



Implementación de propuesta de enseñanza de escritura con enfoque de proceso en 3° Medio F del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso

**Trabajo de Titulación Para Optar al Grado
De Licenciado en Educación y el Título de
Profesor de Castellano y Comunicación**

Profesor Guía:

Dra. Damaris Landeros Tiznado

Alumno:

Matías Hernández González

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Contextualización.....	4
2.1 Establecimiento.....	4
2.2 Curso.....	4
2.2.1 Características generales.....	4
2.2.2 Problema didáctico.....	5
3. Metodología de la Investigación-Acción.....	7
4. Marco teórico.....	10
4.1 La enseñanza de la composición escrita.....	10
4.2 El enfoque de proceso.....	11
4.3 Corrección procesal.....	12
4.4 La cultural escolar.....	13
5. Plan de acción.....	14
6. Análisis de evidencia.....	17
6.1 Cambios en la cobertura curricular.....	17
6.2 Recalendarizaciones.....	17
6.3 Toma.....	19
6.4 Evidencias de la implementación.....	20
7. Reflexiones.....	22
7.1 Propuesta de mejora.....	26
8. Conclusión.....	27
9. Bibliografía.....	28
10. Anexos.....	29

1. Introducción

En la actualidad, se puede observar que la enseñanza de la escritura parece tener un lugar secundario frente a la preocupación que tiende a dársele a la comprensión lectora. El auge de las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, la complejidad de desarrollar un trabajo sistemático al interior de aula y la carga laboral que implica abordar la escritura como aprendizaje en el aula pueden ser las causas de esta situación. Ante esta realidad, surge la necesidad de repensar la forma en que se enseña la composición escrita, así como el lugar que debería ocupar en el aula de clases.

La investigación-acción que se presenta en este trabajo nace a partir de las consecuencias que ha provocado el excesivo interés por el desarrollo de la comprensión. Este proyecto se articula principalmente como un ejercicio de análisis y reflexión sobre la situación en la que se encuentran los estudiantes del 3° Medio F del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso con respecto a su producción escrita. Frente a una problemática determinada, se diseñó un plan de acción que permitiera sobrellevar dicha problemática. Sin embargo, este no pudo ser llevado a cabo completamente, por cuanto los estudiantes del liceo decidieron realizar una toma de posesión de su centro educativo. Aun así, esta experiencia deja entrever la importancia de factores al momento de programar y planificar los aprendizajes de los estudiantes.

2. Contexto de aplicación

En este apartado, se describe el establecimiento en el que se realizó I-A. Luego, se caracteriza a nivel general el curso. Finalmente, se presenta el problema didáctico identificado.

2.1 Establecimiento

El Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso fue creado en marzo de 1862 e inaugurado en junio del mismo año. Originalmente, llevó el nombre de “Liceo de Valparaíso” para posteriormente recibir el del hombre de letras, Eduardo de la Barra, quien fuera rector del establecimiento y una importante figura de la diplomacia chilena. En este sentido, el liceo se perfila como uno de los establecimientos fundamentales para el desarrollo de la educación pública en la Ciudad de Valparaíso. En la actualidad, el colegio imparte enseñanza científico-humanista a cursos de Séptimo Básico a Cuarto Medio en régimen mixto. Con base en la información entregada por el SIMCE 2014, la Condición Socioeconómica del Establecimiento (CSG) corresponde al nivel Medio con 31%-40% con alumnos en condición de vulnerabilidad social.

Tal como se señala en el Proyecto Educativo Institucional, esta institución busca desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como también el desarrollo físico. En este sentido, el establecimiento hace hincapié en el desarrollo de los individuos, priorizando la formación integral de los estudiantes, antes que focalizarse en solo en el aspecto académico. A su vez, se exige que los docentes sean capaces de canalizar los principales temas y problemas de la sociedad para la formación del estudiantado.

2.2 Curso

2.2.1 Características generales

El curso en el que se realizó la intervención es el 3ºMedio F. La cantidad de alumnos a lo largo del semestre sufrió varias modificaciones. En un principio, en el libro de clases, aparecían registrados 32 alumnos. Sin embargo, uno de los estudiantes se retiró el 18 de marzo del establecimiento. Luego, a mitad de semestre, una estudiante de proveniente de otro curso se integró al 3ºF. Finalmente, en el mes de junio, una estudiante que se encontraba cursando su tercer trimestre de embarazo se retiró del establecimiento para prepararse para el nacimiento de su hija. Por este motivo, el número final de alumnos presente en clase fue de 31. Con respecto a la composición del curso, dos de los alumnos eran de nacionalidad brasileña y se encontraban en el establecimiento en el marco de un intercambio. En total, figuran 17 mujeres y 14 varones. El promedio general de edad rondaba los 17 años.

De acuerdo a las directrices del establecimiento. A partir de 3°Medio, los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra deben elegir un plan diferenciado según sus intereses vocacionales. Así, el colegio ofrece 4 opciones: científico-matemático, científico-biólogo, humanista y artístico. Esta elección tiene como consecuencia que los alumnos sean redistribuidos en cursos que compartan la elección del plan diferenciado. El 3°Medio F es un curso humanista y por lo tanto, tienen 9 horas de lenguaje, historia y filosofía. En el caso del primero, las horas se distribuyen de la siguiente manera: 3 horas de taller PSU, 3 horas de Lenguaje Común y 3 horas de Lenguaje diferenciado.

En cuanto al clima de aula, el curso puede ser caracterizado como silencioso y ordenado. En general, no presentan mala disposición al trabajo en clase, aunque necesitan de impulso para motivarse a trabajar. Cabe señalar que durante las primeras semanas de clase, los estudiantes presentaron problemas de cohesión como grupo, registrándose algunos casos de aislamiento social. A causa de esto, la profesora Arriagada decidió llevar a cabo en conjunto con este practicante una serie de actividades para fomentar y desarrollar el sentido de grupo entre los estudiantes¹.

La profesora jefe del curso es Norma Arriagada, docente del área de Historia que lleva cerca de 8 años en el establecimiento. La profesora a cargo de la asignatura Lenguaje Común es Rosa Garrido, quien fue alumna del establecimiento y ejerce en el mismo desde el año pasado.

2.2.2 Problema didáctico

En el transcurso del período de observación², se pudo evidenciar que en el °F del Liceo Eduardo de la Barra se manifestó un problema generalizado de escritura, por cuanto no contaban con las nociones apropiadas del proceso de composición. En este sentido, la implementación del plan remedial debía considerar las causas que provocaron dicho problema. Estas son: los estudiantes no analizaban en profundidad la situación retórica ni tampoco realizaban una planificación adecuada del texto por escribir. A causa de esto, al momento de llevar a cabo el proceso de escritura en sí mismo los estudiantes no logran redactar de manera correcta sus ideas

¹ Se realizaron actividades de corte práctico, en las que los estudiantes debieron resolver determinadas situaciones problemáticas en conjunto. Los resultados de las intervenciones tuvieron un impacto limitado, pero eficiente. Al menos, los componentes del curso que se encontraban aislados pudieron socializar de mejor manera con el resto de los estudiantes. Hacia el final de la práctica, todos los alumnos pudieron al menos mantener una comunicación apropiada entre ellos.

² La observación duró tres semanas, iniciando el miércoles 23/03 y finalizando el miércoles 06/04.

presentando problemas de estructuración de párrafos. Finalmente, no realizaban una revisión apropiada de sus escritos o no la realizaban en absoluto. En gran medida, esto puede deberse a un problema de motivación, en tanto que reconocen la complejidad de realizar una tarea de escritura.

3. Metodología de la Investigación-Acción

En este apartado se describe los principales postulados del método de Investigación-Acción, a la vez que se describen cada etapa de proceso de investigación y de la forma en que se llevó a cabo durante mi práctica profesional.

La investigación-acción es una metodología de investigación utilizada en las ciencias sociales que ha cobrado cierta relevancia en el ámbito de la educación. Martínez Miguélez (2000) señala que la investigación-acción como método de las ciencias permite no solo identificar un problema y con ello aportar al campo de investigación, sino que también permite solucionar ese problema. Con esto en consideración, la investigación-acción aplicada al aula tiene por foco principal al propio docente y a su práctica. Por consiguiente, el profesor en su rol de investigador de sí mismo observa, analiza y reflexiona sobre su quehacer en pos de mejorar su eficacia docente. El énfasis está en que el educador participa activa y concienzudamente en el proceso investigativo, procurando siempre reflexionar críticamente sobre sus propios procesos.

Ahora bien, el proceso de investigación-acción del que este trabajo es subsidiario, se llevó a cabo en tres fases bien diferenciadas: formulación del problema didáctico, diseño de intervención didáctica y análisis de evidencia. En cada una de estas fases, se siguió los lineamientos propuestos por Martínez Miguélez (2002)³, el que propone que la investigación-acción se realiza en 9 etapas, las que se organizaron y aglutinaron en cada una de las fases antes nombradas. Cabe mencionar que los procesos de cada fase quedaron registrados en informes elaborados para cada ocasión. A continuación, se expone detalladamente en qué consistió cada fase y algunos detalles de su implementación.

En primer lugar, se realizó la “formulación del problema didáctico”. Esta fase considero la identificación de un problema, así como un proceso de análisis exhaustivo del mismo para determinar las causas y evaluar posibles soluciones. Por este motivo, en el período de

³ Las etapas según Martínez Miguélez (2002) son: “1. Diseño general del proyecto”, “2. identificación de un problema importante”, “3. Análisis del problema”, “4. Formulación de hipótesis”, “5. Recolección de datos”, “6. Categorización de la información”, “7. Estructuración de las categorías”, “8. Diseño y ejecución de un plan de acción” y “9. Evaluación de la Acción Ejecutada”. La investigación realizada considera cada una de estas etapas en alguna medida a excepción de la primera. Sin embargo, el orden en el que se realizaron difiere sustancialmente de lo propuesto por Martínez Miguélez (2002). De todas maneras, cabe señalar que de acuerdo al propio autor, el proyecto de I-A debe adecuarse a las posibilidades con las que cuenta el docente.

observación⁴, durante actividades de monitoreo del trabajo en clases, se hizo manifiesto que los estudiantes presentaban presuntamente problemas al momento de enfrentar tareas de escritura. Con base en esto, se idearon instancias para recoger evidencias⁵ que aportaran la información necesaria y suficiente para comprender el problema. Luego de la recopilación de evidencias, se procedió a categorizar la información y a contrastarla a la luz de la teoría⁶. A partir de este proceso, se levantó una hipótesis de trabajo frente al problema identificado.

En segundo lugar, se llevó a cabo el “diseño de la intervención didáctica”. Esta fase considera exclusivamente la “etapa 8. Diseño y ejecución de un plan de acción” (Martínez Miguélez, 2002). A partir del trabajo sistemático descrito en el párrafo anterior, se formuló un plan de acción que fuera capaz de abordar todos los aspectos a tener en cuenta para la mejora del desempeño de los alumnos. Asimismo, el plan de acción fue elaborado para sobrellevar las características propias del contexto en cuestión que hasta ese momento eran conocidas.⁷ Conforme a esto, en esta fase también se establecieron los objetivos que guiarían el proceso.

En tercer lugar, se desarrolló la fase, “Análisis de Evidencia” que se condice con la “Etapa 9. Evaluación la acción ejecutada”. El objetivo general tanto de la fase, como de la etapa descrita por Martínez Miguélez (2002) era que se realizara una evaluación sobre el nivel de logro de las acciones propuestas. No obstante, la implementación del plan de acción solo pudo ser realizada hasta la segunda sesión. Luego de eso, los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra levantaron una toma democrática como reacción frente al llamado de la CONFECCh a radicalizar las movilizaciones (Anexo 1. Anuncio CONFECCh) frente a la inminente reforma universitaria propuesta por la administración de Michelle Bachelet. Por esta razón, la evaluación se reorientó a reflexionar en torno a los diferentes factores que provocaron el fracaso de la implementación.

⁴ Dentro de las actividades de mi práctica final, se encuentra realizar un período de observación a modo de inducción al curso en el que se realiza la intervención. Este período tuvo una duración de tres semanas iniciando el 16 de marzo y finalizando el 06 de abril del presente año.

⁵ Las evidencias recopiladas consistieron en: una guía diseñada por la profesora mentora para la “Unidad 0: Texto expositivo”, específicamente un ejercicio de escritura que consideraban los modos de organización del discurso; una tarea de escritura sobre el “compañerismo” en Orientación; y, una entrevista oral realizada a 7 alumnos.

⁶ En el apartado siguiente, “Marco teórico”, se exponen los principales referentes teóricos utilizados y se describe cómo fueron utilizados durante la investigación.

⁷ Eventualmente, se surgieron circunstancias que obligaron a que finalmente no se pudiera completar la implementación didáctica. Estos serán abordados en extenso en el apartado “Análisis de Evidencia” y “Reflexiones sobre la propuesta”.

Del mismo modo, a partir de registros de clase⁸, se evaluaron las principales fortalezas y debilidades de la secuencia didáctica elaborada.

⁸ Diario del profesor 1 y 2

4. Marco teórico

En este apartado, se expondrán los referentes teóricos que sustentan tanto el diseño de la implementación teórica, como la reflexión sobre dicha implementación. Por este motivo, se definirá la concepción de escritura utilizada para diagnosticar el desempeño de los alumnos, así como los lineamientos didácticos que permitieron fundamentar la propuesta remedial elaborada. Posteriormente, se ahondará en algunos conceptos que guiarán las reflexiones principales de este trabajo.

4.1 La enseñanza de la composición escrita

La producción lingüística humana se manifiesta principalmente en dos modalidades, a saber, la oralidad y la escritura. En “Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra” (2006) de Walter J. Ong, se realiza una exhaustiva revisión histórica y teórica de cada uno de estos conceptos. Para Ong (2006), la oralidad es ante todo una actividad natural, mientras que la escritura es una habilidad adquirida y por lo tanto, artificiosa⁹. En este sentido, dado su carácter de artificio, la escritura es una habilidad adquirida que, para ser puesta en práctica, exige al usuario la adquisición y dominio de las reglas propias del sistema de escritura en toda su complejidad. Considerando este distingo, no es extraño el interés por los métodos de enseñanza de la escritura.

Cassany (1990) identifica y caracteriza 4 enfoques de la enseñanza de la composición escrita. A continuación, se expone de manera sucinta cada uno de estos enfoques.

En primer lugar, el enfoque basado en la gramática. En este enfoque, el aprendizaje se realiza a través de la adquisición y el dominio del sistema de la lengua descrito por los estudios gramaticales. En cuanto a la programación de clases, en cada sesión los estudiantes desarrollan ejercicios de lectura y escritura basados en conocimientos extraídos del análisis de la lengua en sus diferentes niveles. De esta manera, la progresión de los aprendizajes va desde las reglas ortográficas hasta el enriquecimiento léxico. En tanto la corrección se focaliza en enmendar las faltas a la norma presentes en el texto.

En segundo lugar, el enfoque basado en funciones. A diferencia del enfoque anterior, el foco se encuentra en aprender a utilizar la lengua para comunicarse de manera eficiente. El trabajo se centra en la comprensión de determinadas situaciones de enunciación, por lo que se

⁹ “Por contraste con el habla natural oral, la escritura es complementamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es ante todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar.” (2006, pág. 84)

trabaja con tipologías textuales y con textos reales o verosímiles. Entonces, los textos escritos se ajustan en la medida de lo posible a situaciones de comunicación plausibles. La corrección se centra en revisar y modificar aquellos aspectos presentes en el texto que puedan dificultar la comunicación.

En tercer lugar, el enfoque basado en proceso. Este enfoque surge durante el auge de la psicología cognitiva por lo que pone el énfasis en los procesos mentales de los hablantes al momento de escribir. Por lo mismo, el trabajo en clase tiende a desarrollar estrategias para abordar cada fase. En este sentido, la corrección se centra más bien en el proceso de escribir en toda su complejidad, atendiendo las necesidades de a cada alumno.

En cuarto lugar, el enfoque basado en contenido. A diferencia de los enfoques anteriores, el interés no se encuentra en el texto en cuanto a forma, sino que en la temática abordar. El enfoque basado en contenido orienta sus esfuerzos a articular clases desde el contexto académico en el que se inserta, es decir, las actividades consisten en módulos de trabajo estrechamente relacionado con la comunidad académica del alumno en cuestión. La escritura es una síntesis de investigaciones realizadas en el campo del escritor. En la corrección se atiende tanto a aspectos de contenido, como de forma en el texto escrito.

Durante todas las fases llevadas a cabo en esta Investigación-Acción, se utilizó como referente teórico y metodológico el enfoque basado en proceso.

4.2 El enfoque por proceso

El proceso de análisis de las evidencias recopiladas y el de diseño del plan de acción¹⁰ se basaron fundamentalmente en el modelo de Flower & Hayes 1980 (Marinkovich, 2002) y el modelo de Bereiter & Scardamalia (1992). A continuación, se expondrán los principales aportes de ambos modelos a los estudios de la composición escrita.

Por un lado, Linda Flower & John Hayes (Marinkovich, 2002) formulan un modelo de composición escrita que, de acuerdo a Parodi (2003), se destaca por ser una de las propuestas más completas y elaboradas en cuanto a habilidades involucradas en la producción textual se refiere. El trabajo de Flower & Hayes (Marinkovich, 2002;Parodi, 2003) se articula a partir de 3 componentes, los que vienen a representar los procesos mentales de escritura. Estos son: el entorno de la tarea, compuesto a su vez por el texto que se está escribiendo y el problema retórico (tema, audiencia y propósito); el proceso de escribir, cuyos respectivos subprocesos son

¹⁰ Ambos procesos fueron descritos en el apartado anterior, “3. Metodología de la Investigación-Acción”.

la planificación, la traducción y el examen final o revisión; y, la Memoria a Largo Plazo (MLP), que permite al escritor recuperar información de su conocimiento de mundo con respecto al problema retórico.

Por otro lado, Carl Bereiter & Marlene Scardamalia (1992) presentan un modelo cognitivo de composición escrita en el que se da cuenta no solo de los procesos de los productores textuales, sino que también de las diferencias que existen entre los escritores novatos y expertos. Esta diferenciación es fundamental para la enseñanza de la escritura, por cuanto permite entender la manera en que los alumnos organizan y desarrollan el conocimiento al momento de escribir (Bereiter & Scardamalia, 1992). Las diferencias se representan en dos modelos.

Uno es el modelo de “Decir el conocimiento” para los escritores novatos en el que el texto se genera desde el tópico sobre el que se va a escribir, a través de la recuperación de conceptos desde la memoria asociados al mismo. También, se activa la información pertinente al género del texto que va a ser escrito. Con la activación y selección de conocimientos, los escritores inician la textualización. Algunas de las características más importantes de productos de los escritores novatos son que los textos se adecuan a la forma, mas no a los propósitos de cada tipo textual; la prosa se organiza de acuerdo al pensamiento del escritor, no así los del lector; y, el texto final tiende a parecerse a la planificación de los textos, por lo que no existe un proceso de revisión (Bereiter & Scardamalia, 1992).

El otro modelo es el de “Transformar el conocimiento” representativo de las actividades de los escritores expertos. El escritor aborda la tarea de escritura por medio de la interacción dialéctica entre sus conocimientos referidos al contenido y referidos a aspectos propiamente discursivos. El productor textual analiza previamente el ejercicio a realizar, para definir metas o pequeños objetivos que le permitan textualizar paso a paso su trabajo. (Marinkovich, 2002) Probablemente, la característica más importante de este modelo es que el escritor experto, a diferencia de su símil novato, selecciona, organiza y manifiesta solo aquella información pertinente para la ejecución efectiva del texto a escribir. Los rasgos distintivos del trabajo de los escritores expertos son que cumplen los propósitos retóricos tipo textual; la redacción se adecua a los posibles lectores, por lo tanto, la información se presenta procurando una recepción apropiada. El éxito en la resolución se debe a que los expertos dedican más tiempo a la planificación y la revisión que los escritores inmaduros.

4.3 Corrección procesal

Como se ha hecho notar, una de las fases de la escritura es la revisión del texto que se está escribiendo. En términos generales, la revisión implica una evaluación del texto a partir de ciertos criterios determinados que permiten determinar el nivel de logro de la tarea de escritura. Por consiguiente, la revisión implica un proceso de mejora y enriquecimiento del texto escrito hasta que se logre asemejar a la representación mental de la tarea de escritura. En la enseñanza de la escritura, la corrección es una instancia fundamental, puesto que a través de ella, el maestro ayuda al alumno a comprender la naturaleza de sus errores para evitar cometerlos en el futuro (Cassany, 1993).

Cassany (1993) distingue entre dos modelos de corrección, a saber, la tradicional y la procesal. En la primera, el docente juzga el texto final haciendo énfasis en aspectos puramente formales utilizando una norma estándar para corregir los textos de todos sus alumnos. Mientras, en la corrección procesal, el maestro atiende más tanto forma como contenido con énfasis en los problemas propios de cada estudiante. Asimismo, trabaja con los borradores y los textos en proceso de sus pupilos procurando retroalimentar no solo sus escritos, sino también sus hábitos como productor textual (Cassany, 1993). En concordancia con la concepción de escritura como proceso, para los fines de este trabajo se utilizó como referencia el segundo modelo. En consecuencia, la progresión de las correcciones debe procurar corregir en primero aspectos de contenido hasta finalmente abordar aspectos de forma y presentación del escrito.

4.4 La cultura escolar

Como se ha señalado en apartados anteriores, la intervención didáctica elaborada como acción remedial frente al problema de escritura no pudo ser llevada a cabo íntegramente, debido al proceso de movilización que atravesó el establecimiento. Para comprender esta situación a cabalidad es necesario definir y caracterizar el concepto de “cultura escolar” que fue un factor decisivo para el fracaso de la intervención.

La “cultura escolar” como concepto deviene de la expresión “cultura organizativa” propia del ámbito empresarial y que sirve para analizar los diferentes componentes de la cultura empresarial en todas sus dimensiones (Gálvez Fernández, 2006). María Esther Elías (2015) realiza una revisión bibliográfica sobre las diferentes conceptualizaciones de la cultura escolar en la investigación educativa. Con base en diferentes definiciones, Elías (2015) señala que:

En términos muy generales, a partir de las ideas expresadas en las definiciones precedentes, la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar. (Elías, 2015, pág. 288)

Como se puede apreciar, la cultura escolar es el marco social en el que los diferentes participantes de una comunidad escolar se relacionan en los diferentes niveles de interacción en contextos educativos. Así, la cultura escolar condiciona las relaciones entre colegas, entre alumnos, entre directivos, entre directivos y alumnos, entre educadores y educandos, etc. La forma en que cada uno de los miembros de un establecimiento realiza las actividades propias de su rol va a estar mediada por aquellos patrones de significado.

En una extensa revisión bibliográfica, Gálvez Fernández (2006) estudia la relación entre motivación, cultura escolar y aprendizaje. Con respecto a la cultura escolar, señala que los alumnos se forman y adquieren conocimientos dentro de esa cultura escolar, por lo que el aprendizaje está estrechamente vinculado con las condiciones en las que se produce (Gálvez Fernández, 2006).

5. Plan de Acción

A grandes rasgos, el 3º Medio F manifestó problemas de escritura en la formulación de párrafos, principalmente, debido a la falta de una planificación apropiada, así como a la falta de revisión y corrección de la escritura. Por estas razones, se formuló una secuencia de actividades focaliza en el trabajo de estructuración de párrafos. Esta secuencia se programó para ser desarrollada originalmente en 6¹¹ sesiones, pero debido a ciertas circunstancias se adaptó a 5.

La propuesta consideraba la elaboración de una columna de opinión sobre unos temas asociados a la realidad del Liceo, que fueron levantados a partir de diferentes instancias como actividades de orientación, conversaciones informales y observación de clases. En las instrucciones de la actividad (Anexo 2. Instrucciones Generales), se especificaron los elementos de la situación retórica y la estructura formal del texto. La columna en cuestión debía contener cuatro párrafos: presentación de tesis, argumento 1, argumento 2 y cierre discursivo.

Para la elaboración de los trabajos, los estudiantes contaban con dos insumos principales. El primero era un texto expositivo con información general sobre el tema del que desarrollarían su texto a modo de marco general para la escritura. El segundo sería una serie de “Fichas de escritura” en las que se desarrollarán los borradores de cada párrafo (descritos anteriormente), así como la planificación de la misma. Además del espacio para la redacción, las fichas consideraban una serie de preguntas que servirían como guía para los escritores durante su proceso. De esta manera, los alumnos revisarían su texto a la luz de los cuestionamientos propuestos. También, las fichas contaban con un espacio de retroalimentación denominado “comentario de revisión”, que serviría para que el docente realizara comentarios sobre los textos, para que luego los estudiantes integrasen las correcciones correspondientes

Dicho lo anterior, la idea general de la secuencia era que los estudiantes trabajaran en cada clase una micro-actividad denominada “Tarea de escritura”. Estas “Tareas de escritura” consistían en realizar la planificación del escrito, redactar cada uno de los párrafos y, finalmente, revisar y corregir cada párrafo. Así, una “Tarea de escritura” estaría completa cuando los escritores hubieran integrado todas las correcciones a su párrafo. Durante cada sesión, los alumnos realizarían la parte de escritura de una de las tareas. En la sesión siguiente, los alumnos

¹¹ Debido ajustes en el calendario académico provocados por paros y actividades de índole social, la propuesta fue adaptada para ser realizada en cinco sesiones con un total de seis horas pedagógicas en total. Dado el calendario del establecimiento, resultó imposible planear una mayor cantidad de sesiones.

agregarían las correcciones pertinentes en una hoja entregada a parte. De esta manera, el texto corregido quedará en la hoja entregada.

En consecuencia, en la sesión N°1 se presentarían de manera general el trabajo y el proceso de escritura, a la vez que se haría entrega de los textos base y las instrucciones generales de la actividad. En la sesión N°2, se iniciaría el proceso de escritura con la lectura del texto base y la planificación. Asimismo, se debería haber iniciado la textualización con el párrafo 1. Por lo tanto, se trabajaría con las “Fichas de escritura 1 y 2”. En las sesiones N°3, 4 y 5, se textualizarían y mejorarían mediante las correcciones cada párrafo del texto. En la sesión n°5, la columna de opinión estaría redactada por completo en su versión final.

Ahora bien, esta implementación, a pesar de las adaptaciones de tiempo y de la consigna de trabajo, no pudo ser llevada a cabo. Principalmente, esto debió a la toma democrática levantada por los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra, entre la noche del martes 31 de mayo y la madrugada del 01 de junio. Las clases se retomaron martes 19 de junio, sin embargo, el calendario académico, las actividades propuestas y el cierre de semestre no permitieron que se pudiera retomar la implementación didáctica. Por lo tanto, no fue posible recoger evidencia suficiente para evaluar los resultados de logro de la misma. En el apartado siguiente, se explican en detalle las circunstancias que hicieron fracasar el proceso.

6. Análisis de evidencia

En este apartado, se realiza un análisis de los principales factores que influyeron en el fracaso de la propuesta.

6.1 Cambios en cobertura curricular

La intervención didáctica sufrió a lo largo del semestre varias modificaciones, a raíz de circunstancias particulares que se fueron presentando semana a semana. El primero de ellos fue una modificación en la cobertura curricular. En un principio, al iniciar el período de observación, este practicante estuvo trabajando con el Programa de estudios de Lenguaje y Comunicación (ajuste 2009). Por ende, la planificación y la programación de clases se realizaron a partir de dicho texto. De ahí en más, a medida que fue avanzando la Investigación-acción, se definieron los aprendizajes y metodologías para trabajar el problema levantado. De esta manera, la propuesta didáctica se enmarcaría en la unidad “El viaje y el héroe” específicamente en los contenidos de poesía e intertextualidad.

No obstante, luego de haber iniciado el proceso, en la tercera sesión¹² destinada a esta unidad, el Departamento de Lenguaje informó que, contrario a lo que se había pensado en un principio, todos los 3 ° medios debían ver una unidad provisoria de argumentación aduciendo que era una habilidad transversal a todas las unidades. Si bien es cierto, el cambio en sí no afectó en gran medida el sentido de la actividad remedial (una tarea de escritura diseñada a partir de la enseñanza de escritura por proceso), sí afectó la programación de actividades, puesto que para poder cerrar el contenido iniciado era necesario realizar una actividad más¹³. En total, se utilizaron 5 sesiones para la unidad “El viaje y el héroe”.

6.2 Recalendarizaciones

Otro factor a considerar fueron las constantes recalendarizaciones. Durante el desarrollo de la unidad de argumentación, especialmente, el mes de mayo, surgieron situaciones de diversa índole que obligaron a modificar la programación de clases y las actividades de la secuencia didáctica remedial. Se pretendía que la unidad completa fuera abordada en 10 sesiones que juntas hacían 16 horas pedagógica, de las cuales 10 se ocuparían en la producción escrita (Anexo

¹² Las primeras tres sesiones, se llevaron a cabo entre el día 08/04 y el 15/04. En esta, se abordaron algunos AE orientados a contenidos de narrativa, por lo que se optó por diseñar actividades que permitieran trabajar con el plan lector (Fahrenheit 451, Ray Bradbury).

¹³ Se realizaron dos sesiones, puesto que la profesora mentora presentó las correcciones de la prueba de “unidad 0” durante parte de la clase del día miércoles 21/04.

3. Programación A). En esta versión de la propuesta, los estudiantes producían dos textos argumentativos diferentes y la metodología seguía la lógica de la instrucción directa.

Sin embargo, en las sesiones destinadas a ver los contenidos conceptuales y procedurales (comprensión lectora) del texto argumentativo, los alumnos presentaron problemas para terminar en los tiempos propuestos las guías elaboradas¹⁴, por lo que la resolución del material tomó dos sesiones adicionales¹⁵. Asimismo, en la segunda de estas sesiones, se pretendía realizar una clase de contextualización sobre Bonsái, de Alejandro Zambra, ya que correspondía a la siguiente lectura del plan lector. Debido a lo intenso de la clase, no fue posible llevar a cabo dicha contextualización. En consecuencia, la profesora mentora determinó que era pertinente dedicarle la siguiente sesión¹⁶ a la novela.

Por otro lado, en el calendario de actividades del liceo, se señalaba que el día 11 de mayo se celebraría el día del alumno. Para ese día, se contemplaba la suspensión de clases después de las 10.15, por lo tanto, no se iba a realizar la clase de lenguaje. Mas, el día 25 de abril, la CONFECCh convocó a marcha para ese mismo día (Anexo 1. Anuncio CONFECCh), ante lo que los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra decidieron responder a la convocatoria y movilizarse en ese día. Por este motivo, en una decisión conjunta entre el Centro de Estudiantes y la administración del establecimiento, el día del alumno se reprogramó para el viernes 20 de mayo.

En conjunto, todas estas circunstancias obligaron a adaptar el diseño de la secuencia a los tiempos restantes. Se decidió elaborar las “Fichas de escritura” y en vez de realizar una instrucción directa, se abordó derechamente la producción de un texto escrito que requiriera de un trabajo sistemático y secuenciado. Al final, la implementación contaba con 5 sesiones y 7 horas pedagógicas para su realización. (Anexo 4. Programación B)

¹⁴ Las guías consistían en textos argumentativos reales en los que los estudiantes debían identificar los elementos trabajados. Estos eran un marco general de argumentación que consideraba tema, participantes, modalidad y propósito comunicativo; y, la estructura interna de la argumentación: tesis, base, garantía y respaldo.

¹⁵ La guía referida al marco general de la argumentación se terminó el día viernes 06/05. La guía de estructura interna se desarrolló por completo el viernes 13/05.

¹⁶ Miércoles 18/05

6.3 Toma

La implementación de la estrategia remedial se vio truncada por la toma que se vivió en el establecimiento entre el 31 de mayo y el 13 de junio. Solo fue posible llevar a cabo 2 sesiones: la de presentación de la consigna de trabajo y la sesión de planificación/escritura de párrafo 1. A continuación, se presenta una cronología del proceso de toma (Anexo 5. Liceo Eduardo de la Barra en Toma).

El día 18 de mayo de este año, durante el una clase de ayudantía con el 4° medio H, los alumnos pidieron a la profesora Rosa tiempo para discutir la posición del curso frente a una eventual “toma” del establecimiento. En la discusión, se dejó entrever que existían posiciones divididas entre los estudiantes. Algunos no deseaban tener otro año de movilizaciones y, otros estaban dispuestos incluso a perder el año. En el transcurso del día, a través de consultas con diferentes alumnos, se hizo evidente que había una situación compleja frente a la toma, ya que al parecer esta era inminente, es decir, no se trataba de si se iba a realizar o no, si no de cuándo. Por este motivo, en una conversación informal con el delegado del 3°F (curso a cargo de este practicante), alumno cuya función es mediar entre el centro de alumnos y el curso, se dejó en claro que la toma iba a ser levantada entre la semana del 30 de mayo y la siguiente. Durante esos días, en la sala de profesores, el consejero gremial de los profesores señaló que intentarían disuadir a las bases presentándoles una propuesta alternativa de movilización. No obstante, el viernes 27, el delegado de curso le refirió a este practicante que a pesar de esos intentos la decisión ya estaba. Más aún, se iba a realizar una votación, para formalizar el proceso, sin embargo, el estudiantado ya se encontraba preparando la movilización.

Finalmente, el día martes, la profesora Rosa Garrido informó que desde el día martes 31, las clases estaban suspendidas y el colegio se declaraba en toma. Durante la noche del martes y el miércoles siguiente, los alumnos hicieron posesión efectiva del establecimiento bajo el concepto de toma abierta, entendiéndose como una instancia de movilización en la que también podían participar los profesores, a través de actividades tipo taller. Uno de los practicantes de castellano comentó que los docentes estaban dentro del establecimiento presuntamente preparando una propuesta de actividades para la “toma”, al tiempo que los alumnos realizaban lo propio.

Como se puede concluir, debido a que a la rapidez con que se tomó la determinación de movilizarse, no fue posible adecuar el plan de forma apropiada, por lo que la implementación

quedó incompleta. Aun cuando se retomaron las clases, las sesiones disponibles no eran las suficientes para realizar la secuencia y cerrar el semestre de forma apropiada, por lo que se decidió finalmente suspender el proceso de implementación.

6.4 Evidencias de la implementación

Tal como se señaló anteriormente, a causa de la toma no fue posible acabar la implementación. Sumado a esto, en la sesión dos no se lograron recopilar las evidencias necesarias debido a que los estudiantes no pudieron terminar la actividad en el tiempo asignado. También, ese día en particular la cantidad de alumnos se vio descendida considerablemente, puesto que faltaron 7 estudiantes y 11 se retiraron de la clase para asistir a una conferencia organizada por el Centro de Estudios del establecimiento. A pesar de ello, se decidió utilizar el instrumento “Diario del profesor” para registrar y evaluar cada sesión de la implementación. Con base en esta evidencia, es posible determinar algunos elementos que pudieron haber resultado problemáticos en proceso de implementación.

En primer lugar, según se registró en el “Diario del profesor 2”, (Anexo 6. Diario del profesor 2) los alumnos tuvieron problemas para manejar trabajar con las “Preguntas guías”, pues no entendían que estas eran retóricas y que no era necesario contestarlas. Debido a que las preguntas consistían en los criterios de revisión de su texto, su función definitiva no se iba a manifestar hasta la sesión 3, en la que se entregarían las “Fichas de escritura 1 y 2” para sus respectivas correcciones. Por lo tanto, la efectividad de este recurso no se iba a determinar, sino hasta el cierre de la implementación.

Para graficar la situación, una de las estudiantes durante el trabajo con la “Ficha de escritura 1: Planificación” manifestó tener no entender cómo responder a las preguntas asociadas a la definición de la situación retórica, estas eran: ¿Cuál es mi tema?, ¿Cuál es mi propósito? ¿Quién es mi audiencia? ¿Qué características tiene mi audiencia? La lógica del ejercicio era que al momento de abordar esa sección del instrumento (Anexo 7. “Ficha de escritura 1: Planificación”), los estudiantes utilizaran las preguntas para verificar que han completado correctamente el ejercicio, es decir, que quedase claro el tema, o bien, que se caracterizase apropiadamente la audiencia.

En segundo lugar, la elección del tema por parte de los alumnos pareció alejarse del objetivo de la actividad, que era reflexionar sobre un tema cercano a su contexto. Dentro de la consigna general de trabajo, se incluían los temas de sus columnas de opinión, a saber, “El

uniforme escolar en el liceo”, “el uso del celular en la sala de clases”, “Las actividades del día de alumno”, y “el rayado en los baños del liceo”. En esencia, el marco de acción para formular el tema debía ser limitado, ya que la propuesta consideraba de por sí el contexto de los estudiantes. Entonces, si bien podían modificar el tema para hacerlo más significativo en relación a su experiencia, no podían abarcar uno que se extendiera más allá del marco de su propio liceo.

Sin embargo, tal como se señala en el “Diario del profesor 2”, durante la sesión 2 los estudiantes leían la consigna, para luego hacer lo mismo con los textos expositivos base. Luego, comenzaban a trabajar en su “Ficha de lectura”. El orden de estas actividades, provocó que los estudiantes, al definir el tema, tomaran como punto de partida los textos de base y no la consigna de trabajo. En consecuencia, los educandos definieron temas que se alejaban bastante de los propuestos.

A modo de ejemplo, uno de los estudiantes trabajó con “El uso del uniforme en el liceo” (Anexo 8. El poder del uniforme). Este tema en particular surgió de una discusión durante la clase de orientación sobre las formas en que la sociedad te puede violentar. El estudiante en cuestión participó activamente del diálogo en aquella instancia, pero en la definición de su situación retórica escogió como tema “La religión cambia a la persona” (Anexo 9. Ficha de alumno). En el texto base, se señala que el uniforme escolar surge históricamente en escuelas católicas. Con base en eso, el alumno tomó un aspecto ajeno a su contexto inmediato (colegio laico) y lo convirtió en el centro de su columna de opinión distanciándose totalmente de la consigna de trabajo. Esto se puede deber a que los estudiantes no saben utilizar apropiadamente bibliografía para construir un texto propio.

7. Reflexiones

En primer lugar, cabe realizar una valoración de la propuesta en sí, ya que aún si haber sido aplicada por completo, presenta algunos aspectos que pueden ser considerados como fortalezas y que dan cuenta de potencial de efectividad frente a la naturaleza del problema relevado. Las “Fichas de escritura” son el aspecto más sólido de la propuesta por cuanto permitían al docente realizar retroalimentación de manera constante al trabajo de los alumnos y de esta forma, atender a las necesidades particulares de cada uno de ellos. A su vez, este material tendía a aligerar la carga de trabajo del docente, puesto que son un recurso que no se limitan al marco de sala, sino que pueden ser evaluados en diferentes instancias. Esto es importante, porque dada la cantidad de alumnos resultaba física y cognitivamente imposible corregir apropiadamente los avances de los educandos en el tiempo de clase.

Asimismo, desde la didáctica de la escritura, el diseño de las “Fichas de escritura” sería apropiado por cuanto permite hacer la corrección procesal (Cassany, 1993) que es el modelo que se consideró para la elaboración de esta propuesta. El recurso elaborado presta atención a las diferentes fases de la composición escrita. Así, el material facilita el monitoreo de los diferentes procesos partiendo de la lluvia de ideas (ordenación de la información) hasta llegar al producto final (aspecto de forma). Con la retroalimentación de cada trabajo, los alumnos podrían mejorar sustancialmente su texto párrafo por párrafo. Al mismo tiempo, se esperaba que al momento de ir realizando las enmiendas propuestas pudieran comprender la naturaleza del error o problema según sea el caso, de manera tal que al final de proceso logran integrar a sus esquemas cognitivos los criterios de revisión para mejorar sus escritos. La asimilación se produciría en la relación entre las “Preguntas guías” y los “Comentarios de revisión”. Para monitorear si este proceso se estaba produciendo, se contempló que a partir de la sesión 3, los alumnos hicieran una evaluación oral de la dificultad de llevar a cabo sus trabajos en la medida que iban progresando.

En segundo lugar, el análisis de la evidencia permitió entender que existieron ciertos aspectos asociados a la cultura escolar que no fueron considerados en la elaboración del plan de acción, lo que explicaría en buena parte que el mismo no se haya podido llevar a cabo. Antes que todo, se necesita hacer manifiesto que el plan de clases fue diseñado para ser trabajado como un proceso continuo, es decir, cada sesión estaba estrechamente ligada a la anterior. Por lo tanto, para que los aprendizajes fueran adquiridos era necesario que cada estudiante participara activamente de las 5 sesiones planificadas. En este sentido, diversos elementos propios de la

cultura escolar del Liceo Eduardo de la Barra incitan o admiten en cierta medida la fluctuación del número de estudiantes presentes en clase.

Este establecimiento es uno de los emblemas de la educación pública en la ciudad de Valparaíso. Por este motivo, al igual que otros liceos con características similares (Instituto Nacional José Miguel Carrera, Liceo Carmela Carvajal de Prat, Liceo Abate Molina, etc.), los estudiantes suelen mantener una mirada atenta las diferentes contingencias surgidas en la sociedad chilena y participan activamente en los procesos de movilización frente a las demandas de los diferentes sectores de la misma. Así, es propio de los estudiantes de esta institución asistir a marchas, intervenir espacios públicos, paralizar actividades académicas y realizar ocupaciones del establecimiento para responder al espíritu democrático del liceo. Este elemento de la cultura escolar interfirió directamente con la implementación didáctica, por la situación de toma expuesta con anterioridad.

Por otro lado, dentro de la “Visión” del establecimiento se consigna que la formación ofrecida por el establecimiento no se limita solo a lo académico, sino que también generar instancias para que los estudiantes puedan desarrollarse como sujetos participativos de su medio social. En este sentido, el colegio cuenta con muchas organizaciones y actividades en las que los estudiantes pueden participar, tales como, clubes académicos, clubes sociales, banda de guerra, charlas, foros, presentaciones musicales, etc. En función de esto, los estudiantes suelen salir constantemente de la sala de clases para atender sus deberes en dichos eventos. Mediante esta característica, se puede explicar las dificultades que surgieron durante la sesión de implementación N°2 con respecto a la recolección de evidencias, ya que en dicha sesión participó menos de la mitad del curso. En gran medida, considerando experiencias similares¹⁷, es muy probable que de haber contado con mayor cantidad de alumnos, la clase hubiera tenido un ritmo más fluido. Una de las consecuencias inmediatas es esta situación hubiera sido que para la sesión 3, el curso tendría que haber sido por obligación reorganizado en tres secciones: una compuesta por aquellos que estuvieron en la sesión 2, otra compuesta por aquellos que recibieron los que asistieron a la charla y una tercera compuesta por quienes estuvieron ausentes en esa clase.

¹⁷ En otras ocasiones, cuando faltaba gran parte del curso, los alumnos presentes en sala tendían a adoptar una actitud de desinterés frente a las actividades de dichas sesiones.

En tercer lugar, para entender los cambios y ajustes que sufrió la secuencia didáctica, se debe tener presente que el proceso de investigación-acción fue llevado a cabo por un profesor en plena formación inicial, por lo tanto, no resulta difícil comprender que existen ciertas competencias que no han sido desarrolladas, puesto que se requiere de acumulación de experiencia. En esta línea, cabe referirse al concepto de saber pedagógico que es un constructo que surge a raíz de la labor docente. Este saber se debe comprender como un saber plural, puesto que se configura mediante la suma o aglutinamiento de otros tres saberes: el saber curricular, propio de la formación inicial y que es adquirido en la universidad; el saber experiencial, que se adquiere en el contacto con la labor docente y en la comprensión del medio escolar; y, el saber reflexivo, que emerge por medio de procesos de análisis crítico de su realidad y de la interacción de sus conocimientos disciplinares con su práctica (Almónacid-Fierro, Merellano-Navarro, & Moreno-Doña, 2014). Fundamentalmente, al estar recién insertándose en el medio escolar, los profesores practicantes no cuentan con un saber pedagógico constituido, sino más bien con una serie de intuiciones sobre la realidad en la que se insertan. Por este motivo, se puede aducir que las dificultades que presentaron los estudiantes para realizar las guías o la poca capacidad para dimensionar el impacto de una movilización en particular son propios de la formación inicial, en tanto que el profesor en formación no cuenta con la experiencia suficiente para hacerse cargo de la realidad de su medio.

En una revisión teórica y bibliográfica sobre los procesos de inserción a la realidad de aula de los profesores principiantes, Marcelo García (1988) señala que la formación del profesorado es “un proceso continuo, sistemático y organizado” (Marcelo García, 1988, pág. 61). Por ende, los docentes no se constituyen como tales una vez han terminado su carrera profesional en la universidad, sino más bien se encuentran en constantes procesos de formación a medida que van atravesando por diferentes circunstancias. Marcelo García (1988) recoge desde los estudios de la formación de profesores, tres formas de explicar el desarrollo de la identidad docente. Para los fines de este informe, se abordarán las Etapas evolutivas de preocupaciones. El maestro inicia procurando mantener su rol. Por lo mismo, sus esfuerzos se orientan antes que nada en la generación de un clima de aula adecuado para los aprendizajes. Luego, sus interés se redireccionan hacia cuestiones disciplinares, por lo que analiza y mejora todos los aspectos imbricados en el aula (construcción de material, elección de metodologías, adquisición de destrezas didácticas, etc.). Finalmente, el foco del docente será la comprensión de las diferencias

individuales de cada uno de sus estudiantes. Así, es posible aseverar que es propio del proceso de los profesores en formación, el desatender algunos aspectos para prestar atención en otros, ya que no cuenta con los conocimientos necesarios para confrontarlos. Mediante este marco, se pudo entender que en cierta medida los ritmos de trabajo no hayan sido considerados en la formulación del material de análisis¹⁸, por lo que la programación de clases se debió necesariamente modificar y así resguardar el aprendizaje de los estudiantes.

¹⁸ Guías de Marco general de argumentación” y “Estructura interna”

7.1 Propuestas de mejora

Con base en las reflexiones expuestas a lo largo de este trabajo, en este apartado se presentan y describen algunas posibles mejoras a la implementación que pudieran haber asegurado un mayor nivel de logro.

En primer lugar, en esta secuencia, los estudiantes realizaban una columna de opinión en varias clases. Sin embargo, debido a la cultura escolar, trabajar de forma sistemática y continua no es viable, por cuanto existen muchos factores que pueden surgir incluso antes de una misma clase. Por lo mismo, una forma de solucionar este inconveniente es que las tareas de escritura surgieran a la par que se exponían los conceptos, es decir, que se trabajara a razón de un concepto por clase y que en la clase siguiente, se produjera un pequeño párrafo en el aplicando lo aprendido. Por ejemplo, en una clase se podría haber trabajado con el concepto de Tesis y a la siguiente, se podría haber elaborado un párrafo de presentación de tesis o introducción con su respectiva planificación. El uso de un instrumento similar a las “Fichas de escritura” adaptado a esta tarea en específico hubiera permitido que los alumnos pudieran obtener mejores resultados

En segundo lugar, los problemas con respecto a la definición del tema se pudieron haber manejado de mejor manera si este hubiera sido libre, o bien, si la propuesta hubiera admitido la elección de temas que emanasen en instancias de discusión. Las experiencias en la clase de Orientación indican que con la estructuración apropiada del espacio, los alumnos del 3ºF, a pesar de su característico silencio, son capaces de generar diálogos sobre diferentes temas.¹⁹ Para la construcción de una columna de opinión o similar, los estudiantes pudieron haber realizado su propia investigación sobre los temas emergidos y así, se pudo haber evitado que se replicasen la información la información de los textos base. De cierta forma, la vinculación con el tema pudo haber mejorado sustancialmente los procesos de los estudiantes, en la medida que tendrían un compromiso real con la tarea. No obstante, cabe mencionar que si bien esta propuesta refuerza algunos problemas del plan de acción que se intentó implementar, no permite sobrellevar los factores descritos en el apartado anterior.

¹⁹ Usualmente, en las horas de Consejo de Curso y Orientación, el centro de alumnos, los profesores de diferentes departamentos, o bien, el profesor a cargo hacen circular los por diferentes niveles material para ser discutido en clase. Por regla general, los cursos deben dar cuenta de las discusiones formalizando sus principales conclusiones en una hoja que se envía a los encargados de dicho material.

8. Conclusión

La escritura es desde sus inicios una de las actividades humanas más revolucionarias de la historia. Ong (2006) considera que tanto la imprenta, como las computadoras modernas no son más que una extensión de lo que significó la invención de la escritura. Frente a esta realidad, los educadores deben ser capaces de hacerse cargo de guiar a sus estudiantes hacia el desarrollo de su capacidad de verbalizar por escrito. Sea cual sea el método de enseñanza, consideramos que el interés siempre debe estar puesto antes que en el texto mismo, en los hábitos del escritor (Cassany, 1993), puesto que de esta forma se puede lograr generar una conciencia en el estudiante sobre sus propios procesos de composición.

No obstante, la estructuración de la enseñanza de la escritura en específico, pero también de las otras áreas asociadas a lengua, debe configurarse dentro de los lindes de la cultura escolar de cada centro educativo. De este modo, los objetivos y la orientación de la enseñanza deberán condecirse con el proyecto educativo, pero también con la construcción identitaria de los miembros de dicha comunidad. Así, se puede asegurar el éxito de una propuesta, como también que los aprendizajes articulados puedan volverse significativos. Para lograr esto, los docentes deben ser capaces de dimensionar y evaluar las características de su medio escolar, así como los pormenores de su práctica. Mediante la consolidación del saber pedagógico es razonable pensar que los profesores pueden tener un impacto real en sus estudiantes, en la medida que estos logren asimilar la importancia de la escritura para la vida en general.

9. Referencias Bibliográficas

- Almónacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., & Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización de saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Educare*, 173-190.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Cassany, D. (1993). Marco teórico para la corrección. En D. Cassany, *Reparar la escritura* (págs. 16-23). Barcelona: Graó.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación hacia un concepto complejo. *Educare*, 285-301.
- Gálvez Fernández, A. M. (2006). Motivación hacia el estudio y cultura: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 87-101.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica. *Revista Enseñanza*, 61-79.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 217-230.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La Investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 27-39.
- Ong, W. J. (2006). La escritura reestructura la conciencia. En J. W. Ong, *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. (págs. 81-114). Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Parodi, G. (2003). Producción lingüística. En G. Parodi, *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva sociodiscursiva* (págs. 81-94). Valparaíso: Ediciones Universitaria de Valparaíso.

10. Anexos

Confech anunció marcha nacional para el 11 de mayo

La **Confech se reunió este domingo en la Universidad Católica de Temuco** para fijar una agenda de movilizaciones, **anunciando una marcha nacional para el próximo miércoles 11 de mayo.**

En total, **fijaron cuatro fechas de movilización para el mes de mayo**, según indicó **Camila Rojas**, vocera de la Confech y presidenta de la FECh.

La **Confech se reunió este domingo en la Universidad Católica de Temuco** para fijar una agenda de movilizaciones, **anunciando una marcha nacional para el próximo miércoles 11 de mayo.**

En total, **fijaron cuatro fechas de movilización para el mes de mayo**, según indicó **Camila Rojas**, vocera de la Confech y presidenta de la FECh.

"El 1 (de mayo) es la marcha de los trabajadores, el 11 una marcha por la educación convocada por la Confech, el 17 de mayo un paro reflexivo y la marcha del 21 de mayo en torno a la cuenta pública de la Presidenta", detalló.

Eso sí, la Confech precisó que no se sumarán **la marcha convocada por los secundarios de la Cones para el 5 de mayo**, aunque esperan que se sumen al paro nacional de 11 de mayo, de acuerdo a lo manifestado por **Gabriel Iturra**, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Central. "Creemos que los estudiantes secundarios de la Cones y la ACES deben determinar en este caso cuál va a ser la fecha de movilización que ellos van a definir, no está claro para nosotros si ellos van a mantener el día 5 en este caso o si se va a llegar a algún acuerdo para realizar la convocatoria en conjunto", expresó.

En la reunión, los estudiantes de educación superior evaluaron de manera positiva la marcha del pasado jueves, que **fue cuestionada por realizarse en medio del duelo nacional por la muerte del ex Presidente Patricio Aylwin.**

Mientras que desde la ACES indicaron que este lunes determinarán si adhieren o no a la marcha nacional por la ecuación del 11 de mayo.

25 de Abril de 2016. Fuente: <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/movimiento-estudiantil/confech-anuncio-marcha-nacional-para-el-11-de-mayo/2016-04-25/010949.html>

Anexo 2. Instrucciones generales

ACTIVIDAD: PRODUCIR UNA COLUMNA DE OPINIÓN SOBRE UN TEMA PRESENTE EN LA COMUNIDAD ESCOLAR
1. INSTRUCCIONES GENERALES: Esta actividad consiste en la producción de un texto escrito del género “Columna de Opinión”. Este género suele circular en medios de prensa y se caracteriza por presentar una opinión fundamentada sobre temas variados cercanos al contexto particular del columnista (emisor). En esta actividad, tú serás el columnista y abordarás un tema relativo a tu comunidad escolar (Liceo Eduardo de la Barra) . Este texto debe estar dirigido a todos los miembros de la comunidad liceana : estudiantado, apoderados, docentes, paradocentes y directos.
2. ESTRUCTURA GENERAL DEL TEXTO: Esta columna de opinión deberá contener las siguientes partes: a) un Párrafo de introducción (Presentación general del tema, declaración de la tesis, propósito del texto y, recorrido global); b) Dos párrafos de desarrollo (Dos argumentos de diferente tipo); c) Un párrafo de cierre (Síntesis general del texto y una breve reflexión para la audiencia).
3. TEMAS: A continuación, se presentan 4 temas. Deberás escoger uno y registrarte en la hoja entregada por el profesor. Estos temas surgen a raíz de ciertas circunstancias que se han manifestado durante el semestre. Estos son: a) “El uso de uniforme en el Liceo”, b) “El uso de celulares en el aula”, c) “Las actividades el día del alumno”, d) “El rayado en los baños del Liceo”.

Anexo 3. Programación A

Fecha	N°	SECUENACIA DE TRABAJO
ABRIL		
27	1	Aspectos generales de la argumentación: tema, propósito, canal, participantes.
29	2	Estructura interna: tesis, base, garantía, respaldo.
MAYO		
04	3	Estructura interna 2: argumento y tipos de argumento.
206	4	Estadios de la argumentación/ Conectores y marcadores* Revisión
1	5	DÍA DEL ALUMNO
13	6	Planificación de texto argumentativo/Revisión 1
18	7	Textualización/Revisión 2
20	8	Revisión 3/Entrega final
25	9	Producción de texto autónomo: Planificación y Revisión 1
27	10	Producción de texto autónomo: Textualización borrador 1 y Revisión 2
JUNIO		
1	11	BONSÁI, ALEJANDRO ZAMBRA
3	12	Producción de Texto Autónomo: Texto definitivo y Revisión 3

Anexo 4. Programación B.

Fecha	N°	SECUENACIA DE TRABAJO
ABRIL		
27	1	Aspectos generales de la argumentación: tema, propósito, canal, participantes.
29	2	Estructura interna: tesis, base, garantía, respaldo.
MAYO		
04	3	Estructura interna 2: argumento y tipos de argumento.
06	4	Realización guía sobre aspectos generales
11	5	MARCHA
13	6	Realización y revisión de guía sobre estructura de argumentación
18	7	Contextualización Bonsái.
20	8	Día del alumno
25	9	Presentación de Tarea de escritura: temas, situación retórica, materiales y cronograma actividades. Explicación
27	10	Tarea de escritura 1y 2: Planificación de la escritura /Elaboración de párrafo de tesis.
JUNIO		
1	11	BONSÁI, ALEJANDRO ZAMBRA
3	12	Tarea de escritura 3: Escritura de Argumento 1/Revisión de Párrafo tesis.
08	13	Tarea de Escritura 4: Escritura de argumento II
10	14	Tarea de Escritura 5: Escritura de Párrafo de Conclusión/Cierre de Actividad/ Corrección de Bonsái
15	15	Preparación prueba coef. 2
17	16	Prueba coef. 2
22	17	Revisión final de prueba/ Revisión de actividades

Liceo Eduardo de la Barra se sumó a los colegios tomados en la Región de Valparaíso

01.06.2016 Estudiantes decidieron radicalizar su movilización para presionar al Gobierno con la reforma educacional. También están tomados el Insuco y el Liceo Industrial de Miraflores. Anunciaron que marcharán el 9 de junio, pero llamaron a erradicar la violencia.

El Liceo Eduardo de la Barra se sumó a los establecimientos tomados en la Región de Valparaíso, luego de que estudiantes decidieran radicalizar el movimiento para presionar al Gobierno en torno a la reforma educacional. Ayer se concretaron las tomas del Insuco y del Liceo Industrial de Miraflores.

Según comentó a SoyValparaíso.cl el vocero provisorio de la Procoordinadora de Estudiantes Secundarios de Valparaíso y Viña del Mar, Mikel de Rementería, "tuvimos una reunión los centros de estudiantes en la que definimos que hacemos un llamado a radicalizar la movilización, entendiendo la radicalización no como hacerla más violenta, sino como intensificarla y darle más contenido, y en esa línea radicalizar las movilizaciones en los liceos que tengan la capacidad de dar la discusión interna y que decidan democráticamente hacerlo, a que se tomen sus establecimientos".

Junto con ello, los dirigentes anunciaron que también se movilizarán para el 9 de junio, como parte de la convocatoria nacional. "Hacemos también el llamado a la movilización del día 9 de junio, que es convocada por el Confech y por nosotros a nivel local", añadió el dirigente estudiantil.

Fuente: <http://www.soychile.cl/Valparaiso/Sociedad/2016/05/31/396600/El-Insuco-de-Valparaiso-amanecio-tomado-y-otros-establecimientos-podrian-sumarse.aspx>

Anexo 6. Diario del profesor 2

Sesión: N°2 de implementación. 27/05/2016 Duración: 90 min.	
Aprendizaje esperado de la sesión:	
Factores contextuales	
El recreo terminó 10 minutos más tarde. Durante este, en la sala de profesores, se les informó al cuerpo docente que algunos alumnos de terceros y cuartos medios habían sido invitados a participar en la conferencia de Michael W. Apple, académico del área de educación, organizada por el Centro de Estudios del Liceo. En la lista había 8 alumnos del 3°F inscritos para participar en la actividad. En sala había alrededor de 25 estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
INICIO	
<p>Alumnos que participarán en la actividad preguntan cuándo pueden salir de la sala de clases. El profesor en formación les señala que la conferencia es a las 10 y que antes de eso no pueden salir de salón. Además, les explica que hoy comienzan el proceso de escritura y hace hincapié en que es una actividad compleja, así como también, les señala las eventuales consecuencias de no quedarse en clase (interrupción del proceso).</p> <p>Posteriormente, a petición del profesor, los alumnos ponen sobre la mesa los materiales entregados en la clase anterior. Aquellos alumnos que no trajeron los materiales recibieron copias nuevas con el compromiso de devolver los que se extraviaron.</p>	<p>Debido a que el anuncio de la invitación fue dado con poca antelación, no se logró tomar una decisión efectiva para lidiar con la actividad.</p>
DESARROLLO	
<p>Docente realiza la entrega de las fichas de escritura y les explica a los estudiantes cómo se va a trabajar con ellas.</p> <p>Al finalizar la explicación, estudiantes señalan que ya es la hora pactada para que salieran los que estaban invitados a la conferencia.</p> <p>Una estudiante pregunta si puede ocupar el cupo de otra que se retiró durante una clase anterior. El profesor en formación responde negativamente.</p> <p>Al grupo de la charla, se les explica en detalle las actividades que deberán realizadas y se les señala que deben desarrollarlas en sus casas para ser revisadas el miércoles de lo contrario no contarán con la asignación de puntaje correspondiente.</p> <p>Posteriormente, se comienza con la sesión y se les pide a los alumnos que lean el texto informativo de base. Durante esta actividad, vuelve a la sala uno de los estudiantes de la conferencia para señalar que la profesora organizadora había autorizado la salida de dos estudiantes. Previa conversación con las alumnas en cuestión, se les autoriza a salir una vez hayan terminado la lectura.</p> <p>Con el grupo de estudiantes restantes, se inicia el proceso de planificación en sus tres etapas. Los estudiantes presentan problemas en la definición de la situación retórica, por lo que el profesor en formación realiza un ejercicio similar en la pizarra.</p> <p>El resto de la actividad se realiza con normalidad, sin embargo, los estudiantes no alcanzan a desarrollar completo el párrafo de introducción, por lo que se les pide que lo realicen en sus casas</p>	<p>Para ocuparse de los problemas con la definición de la situación retórica es necesario generar algún tipo de material audiovisual que permita ayudar a los alumnos a clarificar sus dudas.</p> <p>Algunos alumnos manifestaron problemas con el uso de las preguntas guía, puesto que trataron de contestarlas y no las utilizaron como criterios para evaluar sus textos. En cierta medida, con el avanzar de la secuencia se espera que los alumnos sean capaces de hacer el uso adecuado de las preguntas.</p> <p>Los tiempos deberían ser mejor controlados, sin embargo, se puede atender el proceso mediante la elaboración de material audiovisual.</p>

y lo traigan terminado el día miércoles.	
CIERRE	
Para cerrar, se hace manifiesta la importancia de planificar. Se resuelven las dudas sobre el trabajo y se les señala que se elaborará un vídeo explicando el trabajo con más detalle para que puedan abordar de mejor manera el trabajo.	

Anexo 7. Ficha de escritura I: Planificación

Tarea de Escritura 1: Planificación	Nombre:		Fecha:	PUNTAJE (2)
Preguntas guías			Comentarios de Revisión	
Situación Retórica	Situación retórica			
-¿Cuál es mi tema? -¿Cuál es mi propósito? -¿Quién es mi audiencia? -¿Qué características tiene mi audiencia?	Tema:	Audiencia:		
	Propósito:			
Generación de ideas	Generación de ideas			
-¿Estas presentes todas las ideas y/o conceptos clave con respecto al tema? -¿Mi lluvia de ideas aborda todos los aspectos relacionados al tema?				
Organización de ideas	Organización de ideas/Esquema			
-¿La información está ordenada de lo más general a lo más particular? - ¿Los conceptos e ideas clave se encuentran agrupada apropiadamente? - ¿Incluí información que no es pertinente a la situación retórica? -¿Mi esquema me permite reconocer visualizar la organización general del texto? -¿Hace falta algún otro concepto o idea clave para cumplir con el propósito de mi texto? -¿Están bien definidas las ideas principales de cada párrafo (tesis, argumentos y conclusión)				

El poder del uniforme

Si alguna vez ha vestido usted un uniforme (da igual de qué tipo) sabrá que no es una prenda cualquiera. El uniforme produce ciertos sentimientos y comportamientos en aquel que lo viste y en aquellos que lo ven desde fuera, por ejemplo, rechazo o admiración. Todo depende de la perspectiva del observador. De todos modos, está claro que los uniformes nunca pasan desapercibidos en nuestra sociedad. Claro, el uniforme es ropa, pero ropa que tiene personalidad propia. Por esto, nos preguntamos ¿Es la gente la que lleva uniforme o es el uniforme el que lleva a la gente?

¿Por qué vestimos uniformes?

Las razones, fundamentalmente, son dos: la práctica y la simbólica. Los pintores o los médicos, por ejemplo, utilizan uniformes de trabajo por razones prácticas de higiene, limpieza, etcétera. Sin embargo, los uniformes esconden un simbolismo que todos descodificamos al instante sin apenas darnos cuenta. “Si hablamos de uniformes estamos hablando de presentación social del cuerpo. La lógica social nos pide saber en todo momento quiénes somos dentro de la comunidad. Y los uniformes sirven para eso, para mostrar los parámetros de identidad, de orden social y de necesidad de intercambio”, explica Josep Martí, antropólogo del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Uno de los mayores poderes del uniforme es la colectivización. La despersonalización es una condición *sine qua non*. Juan Antonio Pérez, catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia, indica que el uniforme produce tres efectos: la desindividualización, el orden y la jerarquía. “Quien viste un uniforme deja de ser individuo y se convierte en grupo. El uniforme ayuda a codificar y a diferenciar a distintos colectivos de un vistazo. Pero la diferenciación nunca es neutra, siempre supone la expresión de la relación de poder, estatus o prestigio”.

Por su parte, el uniforme escolar nace en el Reino Unido y en Francia a fines del siglo XIX, para trasladarse luego al continente americano. Surge especialmente en los centros educativos regentados por órdenes religiosas católicas. Su finalidad era establecer una única indumentaria para los alumnos, fomentar la humildad en los niños y no hacer distinciones entre ellos por la variedad o calidad de sus ropas, para evitar así diferenciar la capacidad económica de las familias.

Durante gran parte de la presente década, el uniforme escolar ha sido objeto de controversia. Sus defensores aseguran que favorece la disciplina, la obediencia y la concentración, que democratiza a los chavales y que, además, supone un considerable ahorro económico. Según un estudio del 2008 de la Fundación para la Calidad de la Educación de la Generalitat valenciana, el uso del uniforme escolar supone un ahorro aproximado del 40% en gasto de ropa escolar para las familias. Sin embargo, los detractores argumentan que el uniforme escolar evoca despersonalización, falta de iniciativa y de autonomía o, incluso, ausencia de sensibilidad estética. Ambas partes poseen cierta razón, dado que el uniforme tiene sus pros y sus contras.

Anexo 9. Ficha Alumno

Tarea de Escritura 1: Planificación		Nombre: <u>Marcos Jonathan Olmos</u>	Fecha: <u>2 de 4</u>
Preguntas guía		Situación retórica	
Situación Retórica		Tema: <u>Como las religiones cambian a lo largo del tiempo</u>	Audiencia: <u>Comunidad local</u>
¿Cuál es mi tema? ¿Cuál es mi propósito? ¿Cuál es mi audiencia? ¿Qué características tiene mi audiencia?		Propósito: <u>Informar a la comunidad local sobre las religiones y cómo cambian a lo largo del tiempo, así como sus diferencias.</u>	
Generación de ideas		Generación de ideas	
¿Están presentes todas las ideas y/o conceptos clave con respecto al tema? ¿Mi lluvia de ideas aborda todos los aspectos relacionados al tema?		- Cambio de estructura - El punto de vista - Diferencias culturales - Una religión	
Organización de ideas		Organización de ideas/Esquema	
¿La información está ordenada de lo más general a lo más particular? ¿Los conceptos e ideas clave se encuentran agrupados apropiadamente? ¿Incluí información que no es pertinente a la situación retórica? ¿Mi esquema me permite conocer/visualizar la organización mental del texto? ¿Hace falta algún otro concepto o idea clave para cumplir con el propósito de mi texto? ¿Están bien afinadas las ideas principales de mis párrafos (tesis, argumentos y conclusión)?		1) La religión con el tiempo a legado cambios de comportamiento físico y mental de los humanos gracias al libre albedrío, esto ha dado pie a las diversas personas según sus creencias una por una de religiones. 2) Estas religiones han generado que mucha gente pudiera expresar sus ideas y creencias. 3) Esto nos ayuda a diferenciarlos ya que no todos tienen los mismos nombres pero sus creencias son diferentes.	