escrita y motivación : una perspectiva de desarrollo. *Aula abierta* (37), 120-140

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Valparaíso: EUVSA.

Sáenz. J (2012). Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano angamos – ventanilla (tesis de maestría). Universidad san Ignacio de Loyona, Perú.

Serafini, M. (2005). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. y Kintsch. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Barcelona (España) .Ediciones Paidós.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 45-62.

Anexos. 11. Anexos

Anexo 1: Instructivo para la confección de instrumentos evaluativos

INSTRUCTIVO PARA LA CONFECCION DE INSTRUMENTOS EVALUATIVOS PARA EL APRENDIZAJE

En el siguiente instructivo se exponen los requerimientos generales para la confección de guías y pruebas del año en curso para todas las asignaturas y niveles del colegio. Esta propuesta tiene como objetivo ordenar el proceso evaluativo que se desarrolla en nuestro establecimiento. La intención principal es desarrollar una línea clara y uniforme tanto en los contenidos y habilidades como en la estructura formal de nuestros instrumentos de evaluación

Forma	Contenido
1.- El formato de membrete que debe utilizar para pruebas y guías se enviará vía correo. 2.- La extensión máxima de una prueba no puede ocupar más de dos hojas (4 carillas). Las excepciones deberán conversarse con UTP. 3.- La letra a utilizar es Arial 11, justificado. 4.- Para las preguntas de selección múltiple, utilice el formato que se adjunta.	1.- Todas las evaluaciones deben contener una diversidad de Ítem o grupos de preguntas. Por ejemplo Verdadero o Falso, Selección múltiple, preguntas abiertas, entre otros. 2.- Las pruebas de lectura domiciliaria deben contener preguntas de desarrollo y contemplar 2 preguntas de textos anteriores. 3.- Se debe cautelar la asignación de puntaje de cada ítem o grupo de preguntas, haciendo diferencias en relación a las habilidades a aplicar. 4.- La instrucción de cada pregunta e ítem debe ser clara. 5.- Es de suma relevancia salvaguardar que todo lo que se pregunta debe estar en concordancia con lo aprendido en clases. 6.- Toda prueba o guía debe contener preguntas tipo SIMCE o PSU. 7.- El objetivo de aprendizaje debe ser claro y concordante con la evaluación completa.

Agradecemos desde ya su buena disposición y profesionalismo. Cordialmente


UNIDAD TÉCNICA PEDAGÓGICA

Colegio Alborada del Mar

2016

NOTA: Recuerde que frente a problemas en una evaluación, se debe revisar la normativa institucional (Reglamentos) y conversar con Unidad Técnica Pedagógica la situación.

Anexo 2: Evaluación diagnóstica realizada al comienzo del año escolar

 <p>utpalboradadelmar@gmail.com COLEGIO ALBORADA DEL MAR 2016</p>	Evaluación diagnóstica 2° Medio		
NOMBRE:			
FECHA:	Calificación		
Docentes: Gustavo Ortega Sánchez- Jonathan Godoy			

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente las preguntas antes de contestar.
- Utilice lápiz pasta azul o negro.
- No haga dibujos que no correspondan a la prueba.
- Marque su respuesta (de selección múltiple), con una equis (x) en la hoja de respuesta.
- Si se equivoca, ennegrezca el cuadro y marque la alternativa correcta nuevamente.
- Ante cualquier situación anormal, se aplicará el reglamento de evaluación.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7:

María Teresa Ruiz, astrónoma: “Somos hijos de las estrellas”

Viernes, 25 de Junio de 2010

Imposible no amar la ciencia después de escuchar o leer a María Teresa Ruiz, Premio Nacional de Ciencias Exactas en 1997. A través de charlas y del libro “Hijos de las Estrellas” explica las maravillas del estudio del Universo, en un lenguaje simple, cercano y encantador.

1. ¿Cómo llegó a ser astrónoma?

Me gustaban las ciencias exactas desde el colegio y entré a la Universidad de Chile pensando estudiar Ingeniería. En una práctica de verano fui al observatorio astronómico del cerro Tololo a realizar un proyecto: observar una estrella cuya luminosidad variaba en forma periódica. Fue allí donde descubrí las muchas preguntas sin responder que hay sobre el Universo, esto me fascinó y decidí que, si mis talentos me lo permitían, yo sería astrónoma.

2. Su libro está titulado *Hijos de las Estrellas*, ¿podría explicarnos el porqué de esta afirmación?

Nuestro Universo tiene un comienzo hace 14 mil millones de años con el Big-Bang. Sin embargo, esta gran explosión solo formó hidrógeno y helio, todos los otros elementos que conocemos se fabricaron en el corazón de una estrella, la que al morir expulsó estos elementos hacia el medio interestelar. De este material se formó una nueva generación de estrellas con sus respectivos planetas, los cuales contienen todos los

3. ¿Qué es Kelu?

Kelu, que significa rojo en el idioma Mapuche, es el nombre que le di a una “enana café” que descubrí en 1997. Estas “enanas café” también son llamadas “súper planetas”, ya que son objetos que al igual que los planetas no poseen luz propia. En esa época no se sabía si había muchas o pocas de estas enanas café, que son más pequeñas que una estrella, pero más grandes que el mayor de nuestros planetas: Júpiter. Kelu fue la primera enana café conocida, hoy se conocen varios cientos de ellas. Hace un tiempo se descubrió que Kelu en realidad son dos estrellas dando vuelta una en torno a la otra, dos mellizas casi iguales en tamaño y temperatura.

4. ¿Qué anda buscando ahora en el Universo?

En los últimos años me he interesado en la búsqueda de planetas girando en torno a otras estrellas, con el objetivo de encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra.

5. Aparte de usted, sólo existen dos mujeres Premios Nacionales de Ciencia y usted es una de ellas, ¿por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia?, ¿cómo podríamos incentivar a las niñas?

Creo que faltan ejemplos de mujeres científicas que las jóvenes pudieran querer imitar, ya que no es fácil encontrar historias de mujeres científicas que sean “normales”, con una vida familiar y social rica y satisfactoria. Los ejemplos de científicos son siempre masculinos. Otro problema que tenemos las mujeres es que no sabemos darnos a conocer como lo hacen los varones, eso puede ser una de las razones por las que hay menos reconocimientos para las científicas mujeres.”

Fuente: Dirección de Comunicaciones, Universidad de Chile. Agosto 2010 www.uchile.cl

1. De acuerdo a la información de la Universidad de Chile, existen 36 premios nacionales de ciencia, de los cuales sólo tres son mujeres. Una de las razones, que señala María Teresa Ruiz respecto a que existan Extraen información implícita reconocimientos para las mujeres científicas es que no saben darse a conocer como los hombres.

Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
2. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la respuesta a la pregunta 2 de la entrevista?

- A. De las estrellas se obtiene el hielo y el hidrógeno.
- B. El calcio de los huesos y el fierro de la sangre se originan en una estrella.
- C. La vida humana surgió hace 14 millones de años con la explosión de una estrella.
- D. El sol es la estrella que produce los elementos necesarios para que surja la vida en la Tierra.

3. En la respuesta a la pregunta 4, se expresa que "...encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra". Sin cambiar el sentido del texto, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Modificar.
- B. Trasladar.
- C. Renovar.
- D. Hospedar.

4. De acuerdo al primer párrafo, ¿qué le provoca a la periodista el trabajo de María Teresa Ruiz?

- A. Curiosidad.
- B. Admiración.
- C. Adhesión.
- D. Conformidad.

5. Respecto a Kelu es correcto afirmar que:

- A. Es una estrella que gira en torno a otra.
- B. No tienen luminosidad.
- C. Son estrellas rojas más pequeñas que los planetas.
- D. Su número ha disminuido desde 1997 a la fecha.

6. En la expresión: "¿Por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia? ¿Cómo podríamos incentivar a las niñas?", la palabra subrayada significa:

- A. Motivar.
- B. Educar.
- C. Ayudar.
- D. Capacitar.

7. La astrónoma María Teresa Ruiz titula su libro "Hijos de las estrellas", porque:

- A. Explica las maravillas del universo y el origen de los súper planetas.
- B. Descubre a Kelu en 1997 y la llama Enana café.
- C. Genera la vida humana a partir de la explosión de una estrella.
- D. Busca otros planetas que albergan vida.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:

Yaguareté

La Verdadera Fiera



Es el significado de su nombre en Guaraní. Desde tiempos inmemoriales el Ser Humano lo ha admirado y perseguido.

Su existencia está amenazada por:

1. Destrucción y degradación de los ambientes que habita
2. Persecución directa por su piel
3. Escasez de sus presas naturales porque el hombre las caza

Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza



Llamado Uturuncu por los Quechuas, Overo en el noroeste argentino o mal bautizado Tigre por los españoles, la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente El Bicho o tan solo, Él.

■ Territorio Original
■ Territorio actual estimado

RedYaguareté
La Red Tigarrera de Argentina

Infórmate en www.redyaguarete.com.ar
Súmate a la protección de este felino

8. Existen personas que defienden la caza y muerte de animales salvajes, ya que atacan a su ganado, ocasionándoles con esto grandes pérdidas económicas. Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta con dos argumentos.

1.

2.

9. ¿Qué información aporta el mapa?

- A. La región donde la fiera es llamada Uturuncu.
- B. El territorio donde el felino acostumbra cazar.
- C. Las zonas indígenas donde habitaba el Yaguareté.
- D. La disminución del territorio donde habita el Yaguareté.

10. La expresión “súmate a la protección de este felino”, es una:

- A. Exigencia.
- B. Denuncia.
- C. Obligación.
- D. Invitación.

11. En el fragmento “...la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente el Bicho...”.

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Sorpresiva.
- B. Grandiosa.
- C. Fantasmal.
- D. Repugnante.

12. De acuerdo al texto, ¿por qué es necesario proteger al Yaguareté?

- A. Su existencia está amenazada.
- B. Su piel tiene características especiales.
- C. Es un animal sagrado para los indígenas.
- D. Es el felino más antiguo de América Latina.

13. En el fragmento: “Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza”.

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Estiman.
- B. Cuidan.
- C. Exploran.
- D. Defienden.

14. ¿Por qué la mayoría de las personas evita nombrar al Yaguareté?

- A. Desconocen su nombre real.
- B. Piensan que si lo nombran, huirá.
- C. Sienten temor de que se les aparezca.
- D. Creen que llamándolo de otra manera, evitan su furia.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

CANTO A MI MISMO
XXXII

Creo que podría volverme a vivir con los animales.
¡Son tan plácidos y tan sufridos!
Me quedo mirándolos días y días sin cansarme.

No preguntan,
ni se quejan de su condición;
no andan despiertos por la noche,
ni lloran por sus pecados.
Y no me molestan discutiendo sus deberes para con Dios.
No hay ninguno descontento,
ni ganado por la locura de poseer las cosas.
Ninguno se arrodilla ante los otros,
ni ante los muertos de su clase que vivieron miles de siglos antes que él.
En toda la tierra no hay uno solo que sea desdichado o venerable.
Me muestran el parentesco que tienen conmigo,
parentesco que acepto.

Me traen pruebas del mismo,
pruebas que poseen y me revelan.
¿En dónde las hallaron?
¿Pasé por su camino hace ya tiempo y las dejé caer sin darme cuenta?
Camino hacia delante, hoy como ayer y siempre,
siempre más rico y más veloz,
infinito, lleno de todos y lo mismo que todos, sin preocuparme demasiado por los
portadores de mis recuerdos,
eligiendo aquí sólo a aquel que más amo y marchando con él en un abrazo
fraterno.

Este es un caballo ¡Miradlo!
soberbio, tierno, sensible a mis caricias,
de frente altiva y abierta,
de ancas satinadas,
de cola prolija que flagela el polvo,
de ojos vivaces y brillantes, de orejas finas,
de movimientos flexibles...
Cuando lo aprisionan mis talones, su nariz se dilata,
y sus músculos perfectos tiemblan alegres cuando corremos en la pista
pero yo sólo puedo estar contigo un instante.
Te abandono, maravilloso corcel.
¿Para qué quiero tu paso ligero si yo galopo más de prisa?
De pie o sentado, corro más que tú.”

15. ¿Qué le sucede al animal cuando el hablante lírico lo aprisiona con sus talones?

- A. Su nariz se dilata.
- B. Sus músculos tiemblan.
- C. Realiza movimientos flexibles.
- D. Corre más fuerte en la pista.

16. El verso décimo: “ni ganado por la locura de poseer las cosas”, se refiere a:

- A. Las enfermedades mentales.
- B. Las costumbres de consumir.
- C. El egoísmo del hombre.
- D. La ambición humana.

17. En los versos finales, el hablante lírico decide abandonar al animal porque:

- A. Deseaba cuidar su belleza.
- B. Quería protegerlo del ser humano.
- C. Pensaba que él era superior.
- D. Deseaba estar solo.

18. El hablante lírico piensa que podría vivir con los animales porque:

- A. Son portadores de sus recuerdos.
- B. Le gusta mirarlos todos los días.
- C. Son diferentes a los humanos.
- D. Son parecidos a él.

19. Los tres últimos versos del poema expresan la postura del hablante lírico ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? Fundamenta tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. En el verso décimo cuarto: “me muestran el parentesco que tienen conmigo” ¿Qué significa la palabra destacada?

- A. Cariño.
- B. Vínculo.
- C. Aprecio.
- D. Compromiso.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 21, 22 ,23 ,24 y 25:

Algunos gobiernos argumentan que la pena de muerte es necesaria en sociedades atemorizadas por los delitos violentos. La pena máxima es necesaria, dicen, para evitar el cometer crímenes. En cambio, contribuye a incrementar el clima de violencia. Los gobiernos podrían ofrecer a las víctimas del crimen y a sus familias apoyo económico y de otro tipo para que puedan rehacer sus vidas destrozadas. En lugar de **ello, algunos** ceden a la presión popular y se centran en el castigo, creando un clima de venganza y brutalidad.

(Informe Amnistía Internacional, Madrid 1999)

Fuente: <http://www.sabiasque.info/inicio.htm>

21. De acuerdo al texto, ¿Quiénes dicen que la pena de muerte sirve para evitar el cometer delitos?

- a) Las naciones
- b) Las familias
- c) Las víctimas
- d) Los gobiernos

22. ¿A quién o qué se refiere el pronombre destacado “ello”?

- a) A la pena máxima
- b) Al ofrecimiento de apoyo económico a las familias víctimas del crimen
- c) A la presión popular y el castigo
- d) A la venganza y brutalidad

23. Según la información expuesta en el párrafo leído, ¿Quién o qué contribuye a incrementar el clima de violencia?

- a) La pena de muerte
- b) Los gobiernos
- c) Las decisiones de los gobiernos
- d) Las acciones de los criminales

24. ¿A qué concepto reemplaza el pronombre destacado “algunos”?

- a) Criminales
- b) Castigos
- c) Gobiernos
- d) Gobernantes

25. ¿Cuál es el título más apropiado para el fragmento anterior?

- a) La pena de muerte
- b) Argumentos en contra de la pena de muerte

- c) Argumentos a favor y en contra de la pena de muerte
- d) Los gobiernos y la pena de muerte

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 26, 27, 28 y 29

1. Martina, Camila y Oriana eran amigas amiguísimas. No sólo concurrían a la misma escuela sino que —también— se encontraban fuera de los horarios de las clases. Unas veces, para preparar tareas escolares y otras, simplemente para estar juntas. De otoño a primavera, las tres solían pasar algunos fines de semana en la casa de campo que la familia de Martina tenía en las afueras de la ciudad.

2. Aquel sábado de pleno invierno —por ejemplo—lo habían disfrutado por completo, y la alegría de las tres niñas se prolongaba —aún— durante la cena en el comedor de la casa de campo porque la abuela Odila les reservaba una sorpresa: antes de ir a dormir les iba a enseñar unos pasos de zapateo americano, al compás de viejos discos que había traído especialmente para esa ocasión.

3. Adorable la abuela de Martina. No aparentaba la edad que tenía. Siempre dinámica, coqueta, de buen humor, conversadora. Había sido una excelente bailarina de "tap". Las chicas lo sabían y por eso le habían insistido para que bailara con ellas.

Fuente: El socorro. 12 cuentos para caerse de miedo. Elsa Bornemann

26. La afirmación "Había sido una excelente bailarina". ¿A quién se refiere?

- a) Martina
- b) Camila
- c) Oriana
- d) La abuela

27. Según la información que entrega el texto ¿Qué se puede afirmar?

- a) Martina y sus amigas viven en el campo.
- b) Las muchachas viven en la ciudad, pero gustan del campo
- c) Solo van a la ciudad a estudiar
- d) Se juntaban en el campo solo en época de verano

28. De acuerdo al texto, ¿Con qué otro nombre se conoce el tap?

- a) Baile dinámico y coqueto
- b) Baile de viejos discos
- c) Zapateo americano
- d) Trote americano

29. En concordancia con los datos del texto, ¿Dónde se encuentra la escuela a la que van Martina y sus amigas?

- a) En las afueras de la ciudad

- b) En el pueblo
- c) En el campo
- d) En la ciudad

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 30, 31, 32 y 33:

El emperador romano Julio César implantó el Calendario Juliano en el año 46 A.C, considerando 12 meses de 30 o 31 días a excepción de febrero que tendría 29 días (30 cada 4 años). De hecho, el primer mes del año era marzo y el último febrero. A ello se debe el origen de los nombres de septiembre a diciembre (séptimo a décimo mes) y también explica por qué febrero es el mes en que se agrega un día cada 4 años. Por cierto, dicho día se llamaba bisexto porque se intercalaba después del día 24 de febrero (sexto antes del fin de año). De aquí el origen de la palabra bisiesto. En honor a Julio César el quinto mes del año cambió de nombre de Quíntilis a Julius. Después del asesinato de Julio César, su sucesor Augusto mandó perfeccionar aún más el nuevo calendario y fue entonces cuando se estableció que el primer mes del año sería enero y el segundo febrero. También se cambió el nombre del mes Sextilis que tenía 30 días por el de Augustus y se le añadió un día que se le quitó a febrero.

Fuente: <http://www.sabiasque.info/inicio.htm>

30. Según la información proporcionada por el texto ¿Cómo se explica el nombre del mes de Septiembre?

- a) Marzo era el primer mes del año, mientras que septiembre el séptimo, de ahí su nombre
- b) El emperador Julio César dio el nombre al mes considerando la cantidad de días que tenía este
- c) Viene dado por Augusto, quién realizó cambio de nombres en los meses del año
- d) El asesinato de Julio César se realizó el séptimo mes del año, de ahí el nombre de septiembre

31. De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, ¿Qué personaje cambió el nombre del mes Sextilis?

- a) Quíntilis
- b) Augusto
- c) Julius
- d) Augustus

32. ¿Cuál sería el título que mejor representa el contenido del texto anterior?

- a) Los meses del año
- b) El origen de los meses
- c) El calendario y sus orígenes
- d) El origen de los nombres de los meses del año

33. Según la información del texto anterior, ¿En qué país se implantó el calendario Juliano?

- a) Francia
- b) Grecia
- c) Roma
- d) Italia

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 34, 35, 36 y 37:

1. Un teléfono desconocido volvía a llamar al celular de Isidora Marras, hoy de 29 años, que a fines de 2008 era todavía una estudiante de Dirección Audiovisual en la Universidad Católica. Al que es y había sido el número de toda su vida, y sin motivo alguno, Isidora comenzó a recibir cuatro, cinco y hasta seis llamados diarios, todos de remitentes que no tenía en su agenda de contactos. Todos preguntando por Lorena Ruiz.

2. Esta no es solamente una historia particular. Ni un problema extraño. Aunque no existen estadísticas específicas relacionadas a cobros a números equivocados, el tercer motivo por el que más llaman al Sernac es por quejas contra empresas de cobranza. Y del total de reclamos por cobros extrajudiciales, que en el último año suman más de 15 mil, el 50 por ciento fue realizado por personas a las que se les cobra una deuda que no les corresponde.

3. A pesar de la portabilidad numérica, ley implementada en 2012 –que hace a los usuarios dueños de sus números telefónicos–, este inconveniente sigue siendo muy común, sobre todo desde que las empresas tercerizaron de manera masiva sus cobranzas. En 2012 ya existían más de 120 instituciones de este tipo en nuestro país, y siguen en aumento. No es casualidad, considerando que según un estudio de GFK Adimark publicado este año, el 41 por ciento de los chilenos declara estar endeudado casi siete millones de personas y el 7 por ciento sobreendeudado, pidiendo créditos para pagar otras deudas.

4. Isidora Marras lleva casi siete años conviviendo telefónicamente con los incumplimientos de Lorena Ruiz. Aunque no conoce su cara, ni dónde vive, ni qué hace, sabe que tiene una deuda acumulada de cinco millones de pesos con una tarjeta de crédito de una tienda. Sabe, también, que frecuentemente se atrasa pagando la cuenta del teléfono y que cada cierto tiempo le debe plata a una farmacia. Eso se lo dejan en claro no los acreedores, sino las empresas de cobranza que éstos contratan, que tienen como única misión que los clientes paguen lo que deben y lo antes posible.

Fuente: El Mercurio

34. Considerando la información presente en el texto: ¿Qué o quiénes serían los acreedores?

- a) Los telefonistas que llaman cobrando
- b) Los deudores
- c) Los usuarios de telefonía
- d) Las empresas a las que se les debe dinero

35) A partir de los datos presentes en el texto ¿En qué país ocurre lo narrado en el texto?

- a) Chile
- b) Perú
- c) Argentina
- d) Bolivia

36) A partir del siguiente extracto “Aunque no conoce su cara, ni dónde vive, ni qué hace, sabe que tiene una deuda acumulada de cinco millones de pesos con una tarjeta de crédito de una tienda”, ¿Quién tiene la deuda acumulada?

- a) La madre de la dueña del teléfono
- b) Lorena Ruiz
- c) Alguien no mencionado
- d) Isidora Marras

37) De acuerdo a lo leído, ¿Por qué llaman a Isidora?

- a) Porque no paga sus deudas a tiempo
- b) Porque tiene tarjetas de crédito
- c) Porque un deudor tuvo su mismo número
- d) Porque alguien tiene su mismo número

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 38, 39, 40 y 41:

Chile alcanza esperanza de vida de 79 años y queda bajo promedio OCDE

El informe destaca que el país bajó su consumo de alcohol, pero tiene muchos fumadores y obesos.

La esperanza de vida se alargó una década en los países ricos para alcanzar en promedio 80,5 años en 2013, pero Estados Unidos se está quedando rezagado al final de la lista, de acuerdo a un informe dado a conocer hoy por la OCDE.

Sin embargo, aterrizando el informe a Chile, nuestro país llegó a una esperanza de vida de 79 años, compartiendo el lugar 27 del listado junto a España.

“La esperanza de vida para las mujeres es de 81 años, en comparación con 76 en el caso de los hombres, diferencia que coincide con la brecha de género promedio de la OCDE de cinco años, es decir, 82 años de esperanza de vida para las mujeres y 77 años para los hombres”, indica el estudio.

Por otro lado, se informa que Estados Unidos, Canadá, Australia y México lograron avances para reducir el tabaquismo, pero enfrentan ahora el desafío de los obesos. Chile bajó su consumo de alcohol pero tiene muchos fumadores y obesos.

LOS OTROS PAÍSES

A pesar de ser el país que más gasta en salud per cápita, el promedio para Estados Unidos - incluyendo hombres y mujeres- es de 78,8 años. México cierra la lista con una esperanza de vida promedio de 74,6 años. Hace 40 años, los norteamericanos vivían un año más que el promedio de los miembros de la OCDE, pero en décadas recientes comenzaron a quedarse atrás.

“La esperanza de vida al nacer” es la cantidad de años que puede esperar vivir en promedio una generación que mantendría las condiciones de mortalidad de su año de nacimiento.

El promedio ha seguido aumentando regularmente entre tres y cuatro meses por año y nada permite vislumbrar un cambio de tendencia, según la OCDE.

Este avance en la longevidad se explica por mejores condiciones de vida, mejor educación y avances en cuidados de salud.

Japón, España, Suiza, Italia y Francia son los mejores alumnos: su esperanza de vida supera los 82 años, con el primer puesto a los japoneses (83,4 años) y el segundo a los españoles (83,2 años).

(La Tercera, jueves, 05 de noviembre de 2015).

40. En la afirmación “El promedio ha seguido aumentando regularmente entre tres y cuatro meses por año y nada permite vislumbrar un cambio de tendencia, según la OCDE”. El cambio de tendencia ¿a qué se refiere?

- a) A la esperanza de vida
- b) Al promedio que aumenta
- c) A la especulación que se realiza
- d) Al estudio de la OCDE

41. Acorde a la información presentada ¿Qué se entiende por “esperanza de vida”?

- a) Es un índice que indica la calidad de vida de los habitantes de un país
- b) Es un índice que indica de las condiciones de salud de los habitantes de un país
- c) Es un índice que indica de la cantidad de años que viven los habitantes de un país
- d) Es un índice que indica la cantidad de asistencia social que reciben los habitantes de un país

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 42, 43, 44 y 45.

ASTEROIDE 2004 FH

1. El 18 de marzo de 2004 un asteroide de 32 metros pasó a sólo 43 mil kilómetros de la tierra, convirtiéndose en el objeto celeste que más cerca ha pasado de los que se tienen registro. Lo increíble es cómo pueden detectar y medir un objeto tan pequeño y lejano. Lo preocupante es que se detectó sólo 3 días antes, además de que un objeto de ese tamaño podría causar un daño equivalente a 40 bombas atómicas como la de Hiroshima, y lo peor, que se cree existen cerca de 3,000 objetos mucho mayores (de más de 1 Km) que podrían causar la extinción de la humanidad. Sin embargo, las probabilidades de impacto son mínimas y la NASA y otras instituciones están mejorando sus instrumentos y sistemas para monitorear y tratar de prevenir un impacto.

2. De hecho, millones de meteoritos menores (fragmentos de asteroides y cometas) chocan a diario con la tierra, desintegrándose en su mayoría a su paso por la atmósfera, produciendo los mayores lo que se conoce incorrectamente como "estrella fugaz". Las lluvias de estrellas más intensas ocurren cuando la tierra cruza la órbita de algunos cometas. Entre ellas destacan las conocidas como Perseidas el 12 de agosto de cada año y las Gemínidas el 14 de diciembre, con

un aproximado de 60 estrellas fugaces por hora. Cabe aclarar que no son estrellas, pero se les llama así porque para los antiguos parecían estrellas.

42. Según las afirmaciones del párrafo 1, ¿Cuándo fue detectado el asteroide?

- a) 13 de marzo de 2004
- b) 15 de marzo de 2004
- c) 18 de marzo de 2004
- d) 21 de marzo de 2004

43. En concordancia con la información del párrafo 2, ¿Por qué se producen las estrellas fugaces?

- a) Por el choque de fragmentos menores de asteroides y cometas con la tierra, desintegrándose al pasar por la atmósfera
- b) Por el cruce de la tierra en la órbita de algunos cometas
- c) Los objetos celestes al ingresar en atmósfera producen un destello debido a que el material es quemado mediante el ozono
- d) Los cuerpos celestes que ingresan a la tierra poseen la propiedad de producir destellos, por lo mismo vemos las estrellas en el firmamento


44. De acuerdo al párrafo 2 ¿Cuándo la tierra cruza la órbita de algunos cometas?

- a) 10 de agosto y 12 de diciembre
- b) 12 de agosto y 14 de diciembre cada 4 años
- c) 12 de agosto y 14 de diciembre de cada año
- d) 10 de agosto y 12 de diciembre de cada año

45. Los nombres Perseidas y Gemínidas, ¿A quiénes se refieren?

- a) Las estrellas
- b) Lluvias de estrellas
- c) Estrellas fugaces
- d) Órbitas de algunos cometas

Anexo 3: Encuesta actitudinal realizada a los estudiantes con el propósito de identificar el problema

		Encuesta actitudinal Comprensión lectora	
NOMBRE ALUMNO:			
Fecha:	Curso:		

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cumpló con las lecturas dadas por el colegio (textos literarios y no literarios)					
2. Los temas trabajados en cuanto a lectura son de mi agrado					
3. Acostumbro a leer textos más allá de los asignados por el colegio					
4. Cuando leo, lo hago en un ambiente tranquilo y					

propicio					
5. Siento interés hacia la lectura					
6. Comúnmente no comprendo lo que leo					
7. No me parece adecuada la extensión de las lecturas					
8. Utilizo estrategias que favorezcan mi comprensión lectora(subrayado, resumen, mapa conceptual, entre otros)					
9. Me realizo preguntas a medida que avanzo en la lectura					
10. Pido ayuda cada vez que no comprendo lo que leo					
11. Soy capaz de explicar lo leído					
12. Me considero un buen lector					
13. Normalmente, termino las lecturas asignadas					

14. Suelo leer por las noches las lecturas asignadas					
15. Dedico más de una hora al día para la lectura					
16. Mi finalidad de lectura es contestar correctamente una evaluación.					
17. Siento motivación cuando trabajamos estrategias de comprensión					
18. Estoy consciente de lo beneficiosos que es leer					
19. Me siento atraído por los textos que tratan temáticas actuales					
20. Suelo dejar mis lecturas para última hora.					

Anexo 4: Plan de acción elaborada luego de establecer el problema de investigación

Contenidos	Objetivo de la sesión	Actividades	Material didáctico	Propuesta evaluativa
PRIMERA SESIÓN (lunes 2 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
<p><u>Conceptual:</u> La Escritura</p> <p><u>Procedimental:</u> Comentar</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ respeto ▪ colaboración ▪ participación. 	Reconocen la importancia de la escritura como instancia comunicativa.	<p>Inicio: El docente plantea una actividad en la que tres estudiantes seleccionados al azar tendrán que descubrir qué persona del colegio están personificando. Para esto, el resto del curso tendrá que escribir una cualidad del individuo en cuestión para ayudar a los tres jóvenes a que lleguen a la respuesta correcta.</p> <p>Luego, el profesor les solicita a los estudiantes que le expliquen a un hombre sordo mudo cómo preparar fideos con salsa. Para eso, solamente lo pueden hacer a través de la escritura.</p> <p>Desarrollo: El profesor les pide a algunos estudiantes que lean sus textos y los guía para que concluyan cuál es la importancia de la escritura que pudieron observar en ambos ejemplos. Posteriormente, se realiza una pequeña discusión con el propósito de comprobar qué función cumple la escritura en nuestros días.</p> <p>Actividad: El docente les pide a los estudiantes que realicen un punteo acerca de las características y cualidades del curso. Luego, los alumnos deben seleccionar tres de aquellas y escribir un pequeño texto informativo en el que describan al curso para luego compartirlo con sus compañeros.</p> <p>Cierre: El docente revisa la actividad, pidiéndoles a algunos estudiantes que leyeran su texto. Después, les pregunta a los alumnos si tener las cualidades previamente anotadas les favoreció para la escritura. Los alumnos contestan la interrogante del profesor. Para finalizar, se retoma la relevancia de la escritura como un factor de comunicación.</p> <p>El docente les informa a los alumnos que para la siguiente sesión deberán traer fotografías de sus familiares (padres, hermanos, abuelos, etc).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía en los cuadernos de los alumnos ✓ Plumones ✓ Pizarra 	Evaluación formativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.
Segunda sesión(martes 3 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
<p><u>Conceptual:</u> Criterios de confiabilidad y autoridad</p> <p><u>Procedimental:</u> Buscar e investigar</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ respeto ▪ Colaboración 	Seleccionan información relevante, según criterios de confiabilidad y autoridad, para la escritura del texto.	<p>Inicio: El docente cuestiona a los alumnos mediante la pregunta ¿Qué haríamos en un mundo en que no existiera la escritura?</p> <p>Luego, se discute la interrogante con el fin de concluir la relevancia que posee la escritura hoy en día. El docente escribe en la pizarra las respuestas de los alumnos.</p> <p>Desarrollo: A partir de las respuestas señaladas por los alumnos, se especifica el carácter funcional que adquiere</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ cuaderno de los alumnos ✓ Sala de informática ✓ Plumón 	Evaluación formativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.

<ul style="list-style-type: none"> participación. 		<p>la escritura, es decir que siempre estamos escribiendo para conseguir y comunicar algo. Para ejemplificar esta cualidad, el docente les explica y comenta la realización de una feria científica la que tiene por propósito informar a la comunidad de Cóncon acerca de una enfermedad transmitida genéticamente. Para eso , los alumnos deberán escribir un texto informativo para entregárselos a los visitantes</p> <p><u>Actividad:</u> los alumnos observan las imágenes de sus parientes e identifican los rasgos físicos que se han transmitido de generación en generación. Posteriormente, se solicita a algunos jóvenes que den a conocer sus hallazgos. Mientras los alumnos exponen sus resultados, el profesor les pregunta al curso completo las consecuencias negativas que conlleva el material genético, llegando a la conclusión que las enfermedades y los síndromes son la mayor desventaja.</p> <p>Por este motivo, el curso entero comenta la relevancia de informar a la comunidad acerca de las enfermedades, lo cual será el foco y propósito de la feria científica. Posteriormente, los estudiantes van a sala de computación a buscar información e indagar acerca de una enfermedad El docente les enseña a buscar información en páginas confiables.</p> <p><u>Cierre:</u> Los alumnos informan al curso acerca de su tema a investigar y cuál fue la mayor dificultad en la búsqueda de información. El profesor les pregunta al curso cuál es la relevancia que adquiere la búsqueda de información en la elaboración de cualquier texto. Asimismo, la confiabilidad de los sitios consultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra 	
--	--	--	---	--

Sesión 3 (jueves 5 de mayo) (2 horas pedagógicas)

<p><u>Conceptual:</u> subproceso de escritura: planificación</p> <p><u>Procedimental:</u> planificar y textualizar ideas fundamentales</p> <p><u>Actitudinal:</u> ▪ compromiso</p>	<p>Conocen y aplican el subproceso de planificación textual</p>	<p><u>Inicio:</u> El docente les pregunta a algunos alumnos el tema de su escrito y la relevancia que adquiere el poder comunicárselo a otras personas. Asimismo, el profesor les cuestiona qué es lo primero que realizan cuando se ven enfrentados a un problema de escritura. El docente escribe sus respuestas en la pizarra y dicta el objetivo de la sesión.</p> <p><u>Desarrollo:</u> El docente les plantea a los estudiantes que deben recomendar su ciudad a un amigo que vive en Alemania. Para esto, se hace un modelado de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía en sus cuadernos ✓ Guío de planificación. (anexo 1) ✓ Rúbrica de 	<p>Evaluación formativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.</p>
--	---	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dedicación ▪ respeto 		<p>planificación de los lugares más turísticos recomendados por los alumnos. Luego, se ordenan los lugares según el orden que le quieren dar al texto.</p> <p><u>Actividad:</u> A partir del ejemplo anterior, los estudiantes planifican parte de sus escritos mediante la guía entregada por el docente, en la que deben responder algunas interrogantes y realizar diversas actividades que les permitan ordenar su escrito. Se especifica el carácter evaluativo de esta. Asimismo, el profesor les entrega y comenta cada ítem de la rúbrica de evaluación para la elaboración del texto.</p> <p><u>Cierre:</u> El docente les pregunta la importancia del subproceso (planificación) que acaban de realizar y cuál es la finalidad que tiene esta en la escritura. El profesor lee algunos ítems de la planificación y los comenta junto a los alumnos. Luego, les informa que deben entregarla terminada en la siguiente sesión. Asimismo, el profesor les informa las tareas a desarrollar para las siguientes clases con el propósito de que los alumnos tengan conocimientos de las actividades futuras y los tiempos requeridos para cada una.</p>	<p>evaluación (anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plumones ✓ Pizarra 	
Sesión 4 (lunes 9 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo: introducción y concepto de párrafo</p> <p><u>Procedimental:</u> escribir y revisar</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ compromiso ▪ dedicación ▪ respeto 	<p>textualizan la primera estructura externa del texto expositivo (introducción)</p>	<p><u>Inicio:</u> El docente divide el curso en grupo y les entrega un texto desordenado con el fin de que los alumnos lo ordenen según la estructura externa del texto expositivo ya vista teóricamente (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p><u>Desarrollo:</u> El profesor revisa la actividad del texto desordenado, preguntándoles a los estudiantes por qué le asignaron ese orden al texto. Luego, formaliza el contenido. Del mismo modo, el docente menciona el concepto de párrafo a partir del texto armado recientemente y explicita cómo estos se deben ir relacionando durante todo el texto.</p> <p>Luego, el docente les pide a algunos alumnos que lean y expliquen el desarrollo de la guía de planificación trabajada en la sesión anterior con el fin de ir comentando el proceso de planificación. Terminada esta actividad, el profesor les comenta a los jóvenes que él también informará acerca de una enfermedad genética (cáncer a la próstata) y les muestra a los estudiantes la planificación de su texto y modela el proceso de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía de trabajo (anexo 3) ✓ Presentación <i>power point</i> (anexo 4 y 5) 	<p>Evaluación formativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.</p> <p>Además, evalúa las planificaciones de los alumnos, mediante la rúbrica entregada al comienzo del plan de acción</p>

		<p>textualización de la primera estructura externa (introducción)</p> <p><u>Actividad:</u> Los alumnos comienzan con el proceso de textualización (práctica independiente). Mientras se lleva a cabo esta labor, el profesor llama por lista a los estudiantes para que le muestren la planificación (formato guía) de su texto para así ir guiándolos.</p> <p><u>Cierre:</u> El profesor al azar revisa la escritura de la introducción de los estudiantes, reformulando los contenidos más débiles. Es decir, les pregunta a los estudiantes qué función y finalidad cumple esta en el texto. Para finalizar, cuestiona a algunos alumnos qué dificultades les presentó este proceso con el objetivo que realizar preguntas metacognitivas en los jóvenes. El profesor les pide a los estudiantes que le entreguen las introducciones para poder revisárselas.</p>		
Sesión 5 (jueves 12 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo: introducción</p> <p><u>Procedimental:</u> escribir y revisar.</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ Dedicación ▪ Compañerismo 	Textualizan la primera estructura externa del texto expositivo (introducción)	<p>Inicio: El profesor retroalimenta el objetivo de la clase anterior, preguntando al azar la relevancia de la introducción y para qué sirve la planificación del texto, mientras entrega la guía de planificación evaluada y comenta, junto a los alumnos, los errores más comunes para que los alumnos los tenga en consideración al momento de escribir. Posteriormente, el docente proyecta algunas introducciones para que los alumnos corroboren si estas cumplen o no con su propósito comunicativo. Asimismo, les entrega a los estudiantes las introducciones revisadas y comentan los errores.</p> <p>El profesor hace hincapié en la situación retórica que conlleva la feria científica y la funcionalidad que adquiere el texto que están escribiendo en esta.</p> <p>Desarrollo: <u>Actividad:</u> Los alumnos continúan con la textualización de la introducción en sala de computación, considerando los comentarios del maestro. El profesor selecciona a los alumnos más aventajados para que lo ayuden en la revisión de los textos de sus compañeros.</p> <p>Cierre: El docente les pide a algunos alumnos que lean su texto con el propósito de que se den cuenta de la importancia y finalidad de la primera estructura. A medida que los jóvenes leen sus introducciones, el</p>	Guía en el cuaderno Presentación <i>power point</i> (anexo 6)	Evaluación formativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje. Además, evalúa las introducciones de los estudiantes mediante la rúbrica entregada al comienzo del plan de acción

		docente retroalimenta el propósito de esta estructura y comenta los errores más comunes. El docente pide la introducción del texto a todos los estudiantes para poder revisarlas.		
--	--	---	--	--

Sesión 6 (martes 17 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
---	--	--	--	--

<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo: desarrollo</p> <p><u>Procedimental:</u> escribir y revisar.</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ respeto. 	<p>Textualizan la segunda estructura externa del texto expositivo (desarrollo)</p>	<p>Inicio: El docente les entrega a los alumnos un crucigrama el que debe ser completado con conceptos teóricos trabajados en las sesiones anteriores: función de cada estructura externa del texto expositivo, identificación del propósito de cada proceso de escritura, cualidad de la situación retórica, etc. Luego, se proyecta el crucigrama y se realiza el comentario y la revisión de este.</p> <p>Desarrollo: El profesor vuelve a proyectar el texto que ellos ordenaron en las sesiones anteriores con el fin de que los alumnos expliquen las características y función del desarrollo. El docente escribe en la pizarra las respuestas de los jóvenes y en conjunto concluyen la función de esta estructura. Después de esta actividad, el profesor modela el proceso de textualización del desarrollo de su escrito.</p> <p><u>Actividad:</u> Posteriormente, los alumnos escriben el desarrollo de su texto en sala de clases, a medida que el docente monitorea esta actividad, selecciona a los alumnos más aventajados para que lo ayuden en esta labor.</p> <p>Cierre El profesor les pide a alumnos que lean su texto con el propósito de comentar si el escrito cumple o no con el desarrollo del tema. Para finalizar, el docente les pregunta a los alumnos qué dificultades les trajo este subproceso con el propósito de incentivar la metacognición. Por último, les pide a los alumnos que le entreguen lo que llevan del desarrollo para revisarlo.</p>	<p>Crucigrama (anexo 5) Proyector Pizarrón Guía en su cuaderno.</p>	<p>Evaluación formativa: El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.</p>
--	--	--	---	--

Sesión 7 (miércoles 18 de mayo) (2 horas pedagógicas)				
--	--	--	--	--

<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo.: desarrollo</p> <p><u>Procedimental:</u></p>	<p>Textualizan la segunda estructura externa del texto expositivo (desarrollo)</p>	<p>Inicio: el profesor proyecta el proceso de escritura de alguno de los alumnos, es decir, muestra la planificación, la introducción y el desarrollo del escrito con el objetivo de retroalimentar cada proceso. El profesor entrega a los alumnos la segunda estructura (desarrollo) revisada; comenta, junto a los alumnos cuáles fueron los errores ortográficos o de cohesión más</p>	<p>Proyector Pizarrón Guía en su cuaderno.</p>	<p>Evaluación formativa: El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas</p>
---	--	---	--	--

<p>textualizar su escrito y revisar las estrategias utilizadas</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ trabajo en equipo ▪ compromiso. 		<p>comunes. Además, muestra las aserciones del proceso.</p> <p>Terminada esta actividad, el profesor les recuerda que el escrito debe estar acorde a la situación retórica de la feria científica por lo que su escritura no debe ser muy especializada.</p> <p>El docente entrega los desarrollos de los textos con comentarios</p> <p>Desarrollo:</p> <p><u>Actividad:</u> Los alumnos terminan el proceso de textualización del desarrollo en sala de computación, considerando los comentarios realizados por el profesor y por ellos mismos con el propósito de ir mejorando el escrito e ir incorporando las fases de la escritura</p> <p>El docente, junto a algunos alumnos, revisa la actividad y ayudan a los estudiantes que presentan problemas.</p> <p>Cierre: Algunos alumnos exponen al curso el desarrollo de su tema y la manera de textualizarlo. Asimismo, dan a conocer las dificultades para llevar a cabo este subproceso. El profesor les pregunta si tener las ideas previamente planificadas les favoreció o no en la escritura de su texto con el objetivo de generar una pequeña discusión. Para finalizar, el docente les pide a los alumnos que le entreguen el desarrollo de su texto.</p>		<p>durante todo el proceso de aprendizaje.</p> <p>Además, evalúa la primera estructura: introducción, mediante la rúbrica entregada al comienzo del plan de acción</p>
--	--	--	--	--

Sesión 8 (jueves 19 de mayo) (2 horas pedagógicas)

<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo: conclusión</p> <p><u>Procedimental:</u> Textualizar su texto y revisar las estrategias utilizadas</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ respeto. 	<p>Textualizan la tercera estructura externa del texto expositivo: conclusión</p>	<p>Inicio: El profesor entrega y proyecta algunos textos para que los estudiantes comenten si se cumple o no la segunda estructura del texto expositivo (desarrollo). Se genera una pequeña discusión acerca del cumplimiento o no de la estructura externa de los textos proyectados; luego, el profesor formaliza los contenidos y retroalimenta la importancia de la segunda estructura (desarrollo).</p> <p>Posteriormente, el docente proyecta varias conclusiones con el propósito de que los estudiantes respondan a qué estructura externa corresponde. El profesor les pregunta qué elementos, tanto léxicos como gramaticales, les permitieron llegar a la respuesta.</p> <p>Desarrollo: El profesor ahonda en la finalidad de la conclusión y modela dicha estructura, escribiendo el inicio de la conclusión de su propio texto.</p>	<p>Proyector Pizarrón Guía en su cuaderno.</p>	<p>Evaluación sumativa. El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje. Además, evalúa la segunda estructura expositivo (desarrollo), mediante la rúbrica entregada al</p>
--	---	--	--	--

		<p><u>Actividad:</u> Los alumnos comienzan con la textualización de la conclusión. El docente monitorea la actividad.</p> <p><u>Cierre:</u> El docente proyecta la conclusión terminada de su texto para que los alumnos comenten si esta cumple o no con el propósito comunicativo. Asimismo, dos estudiantes leen sus conclusiones con la misma finalidad. Para finalizar, el docente le pregunta al curso cuáles fueron los inconvenientes al momento de textualizar esta estructura para así generar metacognición en los alumnos. El docente les pide la conclusión terminada a los jóvenes para revisarla.</p>		comienzo del plan de acción
--	--	--	--	-----------------------------

Sesión 9 (lunes 23 de mayo) (2 horas pedagógicas)

<p><u>Conceptual:</u> marcadores y conectores discursivos, correferencia y signos de puntuación.</p> <p><u>Procedimental:</u> escribir y revisar.</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ respeto. 	<p>Conocen y aplican mecanismos de sustitución léxica y conectores textuales y signos de puntuación.</p>	<p><u>Inicio:</u> el profesor le entrega a cada alumno la conclusión revisada de acuerdo a los criterios de la rúbrica y les pregunta a algunos jóvenes cómo podrían ser mejorados los comentarios mencionados. Luego, les brinda 25 minutos para que la mejoren según los comentarios señalados.</p> <p>Terminada esta actividad, el docente proyecta textos de los alumnos con variadas palabras reiteradas y mal cohesionado para que los jóvenes descubran los elementos o factores que dificultan la escritura. Se genera una discusión en torno al tema</p> <p><u>Desarrollo:</u> el docente pregunta a los alumnos cómo se podría evitar el problema antes visto, Luego, formaliza los contenidos mediante la explicación de algunos mecanismos que favorecen la comprensión y escritura (sustitución léxica, el uso de marcadores y conectores textuales y las funciones de los signos de puntuación.)</p> <p>El profesor les entrega a los alumnos una guía para que apliquen lo aprendido en clases.</p> <p><u>Cierre:</u> El profesor revisa la guía y les pregunta a los estudiantes qué relevancia tienen estos mecanismos para la escritura de sus textos y cómo les ayudarán en su proceso de escritura.</p>	<p>Proyector Pizarrón Guía de trabajo. Anexo)</p>	<p>Evaluación sumativa. . El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje. Además, evalúa la tercera estructura (conclusión), mediante la rúbrica entregada al comienzo del plan de acción</p>
---	--	---	---	---

Sesión 10 (martes 24 de mayo) (2 horas pedagógicas)

<p><u>Conceptual:</u> Subproceso de</p>	<p>Revisan la escritura de su</p>	<p><u>Inicio:</u> El profesor proyecta un texto con problemas de coherencia y en conjunto lo corrigen. El profesor les</p>	<p>Proyector Pizarrón</p>	<p>Evaluación sumativa. . El</p>
---	-----------------------------------	--	-------------------------------	----------------------------------

<p>revisión</p> <p><u>Procedimental:</u> revisar la textualización del texto</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ respeto. 	<p>texto.</p>	<p>pregunta qué relevancia tiene este subproceso y si es imprescindible o no al momento de escribir un texto.</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Los alumnos van a sala de enlace para escribir y revisar su texto final, tomando en consideración los elementos enseñados en la sesión anterior (correferencia, marcadores y signos de puntuación). El docente monitorea la actividad.</p> <p><u>Cierre:</u> El docente les pide a algunos alumnos que lean sus textos y que expliquen qué términos o elementos fueron cambiados. Asimismo, los jóvenes mencionan la relevancia de este último subproceso de escritura. El profesor les informa que la próxima sesión debe traer su texto terminado e impreso, es decir, aplicando todas las correcciones trabajadas en las sesiones anteriores.</p>	<p>Guía en su cuaderno Sala de enlace</p>	<p>profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje.</p>
<p>Sesión 11 (miércoles 25 de mayo) (2 horas pedagógicas)</p>				
<p><u>Conceptual:</u> estructura externa del texto expositivo, marcadores y conectores discursivos, correferencia y signos de puntuación.</p> <p><u>Procedimental:</u> revisar el texto final</p> <p><u>Actitudinal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ▪ respeto. 	<p>Revisan y evalúan la textualización del texto expositivo y el proceso de escritura.</p>	<p><u>Inicio:</u> El profesor les pregunta a los alumnos cuál es la relevancia de la revisión en cualquier proceso de escritura. Además, se comentan algunos mecanismos que permiten mantener la cohesión y coherencia en un texto, tales como los conectores discursivos y el uso de correferencia.</p> <p><u>Desarrollo:</u> El docente le entrega a cada alumno un texto diferente al suyo para que, a través de la pauta de evaluación, corrija los elementos que considere errados, además de entregar un pequeño comentario del escrito. El profesor monitorea dicha actividad. Posteriormente, cada alumno recibe su texto corregido por los sus pares.</p> <p><u>Cierre:</u> Algunos alumnos leen la revisión y comentarios de sus textos y mencionan si les parece correcto o no. El docente les pregunta qué pasaría si no se llevase a cabo este proceso y da la posibilidad de que incluyan dichas correcciones si les parecen adecuadas.</p> <p>Luego, el docente le entrega un <i>post it</i> a cada estudiante para que en él mencionen si les fue importante o no realizar este proceso. Posteriormente, los alumnos lo pegan en la pizarra y el docente lee y comenta, junto a los alumnos, las respuestas. El profesor les pregunta qué función cumplió realizar diversos borradores y cómo podría ser mejorado este proceso. Se discuten las ideas</p>	<p>Textos de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: El profesor monitorea las actividades y realiza preguntas durante todo el proceso de aprendizaje. • Evaluación formativa. El profesor evalúa el total del escrito mediante la rúbrica entregada al comienzo del plan de acción

		<p>El docente les informa a los alumnos el día y lugar específico en que se llevará a cabo la feria científica y que deben traer 20 copias de su texto para ser entregados. Para finalizar, el profesor les entrega unas preguntas a los estudiantes para evaluar la percepción de estos ante la realización de la feria científica y la función que tienen sus textos en esta.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 5: Rúbrica para evaluar la estructura introducción.

Nombre: _____

Aspecto	Descriptor	Puntos
Contextualización	Los estudiantes contextualizan su tema a trabajar, es decir, parten describiendo la idea más global de su tema.	3
	Los estudiantes contextualizan medianamente su tema a trabajar, es decir, parten de las ideas secundarias de su tema	2
	Los estudiantes no contextualizan su tema, es decir, parten escribiendo automáticamente su tema.	1
Pregunta de introducción	Los alumnos realizan una pregunta de enganche que les favorezca en la definición de su tema	3
	Los estudiantes realizan de mala manera una pregunta de enganche. Es decir, la pregunta tiene carácter declarativo más que interrogativo	2
	Los alumnos no realizan preguntas de enganche	1
Definición	A partir de la pregunta de introducción, los alumnos responden la pregunta, definiendo su tema	3
	A partir de la pregunta de introducción, los alumnos responden la pregunta, pero no realizan definiciones	2
	Los alumnos no realizan preguntas de investigación	1
Ortografía literal y puntual	Los alumnos no cometen errores ortográficos	3
	Los alumnos comenten menos de 4 errores ortográficos	2
	Los alumnos comenten más de 5 errores ortográficos	1

Comentarios:

Anexo 6: Rúbrica para evaluar la estructura de desarrollo

Nombre: _____

Aspecto	Descriptor	Puntos
Tema	El tema es claro y se mantiene a lo largo del escrito	3
	El tema es medianamente claro y solo le mantiene en algunos párrafos del escrito	2
	El tema no es claro y no se mantiene a lo largo del escrito	0
Propósito	El texto cumple en su totalidad con el propósito de informar al lector	3
	El texto cumple en ocasiones con el propósito de informar al lector. Se percibe sesgos de argumentación y/o opinión	2
	El texto cumple no cumple con el propósito de informar al lector	0
Audiencia	El texto considera la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	3
	El texto considera la medianamente la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	2
	El texto no considera la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	0
Formas básicas	Los alumnos utilizan adecuadamente más de 3 formas básicas del texto expositivo (definición, caracterización, descripción, narración y comentario)	3
	Los alumnos utilizan menos de 3 formas básicas del texto expositivo (definición, caracterización, descripción, narración y comentario)	2
	Los alumnos no utilizan formas básicas del texto expositivo (definición, caracterización, descripción, narración y comentario)	0
Organización de la información	Los alumnos utilizan más de dos tipos de organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	3
	Los alumnos utilizan solo una organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	2
	Los alumnos no utilizan organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	0
Mecanismos de cohesión	Los alumnos incorporan correctamente mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	3
	Los alumnos incorporan medianamente mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	2
	Los alumnos no incorporan mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	0
Ortografía literal y puntual	Los alumnos no cometen errores ortográficos	3
	Los alumnos comenten menos de 4 errores ortográficos	2
	Los alumnos comenten más de 5 errores ortográficos	0

Anexo 7: Rúbrica para evaluar la estructura de conclusión

Rúbrica de evaluación conclusión

Nombre: _____

Aspecto	Descriptor	Puntos
Resumen	Los alumnos hacen un pequeño resumen, considerando los elementos centrales del tema abordado	3
	Los alumnos realizan un resumen de algunos elementos de su tema, dejando al margen información relevante	2
	Los alumnos no realizan un resumen de su tema. Solo mencionan información irrelevante	1
Proyección	Los alumnos realizan proyecciones de su tema abordado, es decir, mencionan consejos para prevenir la enfermedad	3
	Los alumnos realizan proyecciones, pero no son acorde a su tema tratado	2
	Los alumnos no realizan proyecciones	1
Ortografía	Los alumnos no cometen errores ortográficos	1
	Los alumnos comenten menos de 4 errores ortográficos	0.5
	Los alumnos comenten más de 5 errores ortográficos	0

Anexo 8: Guía para evaluar la planificación del texto

Planificación del texto expositivo

Objetivo: Planificar la producción del texto expositivo para presentarlo en la feria informativa

¡TEN EN CONSIDERACIÓN!

Tema	¿De qué hablaremos en nuestro texto?	
Propósito	¿Para qué escribo este texto? ¿Qué quiero conseguir con este escrito?	
Audiencia	¿A quién va dirigido el texto?	

2. Realiza una lluvia de idea de todos los conocimientos que tienes de tu tema (no te preocupes por el orden ni la relevancia)



3. Ordena la información presentada en la lluvia de idea según el orden que le darás en el texto.

El diagrama muestra una estructura de texto organizada en tres niveles descendentes, representados por flechas azules que apuntan hacia abajo. Cada nivel está conectado a un recuadro rectangular con esquinas redondeadas y un borde azul, destinado a escribir el contenido correspondiente.

- Introducción:** El primer nivel superior.
- Desarrollo:** El nivel intermedio.
- Conclusión:** El nivel inferior.

Reflexiona:

1. ¿Tiene relevancia la situación retórica en la escritura de mi texto? ¿Por qué?

2. ¿Qué criterios utilicé para decir qué información incorporaría y cuál no en la futura producción de mi texto?

3. Según su opinión, ¿tiene relevancia el proceso de planificación? Argumente

Anexo 9: Rúbrica utilizada para evaluar el texto final

Proceso de escritura	Aspecto	Descriptor	Puntos
Planificación	Precisión y claridad	Las ideas contempladas en la planificación son las medulares (más relevantes) y están acorde al tema abordado.	3
		Algunas de las ideas contempladas en la planificación son las medulares (más relevantes) y están acorde al tema abordado.	2
		Las ideas contempladas en la planificación no son las medulares y están desasociadas al tema abordado.	0
	Lluvia de ideas	Los alumnos realizan una lluvia de ideas en relación con todos los componentes del tema abordado.	3
		Los alumnos realizan una lluvia de ideas, pero dejan a un lado componentes importantes del tema abordado.	2
		Los alumnos no realizan una lluvia de idea de los componentes del tema abordado	0
	Orden de las ideas	La información ordenada por los alumnos es pertinente al propósito comunicativo de la estructura externa.	3
		La información ordenada por los alumnos es medianamente pertinente al propósito comunicativo de la estructura externa	2
		La información ordenada por los alumnos es no es pertinente al propósito comunicativo de la estructura externa.	0
	Textualización	Tema	El tema es claro y se mantiene a lo largo del escrito
El tema es medianamente claro y solo le mantiene en algunos párrafos del escrito			2
El tema no es claro y no se mantiene a lo largo del escrito			0
Propósito		El texto cumple en su totalidad con el propósito de informar al lector	3
		El texto cumple en ocasiones con el propósito de informar al lector. Se percibe sesgos de argumentación y/o opinión	2
		El texto cumple no cumple con el propósito de informar al lector	0
Audiencia		El texto considera la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	3
		El texto considera la medianamente la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	2
		El texto no considera la audiencia. Esto se refleja en el registro utilizado y las elecciones léxica	0
Formas básicas		Los alumnos utilizan adecuadamente más de 3 formas básicas del texto expositivo (definición, caracterización, descripción, narración y comentario)	3
		Los alumnos utilizan menos de 3 formas básicas del texto expositivo (definición, caracterización, descripción, narración y comentario)	2
		Los alumnos no utilizan formas básicas del texto expositivo	0

		(definición, caracterización, descripción, narración y comentario)		
	Estructura externa	Los alumnos utilizan correctamente las tres estructuras externas del texto expositivo	3	
		Los alumnos utilizan correctamente solo algunas de las estructuras externas del texto expositivo	2	
		Los alumnos no utilizan correctamente las tres estructuras externas del texto expositivo	0	
	Organización de la información	Los alumnos utilizan más de dos tipos de organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	3	
		Los alumnos utilizan solo una organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	2	
		Los alumnos no utilizan organización discursiva (problema/solución, causa/consecuencia, secuencia temporal y comparación)	0	
Revisión	Mecanismos de cohesión	Los alumnos incorporan correctamente mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	3	
		Los alumnos incorporan medianamente mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	2	
		Los alumnos no incorporan mecanismos de cohesión a sus escritos (signos de puntuación, conectores, correferencia, etc)	0	
	Revisión grupal	Los estudiantes revisan la escritura de sus compañeros de manera minuciosa y comprometida, lo cual se percibe en los comentarios y manejo del tema abordado	3	
		Los estudiantes revisan la escritura de sus compañeros de manera superficial y sin compromiso, lo cual se percibe en los comentarios y manejo del tema abordado	2	
		Los estudiantes no revisan la escritura de sus compañeros	0	
	Incorporación de elementos destacados	Los alumnos incorporan los comentarios y revisiones de sus compañeros y del profesor. Además, se dan cuenta de sus propios errores y los cambian en su escrito	3	
		Los alumnos incorporan algunos comentarios y revisiones de sus compañeros de del profesor. Si bien se dan cuenta de sus errores, no los cambian en su escrito	2	
		Los alumnos no incorporan en su texto final los comentarios de sus compañeros y del profesor. Además, no cambian los errores que visualizaron	0	
	Aspectos formales	Tipo y número de letra e interlineado	Los estudiantes cumplen con todos los aspectos formales solicitados (arial 12, interlineado 1.5)	3
			Los estudiantes cumplen con algunos de los aspectos formales solicitados (arial 12, interlineado 1.5)	2
			Los estudiantes no cumplen con ninguno de los aspectos formales solicitados (arial 12, interlineado 1.5)	0
Ortografía literal y		El texto no presenta errores ortográficos	3	
		El texto presenta menos de seis errores ortográficos	2	

	Rúbrica de evaluación texto feria científica		
NOMBRE:			
FECHA:	Calificación		
Docente: Gustavo Ortega			
	puntual	El texto presenta más de 6 errores ortográficos	0

Puntaje total (60% de exigencia)	39 puntos
Puntaje obtenido	
Calificación	

Anexo 10: Rúbrica actitudinal para observar qué finalidad tuvo la escritura

Encuesta abierta

Nombre: _____

1. ¿Qué función le entrega a la escritura luego de realizar este trabajo?

2. ¿Le fue favorable la fase de planificación del texto? ¿Por qué?

3. ¿Fue favorable realizar diversos borradores de su texto? ¿Por qué?

4. ¿Tuvo relevancia escribir para receptores que no fuesen los encargados de evaluar su escrito (alumnos, padres, comunidad conconina, etc)?

5. ¿Su texto adquirió una función dentro de la feria científica? ¿Por qué?

6. ¿Cuál es su percepción o visión hacia la escritura luego de realizar este trabajo?

7. ¿El contexto de producción (feria científica) influyó en la escritura su texto? ¿Por qué?

8. Mencione los aciertos y desaciertos que usted percibió durante todo el proceso de escritura.

Anexo 11: Lista de cotejo para medir procesos metacognitivos

Lista de cotejo

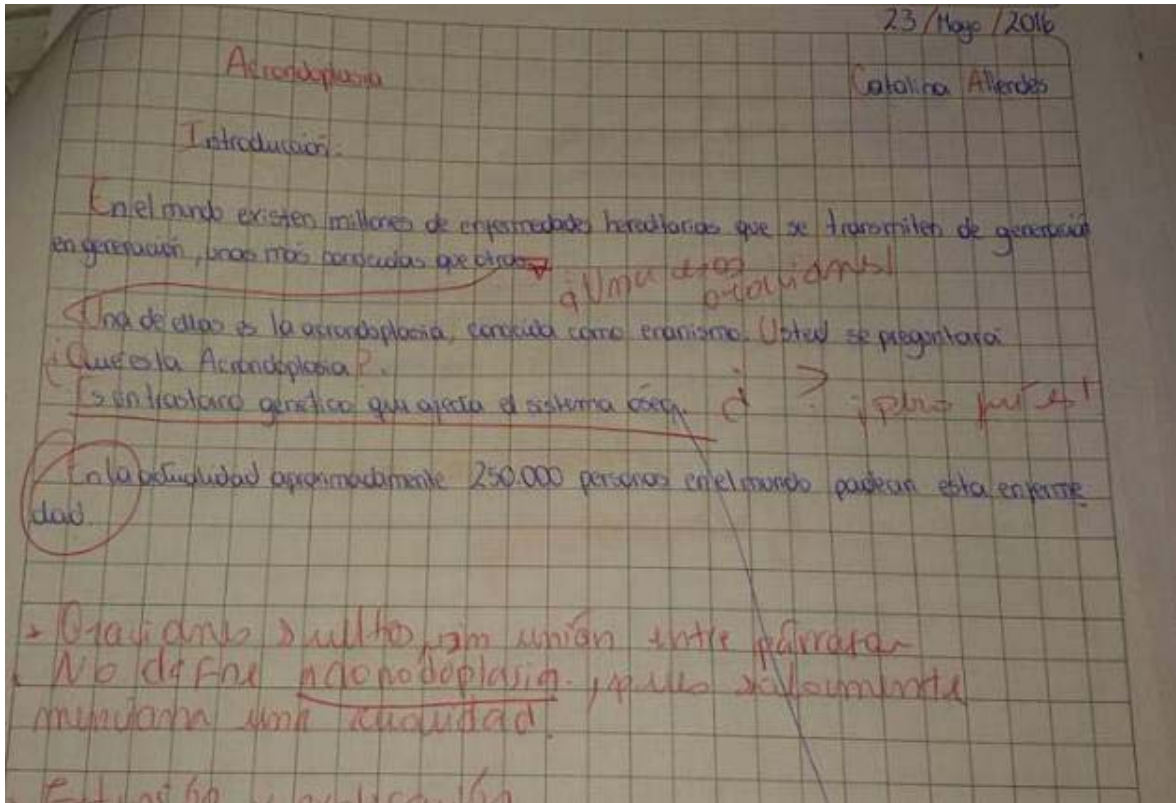
Nombre: _____

A partir de las siguientes afirmaciones, marque con una equis(X) según corresponda a su opinión

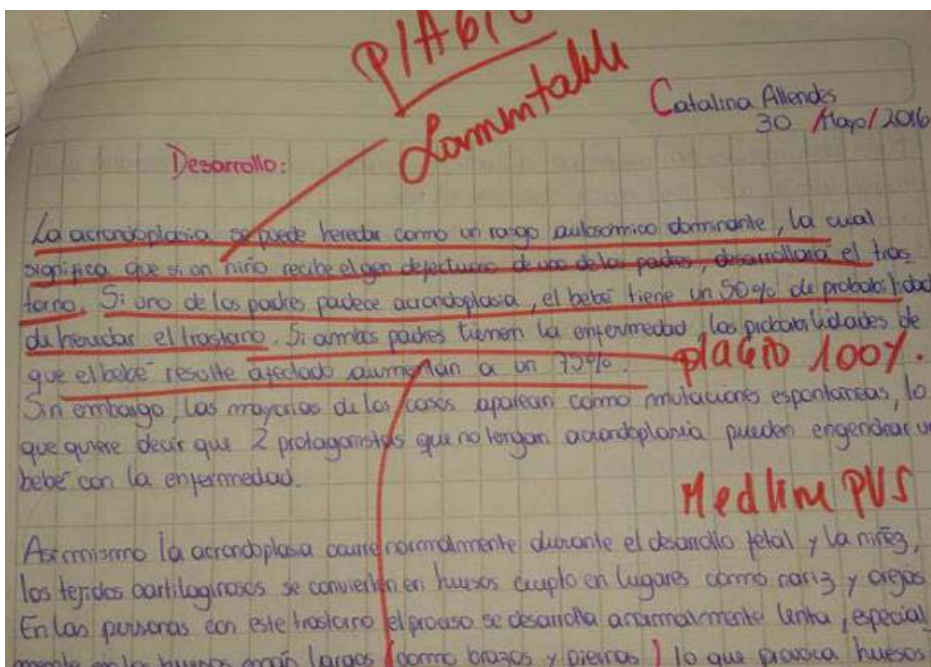
AFIRMACIÓN	SÍ	NO
1. Me di cuenta de los errores cometidos en el proceso de escritura y traté de resolverlos		
2. Estaba consciente de cuáles eran mis debilidades y fortalezas a medidas que escribía mi texto		
3. Revisé contantemente mi escrito en busca de algún error		
4. Solamente cambié los detalles sugeridos por el docente		
5. Fue capaz de describir por mi solo mis propios errores		
6. Reflexioné sobre el proceso de escritura a medida que iba escribiendo		
7. Diseñé de manera consciente la planificación		
8. Reformulé algunos elementos de la planificación cuando fue necesario		
9. Examiné los factores ambientales que influían al contexto de producción		
10. Seleccioné estrategias personales que favorecieran al proceso de escritura		
11. Revisé y corregí cada estrategia utilizada para la producción textual		

Anexo 12: Imágenes que muestran dos textos, el primero antes del plan de acción y el segundo luego de llevado a cabo la secuencia.

1. texto inicial



2. Durante el proceso recursivo (1 borrador)



3. Texto final

Acondroplasia "tipo más común de enanismo"

En el mundo, existen millones de enfermedades hereditarias que se transmiten de generación en generación. Una de ellas es la Acondroplasia, conocida como enanismo. Usted se preguntará ¿Qué es la Acondroplasia? Fácilmente podemos decir que es un trastorno genético que afecta al sistema óseo en el cual las personas no pueden tener una estatura promedio.

Aquella enfermedad no es muy conocida en el mundo pero a pesar de eso 250.000 personas aproximadamente la padecen.

La Acondroplasia es una enfermedad, en la cual si un niño recibe el gen de los padres de mala forma, esta se irá desarrollando rápidamente. Se puede decir que si uno de los padres tiene Acondroplasia, el feto tiene un 50% de probabilidad de heredarla, pero si los 2 padres poseen la enfermedad, las posibilidades de que el feto nazca con ella aumentan en un 75%. Sin embargo, en la mayoría de los casos los padres no padecen Acondroplasia y esta se desarrolla como una mutación espontánea en el bebé.

Asimismo, la Acondroplasia ocurre durante el desarrollo fetal y la niñez, en donde los tejidos cartilagosos se transforman en huesos, excepto nariz y orejas. En las

Anexo 13. Imágenes feria científica

1. premiación alumnos destacados



2. realización feria científica

