

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



Investigación acción para 7° básico: Producción de textos
argumentativos funcionales mediante enfoque 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:

Lesly Belén Díaz Sepúlveda

Viña del Mar, Julio - 2016

Agradecimientos

A mi madre, Isabel, por dar todo lo que podía y más para hacer de mis sueños una realidad. Por apoyarme, aconsejarme, guiarme, cuidarme y ser mi cable a tierra durante todos estos años. A ti, que eres enfermera, cocinera, psicóloga, y por sobre todo, madre, gracias.

A mi hermano, Raúl, por alegrarme más de un día con su risa y personalidad, a ti que me has acompañado la vida entera, gracias.

A mi tía, Sara, por acoger a mi familia, reuniéndonos como una sola en esta ciudad sin pedir nada a cambio. Por hacerme sentir su apoyo diario y constante, muchas gracias.

A mi amiga y compañera desde el primer al último día de este camino, Valentina, por haberme contagiado con su alegría y terminar cada experiencia a mi lado y haber dicho: “lo logramos juntas una vez más”.

A mi amiga Susana, por enseñarme lo que es la amistad y haberme acompañado en cada paso, logrado y fallido, sin importar nada más.

A mis profesoras, Claudia Sobarzo y Carolina López por apoyarme y guiarme todos estos años en las distintas instancias de este proceso y enseñarme cada día más.

A todas las personas que, de una u otra forma, han participado de este proceso, que se han cruzado en este difícil pero satisfactorio camino, para irse o para quedarse, especialmente a aquellas que han dejado en mí la marca de una sonrisa. Sin duda alguna, de todas llevo algo en mí.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. ANÁLISIS DE CONTEXTO DE APLICACIÓN	2
II. METODOLOGÍA	5
III. MARCO TEÓRICO	9
IV. PLAN DE ACCIÓN	15
V. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS	18
VI. REFLEXIÓN	31
VII. PLAN DE MEJORA	35
CONCLUSIÓN	37
BIBLIOGRAFÍA	40
ANEXOS	41

Introducción

Sin duda alguna, la escritura ha sido desde siempre una de las habilidades por excelencia a desarrollar en los estudiantes, puesto que es considerada una de las herramientas principales para insertar a los individuos en la sociedad y que estos puedan desenvolverse en ella. No obstante, muchas veces, la enseñanza de esta habilidad no es efectiva, incluso cuando se concretiza en textos de tipologías que cotidianamente son utilizadas en instancias formales e informales de la esfera social como lo es el caso de la argumentación. De esta manera, la enseñanza de dicha habilidad se vuelve un problema dentro de las aulas que es necesario resolver.

Dicha problemática está en directa relación con la temática que aborda la presente investigación acción, la cual se sitúa en el marco del séptimo año básico A del Colegio Rubén Castro. Dicho curso del establecimiento en cuestión presenta falencias en cuanto a la producción de textos escritos, específicamente de tipología argumentativa, producto del aprendizaje mecánico de las estructuras de este tipo de textos y de la finalidad reproductiva con la que ha sido enseñada. Por lo anterior, se ha planteado un plan de acción que ha sido detallado e intenta mejorar estas debilidades, teniendo por objetivo principal otorgar funcionalidad a la escritura, mediante la implementación de un proyecto de mejoramiento que actúe como situación comunicativa real de la tarea.

Con el propósito de dar cuenta de lo anterior, se realizará, en primer lugar, el análisis del contexto de aplicación del plan de mejora, en segundo lugar, se detallará la metodología utilizada a lo largo del proceso investigativo y el marco teórico que lo sustenta. En tercer lugar, se presentará el diseño del plan de acción que ha sido creado para, más tarde, señalar las evidencias arrojadas y el análisis de las mismas. En cuarto lugar, se dará paso a la reflexión de los resultados para, posteriormente, ofrecer un plan de mejora de aquellos aspectos no logrados a lo largo de la secuencia. Finalmente, se darán a conocer las conclusiones y proyecciones que la investigación en general ha suscitado.

I. Análisis de contexto de aplicación

El Colegio Rubén Castro es una institución educativa de carácter particular subvencionado ubicada en la ciudad de Viña del Mar, que alberga, aproximadamente, a 907 estudiantes varones. Dicho establecimiento imparte su enseñanza bajo la modalidad de jornada escolar completa en los niveles de Educación General Básica y Enseñanza Media. Esta última está organizada mediante las especialidades Científico Humanista y orientada hacia la continuidad de los alumnos en estudios superiores.

Asimismo, en lo concerniente a los recursos de aprendizaje con los que cuenta la institución, destaca la existencia de sistema de proyección en todas las salas de clases además de aparatos de audio que pueden ser solicitados en caso de ser requeridos. De igual manera, se cuenta con dos salas de computación que poseen 22 equipos cada una con conexión a internet. Además, existe una biblioteca de la que estudiantes y docentes pueden hacer uso y que posee 5 computadores más para ser utilizados. Asimismo, existe una sala de multicopiado a la cual se tiene acceso siempre y cuando sea con horas de anticipación para duplicar el material solicitado.

De esta manera, bajo este marco general anteriormente señalado, se inserta la presente investigación acción, específicamente en el curso 7° año A, el cual está compuesto por 39 estudiantes varones que poseen entre 12 y 13 años de edad. Entre estos, dos presentan situación de repitencia y cuatro han sido diagnosticados, de manera formal, con necesidades educativas especiales, puesto que poseen trastorno de déficit atencional (TDA). Del mismo modo, otra cualidad del grupo en cuestión es el perfil autoexigente y de liderazgo académico que evidencian varios de los estudiantes, lo cual se refleja en el desarrollo de las clases y las actividades propuestas en ellas. Dicha situación, desemboca, en ocasiones, en un espíritu de competencia por parte de los alumnos, sin embargo, esto no impide una adecuada relación entre la totalidad del curso, puesto que comúnmente, existe una convivencia apropiada.

En cuanto a los mediadores y guías del proceso de enseñanza, se encuentra la profesora mentora, quien ha sido docente de dicho grupo desde quinto año básico. Esta última utiliza

mayoritariamente metodologías constructivistas y por descubrimiento, además de una dinámica de aula y desarrollo del contenido que responden a un carácter estructurado y con normas claras de convivencia que son manejadas por lo estudiantes. En este sentido, la enseñanza se lleva a cabo con mucha participación por parte de los educandos, quienes también presentan una actitud positiva ante la oportunidad de expresarse, aunque muchas veces, son solo los mismos los que responden de manera activa. Asimismo, es importante destacar que si bien, en todas las clases se desarrollan actividades en las que los alumnos deben trabajar de manera concreta, estas son planteadas de manera ideal, es decir, las situaciones comunicativas que se ofrecen son hipotéticas y prototípicas así como también los elementos que la conforman. En consecuencia, dichas actividades se resuelven de forma mecanicista en beneficio de la estructura que rige al curso lo que de todas formas no implica una actitud negativa frente a la clase producto de la costumbre del uso del método.

Del mismo modo, cabe destacar que sus conocimientos previos están acordes al nivel que cursan actualmente los alumnos y sus motivaciones responden básicamente a los intereses y lógicas propias de niños de 12 años, por lo que temáticas como el fútbol, los videojuegos y la televisión son propios de su discurso. De igual manera, sus preferencias de aprendizaje se centran en aquellas en las que son protagonistas y pueden actuar como tales, en otras palabras, se interesan por aquellas instancias en que las respuestas no están dadas de antemano, sino que ellos mismos pueden llegar a ellas, expresándose y participando frente al contenido, aunque este se encuentre centrado en lo estructural. En otros términos, se trata de un curso que si bien está dispuesto a aprender, muchas veces lo hace logrando objetivos de manera mecánica y bajo una estructura que más tarde solo aplican de manera similar.

Finalmente, en cuanto al clima de aula del curso, cabe destacar que por lo general no existen grandes problemas al respecto, no obstante, al ser un grupo numeroso y de corta edad, lógicamente se viven situaciones comunes tales como el ruido dentro de la sala o momentos de mucha conversación que cuesta unos minutos apaciguar, sin embargo, nada excede los límites. En esta línea, se ha evidenciado la existencia de focos de conversación dentro del aula, es decir, estudiantes que tienden a distraerse con más facilidad o no realizan lo que se les solicita, por lo que rápidamente buscan otra manera de pasar el

tiempo. Por lo anterior, hay que tener una mayor supervisión con aquellos alumnos, por ejemplo, a la hora de trabajar en grupos, momentos en los cuales debe existir mayor monitoreo de su trabajo u otorgarles mayor participación en estos.

II. Metodología

Una vez señalado los aspectos propios del contexto en el cual se inserta la presente investigación, es necesario dar a conocer la metodología mediante la cual ha sido llevada a cabo este proceso. En este sentido, dicha metodología responde a las fases propias de una investigación acción, entendiendo esta como un proceso recursivo de trabajo. De esta manera, se pretende describir y justificar el porqué de las acciones llevadas a cabo a lo largo de esta tarea.

La primera de las fases realizadas corresponde a la de “observación del contexto de aula”, la cual refiere a la instancia inicial del proceso, que tenía por finalidad insertarse en el curso en cuestión y observar analítica y esquematizadamente lo acontecido en él tanto a nivel de aprendizaje como de convivencia. Dicha etapa es sumamente relevante, dado que permite acercarse al contexto dentro del cual se desarrolla el problema, por lo que permite una inserción del investigador en este. Posteriormente a dicha fase, se procedió a avanzar hacia la denominada “recolección de evidencias” etapa en que fueron utilizados distintos instrumentos que tenían por objetivo identificar la problemática que afectada a los estudiantes. En consecuencia, destaca la evaluación diagnóstica diseñada y aplicada por el establecimiento (ver anexo 1), la cual permitió vislumbrar una primera aproximación a una de las posibles falencias del grupo curso, la cual se relacionaba con la habilidad de escritura y la tipología argumentativa.

En vista del resultado anterior, se aplicó una encuesta actitudinal (ver anexo 2) que buscaba conocer la disposición de los estudiantes frente a las tareas de escritura, cuyos resultados arrojaron que en su mayoría los estudiantes presentan una actitud positiva frente a la escritura. Asimismo, se hizo un análisis de las planificaciones (ver anexo 3) entregadas por el establecimiento, las cuales dejaron de manifiesto el énfasis existente en conocer los aspectos formales de un texto argumentativo, tales como su estructura interna y externa con sumo detalle. Por último, un instrumento menos formalizado que los anteriores, pero que ha estado presente a lo largo de toda la práctica pedagógica, son las observaciones (ver anexo 4) de cada una de las clases, las que de igual manera, ayudaron a configurar el problema.

Luego de obtener los resultados de los distintos instrumentos aplicados y evidencias recogidas, se dio paso a la fase de “categorización de los resultados”, para lo cual se procedió a aunar los datos obtenidos, emergiendo las categorías de “didáctica de la enseñanza de la escritura”, “actitud frente a la escritura”, “clima de aula” y “situación comunicativa de la tarea de escritura”. Lo anterior cobra una real importancia dado que en palabras de Martínez (2000) “La información recogida hasta aquí no puede limitarse a quedar en un nivel descriptivo desintegrado; debe ser categorizada y estructurada”. De igual manera, posteriormente, dichas categorías fueron analizadas a partir de la teoría existente al respecto con la finalidad de identificar con mayor sustento la problemática.

De esta manera, fue posible entrar en la etapa de “identificación del problema”, la cual se vuelve imprescindible, dado que esto sería la guía del resto del proceso, en otros términos “la identificación acuciosa y esmerada de un problema importante es la clave del éxito de todo el proyecto” (Martínez, 2000:33). En efecto, el problema en cuestión se abocó principalmente a las falencias frente a la producción de textos de tipología argumentativa, producto del aprendizaje mecanicista y reproductivo de los estudiantes en cuanto al contenido de la segunda unidad en cuestión. Lo anterior, precisamente, en respuesta de una didáctica memorística y enfocada exclusivamente al aprendizaje de la estructura de escritos de esta índole por sobre su funcionalidad y lógica. En consecuencia, los estudiantes resuelven las tareas de escritura cumpliendo de manera esquematizada y detallada con los componentes de un texto argumentativo, sin embargo, no logran comprender la finalidad del proceso de escritura ni de dicha tipología.

A partir de la problemática anterior, se procedió a realizar la fase de “planteamiento de la hipótesis”, la cual viene a concluir la etapa de identificación del problema, pues solo nace a partir de este, lo que demuestra la relación directa existente entre etapas. De esta manera, la hipótesis de la investigación presente plantea que la producción de textos de tipología argumentativa puede mejorar bajo un enfoque comunicativo funcional de escritura. Esto último, debido a que dicho enfoque favorecería el desarrollo de esta habilidad, generando un cambio de perspectiva desde la estructura hacia la funcionalidad de la argumentación. En consecuencia, los estudiantes comprenderían la utilidad de producir textos de este tipo y se verían implicados en ellos más allá de las situaciones idealizadas en que los ocupan.

Una vez que se ha detectado el problema mediante el análisis de las distintas evidencias, se ha realizado la etapa de “diseño e implementación del plan de mejora”, la cual, tomando en cuenta todo lo anterior para clarificar la problemática, intentaba subsanar las deficiencias de la falencia detectada. Para ello, se ha elaborado una secuencia didáctica que contempla la cantidad de sesiones, actividades y recursos que se utilizarían. Asimismo, se ha planteado el objetivo general del plan de acción, el cual corresponde a otorgar funcionalidad a la escritura de textos argumentativos mediante la implementación de un proyecto de mejoramiento que actúe como situación comunicativa real del proceso de producción.

De igual forma, el plan de acción contó de tres objetivos específicos, dentro de los cuales destaca, en primer lugar, incorporar estrategias metacognitivas a lo largo del proceso de escritura. En segundo lugar, incrementar la motivación frente a la tarea de escritura, y por último, desarrollar el proceso de escritura de un texto de manera recursiva. De esta forma, con objetivos y acciones claras, fue posible poner en marcha todo lo planificado, es decir, las distintas actividades y tareas fueron llevadas a la sala de clases y realizadas en su totalidad con mayor o menor logro por los estudiantes y el docente.

Finalmente, a partir de la implementación del plan de acción, se realizó la etapa de “análisis de resultados”, en la cual se procedió a levantar evidencias que permitieran realizar un análisis del nivel de logro de los objetivos. Esta etapa cobra mucha relevancia, ya que permite evaluar qué aspectos han sido logrados y no logrados, lo que posibilita rectificar aquellos elementos deficientes dado que se trata de un proceso recursivo. En otras palabras, Martínez (2000) señala “si no se sabe a dónde se ha llegado, muy difícilmente se podrá rectificar el camino. Por ello, esta etapa es de suma importancia.” En consecuencia, a partir de las evidencias, se realizó un análisis detallado tanto a nivel cualitativo como cuantitativo con las respectivas categorías que emergieron. Dentro de estas últimas se encuentra la de “estructura del texto argumentativo”, “aspectos de contenido del texto argumentativo”, “proceso de escritura” y “motivación frente a la tarea de escritura”, a partir de las cuales se elaboró una reflexión de los elementos que se lograron totalmente y de aquellos que no.

De esta manera, la metodología expuesta ha sido utilizada en base a los planteamientos de Martínez (2000), quien señala y trabaja las distintas etapas por las que debe pasar una investigación acción. En este sentido, la realización de las diversas fases anteriormente mencionadas demuestra un proceso reflexivo y crítico por parte del propio sujeto investigador, quien a partir de los resultados y evidencias obtenidos continúa su proceso, mejorando aquellos aspectos que han fallado.

III. Marco teórico

Este apartado tiene por objetivo dar a conocer los distintos elementos y conceptos fundamentales que guían y sustentan la presente investigación acción. De esta manera, se trabajará, en primer lugar, la teoría correspondiente al enfoque comunicativo funcional, posteriormente, lo concerniente al eje de escritura en el cual se sitúa la investigación y específicamente, la teoría de la argumentación. Asimismo, se continuará con la noción de escritura como proceso y escritura como proyecto, además del concepto de motivación con relación a esta habilidad.

Enfoque comunicativo funcional

El enfoque comunicativo funcional surge en la época de los setenta como continuación de los métodos desarrollados en Europa, los cuales planteaban la relevancia de enseñar lengua con la finalidad de utilizarla, es decir, de comunicar algo. Esto a diferencias de otros métodos normativos y descriptivos que se centraban en distintos aspectos gramaticales o de forma. Sin embargo, dichos enfoques fueron desapareciendo frente a esta perspectiva funcional que se aplicaba inicialmente en la enseñanza de segundas lenguas.

En este sentido, Cassany (1990:67) señala “según este punto de vista, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café, pedir información, mostrar amabilidad, etc.” Es decir, la enseñanza de las habilidades lingüísticas, debe entender estas últimas como elementos que contribuyen a una finalidad y trabajar la lengua en usos reales y concretos.

Asimismo, Cassany (1999) analiza cómo se escribe comúnmente en los centros escolares, destacando que esta actividad, generalmente, consiste en desarrollar escritos de temas que el docente propone al estudiante y que carecen de un contexto real. En efecto, el destinatario solo es el profesor, quien evalúa el desempeño del estudiante en un resultado final. Frente a esto, el autor plantea la enseñanza de la escritura mediante lo que se ha denominado un enfoque comunicativo funcional, el cual da énfasis al uso de dicha habilidad en contextos verbales reales y, por ende, significativos para quienes producen un escrito.

De igual forma, “según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir, lo que se puede hacer con el idioma” (Muñoz, 2010:75). En otros términos, la forma de lograr el aprendizaje de la enseñanza de la lengua es a partir de situaciones reales de comunicación, en donde la única herramienta de los estudiantes sea utilizar la habilidad de la lengua propiamente tal. De lo contrario, se somete a los alumnos a una idealización que no pone de manifiesto la verdadera utilidad de la lengua.

Eje de escritura

A partir de lo expuesto en las Bases curriculares (MINEDUC, 2015), el eje de escritura, dentro del cual se enmarca la investigación acción realizada, considera esta habilidad como una herramienta de carácter comunicativo y social, es decir, que se utiliza para lograr determinados fines. Lo anterior debido a que la escritura logra responder a distintas necesidades que el ser humano posee hoy en día y, por ende, permite que este se desenvuelva en diversas esferas de la sociedad.

Asimismo, “la escritura, además de ser una herramienta comunicativa y social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar (MINEDUC, 2015:9). En otros términos, la escritura se entiende como un proceso que requiere la reflexión, evaluación y resolución de problemas por parte de los estudiantes y no la mera reproducción de información en un texto.

De igual manera las Bases curriculares destacan la utilidad de los propósitos de escritura, dado que estos organizan los objetivos de aprendizaje y además, plantean metas claras para los estudiantes. En efecto, poseer una finalidad a la hora de escribir puede aumentar también el factor motivacional de los alumnos, puesto que tendrán un para qué escribir. Antes esto, se plantea: “Organizar los aprendizajes de este eje en torno a propósitos posibilita, por un lado, orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas y, por otro, incluir la escritura de una variedad de géneros que tienen características en común” (MINEDUC, 2015: 10).

Finalmente, se concibe la habilidad de escribir como un proceso, es decir una actividad formada por distintas fases en las que el escritor tiene la posibilidad de reflexionar en torno a los distintos elementos que componen su texto. En consecuencia, “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, 2013:10). De esta manera, trabajar la escritura como proceso implica integrar otros elementos tales como el contexto de esta, dado que no es una actividad que se lleve a cabo de manera aislada.

Texto argumentativo

Generalmente, las distintas instituciones educativas han utilizado el modelo de Toulmin a la hora de trabajar la argumentación en el aula, por lo que se ha vuelto un método sumamente reconocido por docentes y estudiantes. No obstante, dicha perspectiva “no reconoce a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano que debería ser tratado como tal.” (Eemeren & Grootendorst, 2002:24), por lo que existen nuevas vertientes que intentan trabajar dicho contenido desde un foco distinto.

De esta forma, el modelo pragmatialéctico de Eemeren & Grootendorst (2002) reconoce la acción de argumentar como un fenómeno cotidiano dentro del uso del lenguaje de los hablantes, por lo que no sería exclusivo de instancias formales. Debido a esto, sería errado trabajar el desarrollo de los argumentos de manera aislada y segmentada, puesto que se estarían dejando en un segundo plano los aspectos pragmáticos que conlleva esta actividad. En efecto, la argumentación debiese considerar tanto el aspecto dialéctico, es decir, la existencia de dos partes que presentan una diferencia de opinión, pero además pragmático, o sea, los aspectos y relación entre elementos de la situación en que se desarrolla.

Asimismo, los autores definen la argumentación como “un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa [...] la funcionalidad se logra tratando las porciones de discurso argumentativo como elementos que sirven para conducir eventos de habla de la vida real, en lugar de tratarlos como inferencias lógicas aisladas” (Eemeren & Grootendorst, 2002:30). En otros términos, la

argumentación debe ser trabajada en un contexto y no meramente como algo estructural, sino como una tipología que permite lograr algo, tal como ocurre en los hechos cotidianos.

Ahora bien, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) en lo concerniente a argumentación, plantean objetivos como “analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos. Además, en cuanto a escritura, proponen “escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.)”. Por último, en cuanto al eje de oralidad, postulan el objetivo de “dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas”. No obstante, cabe destacar que dichos objetivos siempre son trabajados en relación con las lecturas literarias de la unidad, las que se transforman en temas para argumentar.

Escritura como proceso

Como ya ha quedado esbozado a partir de lo que proponen las Bases Curriculares, la escritura es concebida como un proceso que está conformado por distintas fases que son llevadas a cabo. Lo anterior no implica que dichas fases se transformen en un proceso mecánico que hay que realizar, sino que por el contrario, sea una instancia de reflexión y decisión por parte del estudiante.

En este sentido, el grupo Didactext (2003), apoyándose en la propuesta de Hayes (1996), continúa con la idea de escritura como proceso, proponiendo cuatro fases: la de *acceso al conocimiento*, en la cual, existe una indagación o una activación mental de la información; la fase de *planificación*, en donde a partir de un objetivo final, se organiza tanto aspectos de forma como de contenido del texto. Asimismo, existe una fase de *producción textual*, en la que se ponen en juego las normas de organización textual y finalmente, la fase de *revisión*, la cual consiste en identificar aquellos aspectos problemáticos del texto, analizando los escritos que funcionaron como borradores hasta consolidarlos como finales.

Asimismo, este modelo de escritura sociolingüístico, pragmadialéctico y didáctico concibe la producción de un texto “como como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.” (Didactext, 2003:78). Por lo anterior, incorpora tres dimensiones directamente relacionadas. En primer

lugar, se halla el ámbito denominado cultural, el cual corresponde a los aspectos que rodean cualquier actividad humana, como por ejemplos, las normas y las creencias que guían cualquier práctica. En segundo lugar, se encuentra el contexto de producción de la escritura y los elementos que afectan y demarcan la tarea, es decir, la situación comunicativa en que se encuentra inmersa. Finalmente, se halla la dimensión concerniente al propio individuo que escribe los textos, sus motivaciones, intereses, estrategias metacognitivas, etc.

Escritura por proyectos

La escritura por proyectos surge como una alternativa que intenta mejorar o proponer una perspectiva distinta a la hora de poner en marcha la enseñanza de la escritura. Con base en esto, Colomer & Ribas (2003:62) señala:

“la adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de escritura que, con respecto a las breves e intermitente redacciones habituales en el contexto escolar, ofrecen a los alumnos las siguientes ventajas: un motivo para escribir [...] una situación de comunicación real [...] una fuerte integración de objetivos concretos y globales [...] una organización cooperativa del trabajo [...] una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida”

En consecuencia, y en cuanto a la relación de los proyectos con la situación de comunicación real, se señala que “realizar un proyecto de escritura permite experimentar el sentido real de la comunicación escrita. [...] los alumnos adquieren una representación clara del tipo de texto que hay que realizar, lo cual les facilitará una pauta de actuación para las operaciones de planificación, textualización y revisión.” (Colomer & Ribas 2003:62). En este sentido, los estudiantes pueden observar la utilidad real de la escritura, puesto que no se trata de una idealización, sino que existe un destinatario y un contexto real para el cual escribir y por ende, una mayor conexión con cada fase del proceso al percatarse del uso real de esta.

En esta misma línea, Hernández & Ventura (2005:42) plantean que dentro de las bases teóricas del aprendizaje por proyectos se encuentra principalmente “un sentido del aprendizaje que quiere ser significativo”, es decir, un contexto que tenga sentido para los

estudiantes, acercándolos a sus intereses. Esto último está muy ligado a la capacidad del docente de presentar la actividad y hacer ver su utilidad a los estudiantes.

Motivación

La motivación es un factor determinante en cada tarea de aprendizaje a la cual se enfrentan los estudiantes y la escritura no es una excepción a esto, dado que el grado de interés o de motivación que los alumnos presentan los involucra o distancia del proceso. En consecuencia, De Caso Fuertes, Nicasio & Martínez (2008) plantean que los escritores que están mayormente motivados son capaces de mantener una actitud positiva frente a la utilidad de la escritura y, además, se comprometen con dicho proceso. En este sentido, “los alumnos necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia y la importancia de la escritura para saber enfrentarse con las complejidades y frustraciones que la tarea en sí conlleva” (De Caso & García, 2006:481).

Es otras palabras, es necesario que los alumnos cuenten con el factor motivacional para así poder lograr mejores desempeños en esta actividad, puesto que de esta manera, además de comprender la utilidad de la tarea, se transforman en escritores sumamente comprometidos con el proceso de esta. Un claro ejemplo de esto se encuentra en el trabajo realizado por García y De Caso (2004), quienes mediante el incremento de técnicas motivacionales querían conseguir mejoras en la escritura. Dicho estudio logró mejorar la tarea de escritura en cuanto a calidad y productividad de los textos creados por 66 alumnos de 5° y 6° de educación primaria que actuaron como muestra de la investigación. En este sentido, se observa cómo el factor motivacional puede mejorar y contribuir al desarrollo de la habilidad de escritura.

IV. Plan de acción

Una vez revisado el sustento teórico que avala los distintos elementos que componen la problemática identificada, es posible dar a conocer el plan de acción que ha sido desarrollado. A partir de lo anterior, el presente apartado tiene por objetivo dar a conocer una descripción del plan de acción diseñado (ver anexo 5) e implementado en el curso 7° básico A, a través del cual se intentaba subsanar la problemática que afecta a los estudiantes de dicho nivel.

En esta línea, de acuerdo a lo planteado en los Planes y Programas de estudio, la unidad de argumentación debe ser abordada en distintos niveles a lo largo de la formación escolar de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de ser un contenido recurrente y que ofrece amplias posibilidades de desarrollo, generalmente es tratado bajo la misma metodología y enfoque conceptual. En otras palabras, la mayoría de los alumnos manejan los elementos esenciales de la argumentación junto con los géneros más frecuentes en la que esta se manifiesta, no obstante, los producen en el marco de una situación ficticia o simplemente sin un contexto. Tal es el caso de la problemática que afecta al curso en el cual se desarrolla la presente investigación, dado que, la producción de textos de tipología argumentativa ha sido trabajada constantemente mediante una mirada estructural y mecanicista, alejándose del enfoque funcional.

Frente a dicha situación, se ha diseñado un plan de acción que tiene por objetivo principal otorgar funcionalidad a la escritura de textos argumentativos mediante la implementación de un proyecto de mejoramiento que actúe como situación comunicativa real del proceso de producción. Para esto, la propuesta didáctica cuenta de un total de doce sesiones, destinando, en primer lugar, cuatro de ellas a introducir la unidad de argumentación, además de conocer y aplicar aspectos básicos de esta en la producción de textos de dicha tipología. En efecto, a medida que se avanza en el contenido de la estructura del texto, los estudiantes irán creando a la par un escrito, lo cual posteriormente, servirá para comparar la producción de escritos con y sin contexto. De esta manera, dichas sesiones contribuyen al cumplimiento del objetivo, dado que por un lado, servirán de base para la actividad central que vendrá a continuación y por otro, contrastarán la escritura idealizada con la real.

Del mismo modo, las sesiones siguientes se enfocarán y direccionarán hacia el trabajo de escritura por proyectos, es decir, el diseño de un plan de mejora creado por los propios estudiantes en torno a algún aspecto del establecimiento. Estos últimos, haciendo uso de la argumentación y de los conocimientos previamente trabajados, deberán convencer de la implementación de su proyecto a los directivos del Colegio. De esta manera, y en relación con el objetivo que guía este plan de acción, se ofrecerá una situación comunicativa real de escritura con la finalidad de que esta sea funcional y tenga un motivo contextualizado para los estudiantes, trabajando la argumentación más allá de los límites estructurales. En consecuencia, los alumnos, haciendo uso del proceso de escritura y las fases recursivas que este contempla, producirán en parejas textos argumentativos.

Una vez finalizado el proceso de producción, se destinará la última sesión a la evaluación y valoración de la actividad por parte de los estudiantes. Asimismo, se contrastarán sus textos creados en un primer momento, en base a estructura, y sus escritos trabajados en torno a una situación comunicativa real. Lo anterior con la finalidad de evaluar los efectos de la actividad y observar cómo, bajo su parecer, ha afectado en su escritura el hecho de trabajar en torno a un proyecto. De esta manera, además de la evidencia de sus escritos se tendrá la de su propia experiencia, lo cual contribuye al logro del objetivo dado que se podrá corroborar si la escritura ha tenido una finalidad real para los estudiantes o no.

Ahora bien, además del objetivo central anteriormente expresado, el plan de acción cuenta con tres objetivos específicos que también serán desarrollos a lo largo del trabajo de la secuencia. En primer lugar, incorporar estrategias metacognitivas a lo largo del proceso de escritura, lo cual se abordará durante todas las sesiones destinadas a la producción textual, tanto antes como después de realizar cada fase para que los estudiantes puedan evaluar su proceso. En segundo lugar, incrementar la motivación frente a la tarea de escritura, objetivo que se aspira a lograr mediante el desarrollo de un proceso contextualizado en base a proyectos y no en torno a la idealización. Por último, desarrollar el proceso de escritura de un texto de manera recursiva, puesto que la producción será trabajada a lo largo de varias sesiones precisamente con el propósito de poder volver sobre las distintas fases.

En otros términos, el plan de acción está diseñado en función del objetivo planteado, dado que se aboca al trabajo de la escritura por proyectos (Colomer & Ribas, 1996). En

consecuencia, el foco está en lograr que la escritura de este texto tenga una finalidad real y por ende, un sentido para los estudiantes bajo el enfoque funcional de producción. Dicha cualidad es reforzada en todas las sesiones contempladas en el plan de mejora, haciendo uso y explicando la utilidad que tendrán los proyectos elaborados por los estudiantes y, en efecto, la forma en que estos argumentan.

A continuación se detallan los objetivos de aprendizajes a los que responde la secuencia didáctica diseñada e implementada, los que de todos modos, son detallados en el anexo señalado.

Nivel	7°básico
Horas pedagógicas	6 horas semanales
AE	-Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos - Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.)

V. Análisis de evidencias

Luego de describir el plan de acción que fue implementado, es pertinente ahondar en el análisis de las evidencias resultantes de dicho proceso. Para ello se llevó a cabo un análisis tanto cualitativo como cuantitativo que pretende detallar los distintos aspectos evaluados y su nivel de logro. En efecto, se darán a conocer en un primer lugar, los resultados de dos textos realizados por los estudiantes, los cuales fueron evaluados a partir una rúbrica (ver anexo 6) que presenta criterios concernientes al nivel estructural del escrito. En segundo lugar, se evidenciarán los resultados de ambos textos, esta vez evaluados mediante una rúbrica (ver anexo 7) que incluye elementos propios del contenido del texto escrito. En tercer lugar, se mostrarán los resultados en cuanto al nivel de logro de cada fase del proceso de escritura, para finalizar con los resultados de una encuesta (ver anexo 8) en la que los alumnos evalúan la actividad realizada y su capacidad para llevar a cabo procesos metacognitivos.

1. Análisis de textos argumentativos a nivel de estructura

La primera evidencia corresponde a dos textos argumentativos que se han producido en el transcurso de las sesiones, el primero realizado con el conocimiento previo de los estudiantes, quienes ya habían trabajado argumentación y sin una situación comunicativa real que funcionara como contexto de la escritura (ver anexo 9). El segundo texto fue llevado a cabo una vez que se trabajaron los contenidos y aspectos básicos de la argumentación y, en esta ocasión, sí se les otorgó una situación comunicativa que estaba dada por la realización de proyectos de mejoramiento de algún aspecto del establecimiento a elección de los estudiantes (ver anexo 10).

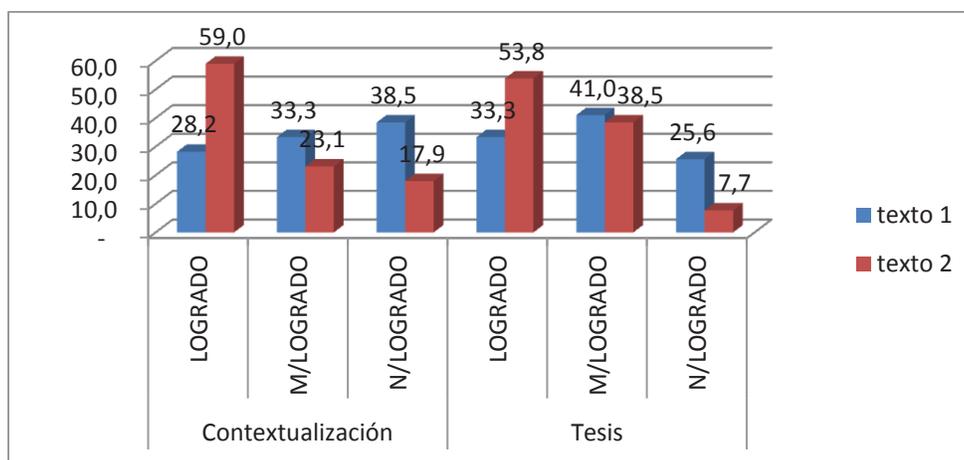


Gráfico 1: Elementos estructurales de la introducción

En el gráfico anterior, se presentan los resultados de la estructura de introducción de ambos textos realizados. Dicha estructura constaba de una parte denominada contextualización, en donde los estudiantes debían dar a conocer el tema de su texto y de otra en donde se presenta la tesis o postura del emisor. Frente a esto, los datos muestran como en el primer escrito solo un 28% de los alumnos alcanzó el nivel logrado, mientras que el 38% de los estudiantes no conseguían contextualizar el tema. Sin embargo, a partir de la implementación, esta situación se revierte, dado que el 59% de los estudiantes obtiene logrado, descendiendo de esta forma el número de alumnos con el no logro a un 17%.

En cuanto a la presentación de la tesis del texto argumentativo, al igual que en el caso anterior, se evidencia que en el primer trabajo 33% de los estudiantes era capaz de plantear su postura frente a determinado tema, en contraposición al 25,6% que no lo hacía. No obstante, en el segundo escrito producido existe un aumento del número de estudiantes que logra dicho objetivo con un total de 53%, disminuyendo a un 7% los no logrados y concentrándose gran número en el logro parcial de la tarea.

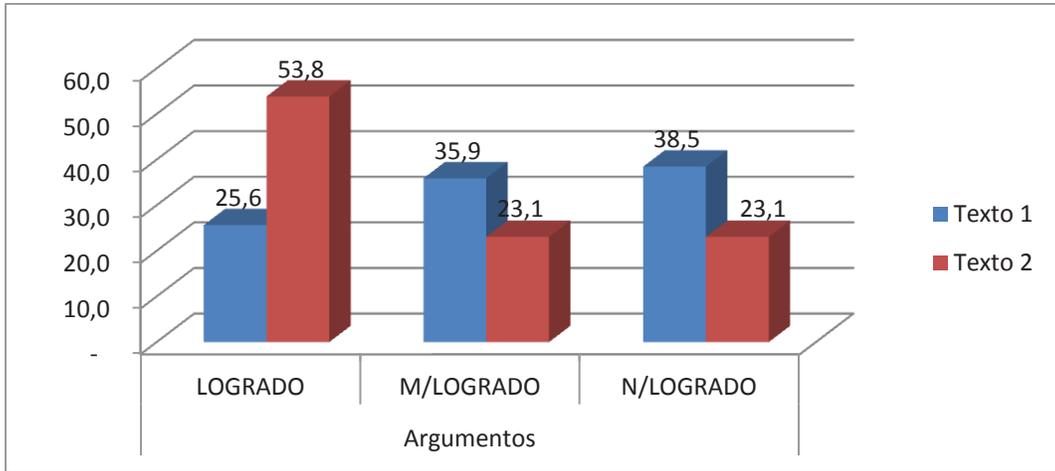


Gráfico 2: Elementos estructurales del desarrollo

El gráfico número dos muestra los resultados de los textos de los estudiantes en cuanto a la estructura de desarrollo, en la cual se presentaban los argumentos que sostenían la tesis anteriormente expresada. En efecto, se aprecia una mejora en este aspecto, pues desde un 25% de los estudiantes que logra el objetivo y un 38% que no lo conseguía, se alcanza, en el segundo texto elaborado, un 53% que es capaz de producir e incluir argumentos en su escrito frente a un 23% que no. En otros términos, los estudiantes desde el nivel no logrado obtenido anteriormente alcanzan el medianamente o directamente lo logran.

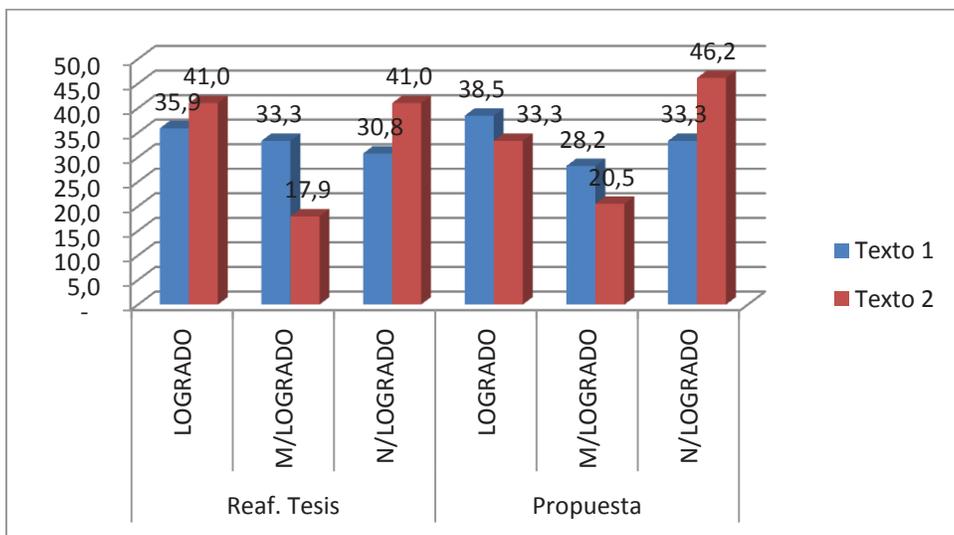


Gráfico 3: Elementos estructurales de la conclusión

El gráfico número tres señala los resultados de la estructura de conclusión de los textos construidos por los estudiantes, dentro de la cual se presentaba una parte de reafirmación de tesis y una propuesta. El primero de estos apartados refiere a la idea de enunciar y apoyar nuevamente la postura adoptada, mientras que el segundo alude a la presentación de un plan o propuesta que pueda solucionar el tema problemático tratado. A partir de lo anterior, se observa que los resultados, en esta oportunidad no son muy alentadores, puesto que si bien, se aumenta el número de alumnos que logran el objetivo, también lo hace el porcentaje de no logrados a un 41%. Lo anterior indica que el número de medianamente logrados desciende de un 33% a un 17%, pero se traslada hacia el no logro de la tarea.

Asimismo, en cuanto a la propuesta dentro de la conclusión del texto, los resultados son muy similares al caso anterior, pues se observa un retroceso de un 5% en el nivel de logro de un texto a otro. Del mismo modo, nuevamente existe un descenso de los porcentajes de mediano logro de un 28% a un 20% y un aumento de los no logros a un 46%.

Ahora bien, a partir de los resultados anteriores emerge la categoría “estructura del texto”, la cual hace referencia al desempeño de los estudiantes en cada una de las partes que conforman un texto argumentativo propiamente tal. En este sentido, el trabajo de los alumnos presenta mejoras entre los dos textos realizados, tanto en lo que es la estructura de introducción, formada por la contextualización y la tesis, y de desarrollo del trabajo integrado por los argumentos. En cuanto a la primera estructura, se aprecian mejoras, específicamente, en lo que es la contextualización, la profundidad y pertinencia con la que esta se expone, además de utilizarla estratégicamente para dar a conocer el tema del texto y la postura que manifestará. Asimismo, la tesis del texto, presenta mejoras tanto en su forma de ser planteada como en la conexión con lo expuesto en la contextualización previa, utilizándola como una unión para dar a conocer la opinión del emisor.

Esta mejora puede explicarse debido al trabajo que se realizó de manera previa al segundo texto con los aspectos básicos de la tipología argumentativa y la función de esta, lo cual no ocurrió con el primero, pese al conocimiento previo que los estudiantes sí poseían. Asimismo, la existencia de una situación comunicativa real y cercana a los estudiantes, a diferencia del primer texto, puede ser un factor contribuyente a la hora de analizar los resultados, dado que esto ayuda a situar y guiar a los escritores. No obstante, pese al avance

y mejora que se aprecia en los gráficos ya presentados, la estructura de conclusión conformada por la reafirmación de la tesis y la presentación de una propuesta, no cuenta con los mismos resultados. En otros términos, los logros se mantienen e incluso se observan algunos descensos en elementos que antes habían sido medianamente logrados. En efecto, las conclusiones de los estudiantes suelen perder la coherencia con el tema del texto, por lo que no logran expresar su tesis nuevamente, mientras que sus propuestas se vuelven descriptivas más que argumentativas.

Dicha falencia, puede explicarse por el poco énfasis que se le da generalmente a la estructura de la conclusión, más en un texto argumentativo, en donde el contenido fuerte se encuentra en el desarrollo, es decir, en los argumentos. Además, los estudiantes suelen hacer hincapié en explicar cómo se llevarían a cabo sus propuestas por encima de responder al por qué serían llevadas a cabo y argumentar en pro de esto.

2. Análisis de textos argumentativos a nivel de contenido

Ahora bien, es importante desatacar que las rúbricas que evaluaban ambos textos, si bien poseía elementos en común, no eran similares en su totalidad, puesto que en el segundo escrito se consideraban nuevos aspectos correspondientes al contenido del texto, debido al trabajo que ya se había hecho previamente con los estudiantes. Sin embargo, con el fin de realizar un análisis detallado que muestre el estado inicial de los estudiantes y su producción, se han sometido ambos textos a evaluación de estos criterios, lo que ha arrojado distintos resultados que se presentan a continuación:

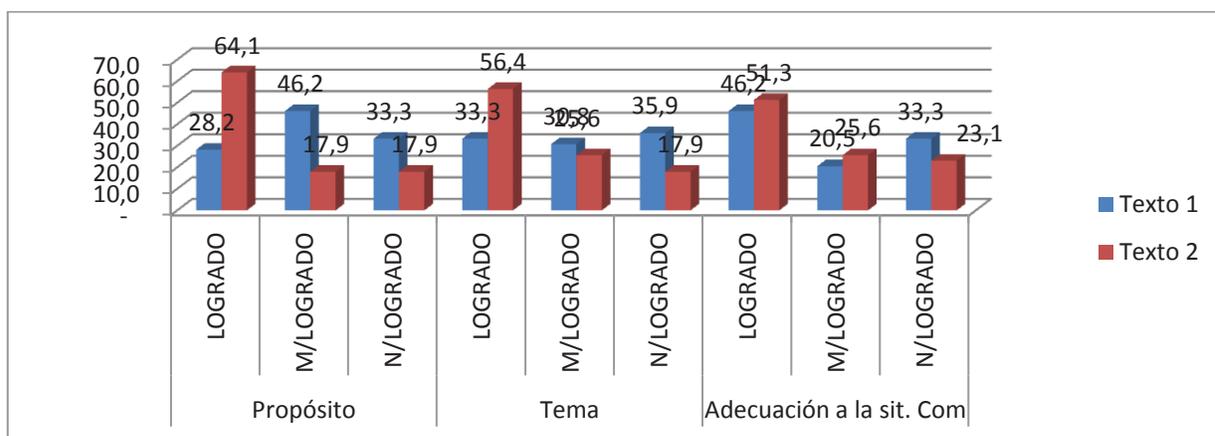


Gráfico 4: Elementos de la situación retórica

El gráfico cuatro muestra los resultados correspondientes al propósito del texto, el tema de este y la adecuación a la situación comunicativa para la cual se escribía. En este sentido, se esperaba que los estudiantes fuesen capaces de convencer mediante su escrito, que mantuvieran el tema a lo largo del desarrollo y que la totalidad del trabajo fuese pertinente al contexto. A partir de esto, se aprecian notables mejoras en cada uno de estos aspectos, hallándose el porcentaje más preponderante en lo concerniente al cumplimiento del propósito, el cual asciende desde un 28% a un 64%. Asimismo, en cuanto al factor tema, existe un aumento de un 33% a un 56% mientras que el no logro del objetivo desciende a un 17%.

Finalmente, la adecuación a la situación comunicativa dada no presenta grandes variaciones, puesto que de un 46% se evidencia un leve aumento hacia un 51% en el nivel de logro. Asimismo, existe un descenso en el número de estudiantes que no logran la tarea en un 10% entre ambos textos.

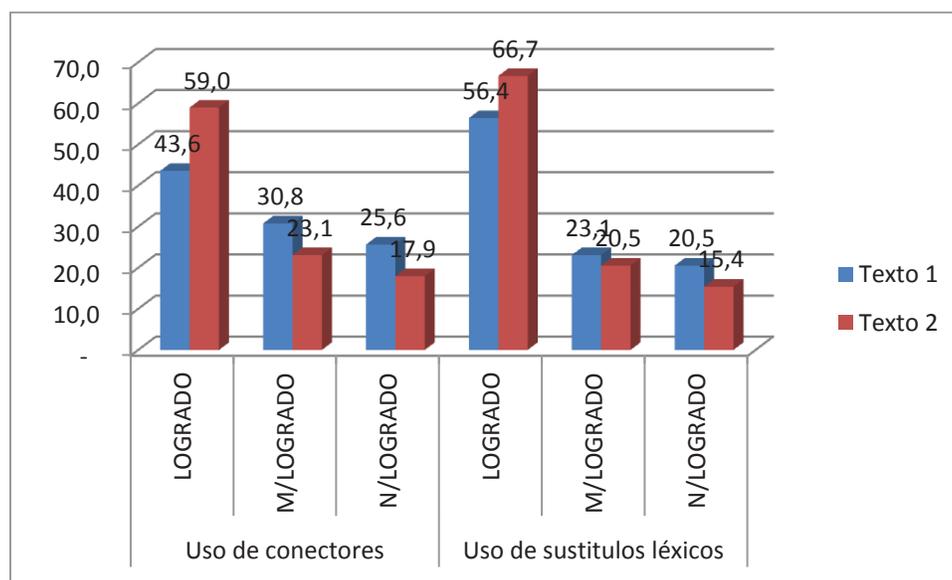


Gráfico 5: Mecanismos de cohesión del texto argumentativo

El gráfico número cinco, alude a elementos de coherencia y cohesión de texto, dentro de los que se consideró el uso de conectores y de sustitutos léxicos. En el caso de los primeros mecanismos, se observa una mejora en su aplicación de un 43% a un 59%, lo cual implica el descenso de los niveles de mediano logro a un 13% y de no logro a un 17%. Asimismo, se aprecia que en cuanto a los sustitutos léxicos, los alumnos presentaban desde el texto uno

muy buenos resultados, no obstante, se aprecia un aumento de un 10% en el nivel de logro y un descenso de 5% en el no logro.

En consecuencia, a partir de los datos anteriores, se levanta la categoría denominada “aspectos de contenido del texto” la cual refiere a elementos tratados en las sesiones tales como el propósito del texto, adecuación a la situación comunicativa, uso de conectores y sustitutos léxicos. En cuanto a dicha categoría, se observaron mejoras tanto en el propósito como en la adecuación, lo cual se evidencia en el énfasis que los estudiantes daban a sus argumentos y la manera en que los desarrollaban haciendo hincapié en aspectos controversiales que dejaban a la vista una opinión y la defensa de esta. Lo anterior puede ser un efecto claro del trabajo previo realizado, el cual fue realizado con bastantes sesiones de duración, sobre todo en lo concerniente a función del texto y situación comunicativa por ser considerado elementos imprescindibles para comprender la lógica argumentativa.

Asimismo, los sustitutos léxicos presentaron mejoras entre ambos textos, aunque desde el primero de estos no fueron un elemento totalmente deficiente, lo cual se explica por el conocimiento que ya poseían los estudiantes desde años anteriores en los que habían aplicado estos mecanismos. Lo mismo ocurre en el caso de los conectores, pues tal como señalan los análisis cuantitativos, existe un buen desempeño de logro con respecto a estos. Esta situación se refleja en sus propios textos, los cuales no son una secuencia de oraciones plasmadas en el papel, sino que existe conexión argumentativa entre ellas. Esto puede entenderse debido a que, al igual que los sustitutos léxicos, los conectores era un contenido ya trabajado, por lo que se procedió a complejizar el contenido sobre una base bastante fuerte que poseían los estudiantes.

3. Análisis de las fases del proceso de escritura

Otra de las evidencias a analizar, son los resultados obtenidos en cuanto a las fases del proceso de escritura que ha sido llevado a cabo para la producción de textos. En este sentido, los alumnos debían realizar la etapa de planificación, de textualización y de revisión, las cuales actúan de manera recursiva. De esta forma, en la primera fase de planificación, los estudiantes debían exponer una lluvia de ideas acerca de la temática asignada, además de dar a conocer las ideas principales que utilizarían en su texto en cada estructura de este. Asimismo, en la textualización, debían directamente producir su escrito,

aplicando las ideas expuestas en la planificación logrando un borrador de su texto. Finalmente, los estudiantes debían pasar por la etapa de revisión, la que buscaba que mediante relecturas constantes de sus escritos detectaran errores o posibles mejoras para realizar en una retextualización.

A partir de lo anterior y de la rúbrica de evaluación utilizada para dichas fases (ver anexo 11), a continuación se señalan los resultados de cada una de las fases en términos de logrado, medianamente logrado y no logrado del texto producto de la implementación de escritura por proyectos.

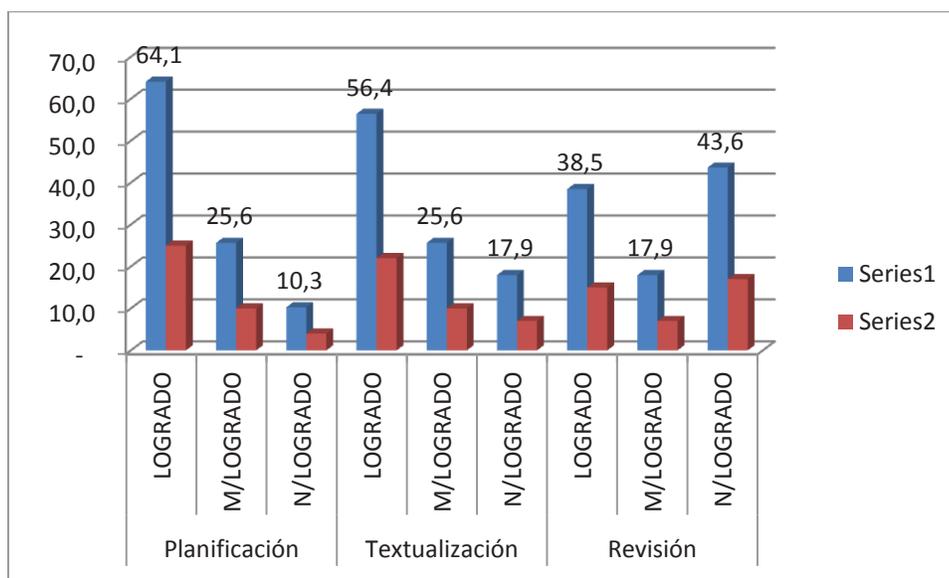


Gráfico 6: Fases de proceso de escritura

El gráfico anterior muestra las distintas fases e del proceso de escritura y el desempeño de los estudiantes en ellas. Tal como se aprecia existen muy buenos resultados con respecto a la fase de planificaciones dado que un 64% del total de los alumnos es capaz de realizar una planificación de lo que más tarde será su texto. Lo anterior frente a un 25% de estudiantes que se ubican en el mediano logro del objetivo y un escaso 10% que no lo consigue.

En esta misma línea, se muestran los resultados de los alumnos en cuanto a la fase de textualización, en la cual se aprecian resultados alentadores al igual que en la etapa anterior. En consecuencia, un 56%, es decir, más de la mitad del curso obtuvo el nivel logrado, mientras que un 17% se instauró en un nivel insuficiente. Cabe destacar que en esta etapa de textualización se evaluaban todos los aspectos graficados en la primera parte de este

análisis, desde estructura hasta aspectos de contenido.

Por último, se aprecian los resultados de la fase de revisión de los propios textos de los estudiantes, en la cual se esperaba que fuesen capaces de hallar sus errores o aspectos mejorables y corregirlos. En efecto, la etapa de revisión no cuenta con los resultados esperados dado que el porcentaje de no logro 43% supera al de logro en un 5%. Asimismo un 17% del curso se sitúa en el nivel medianamente logrado, relacionando estos resultados de forma directa con las falencias en el desarrollo de preguntas metacognitivas anteriormente expuestas.

Una vez revisados los datos, es posible levantar la tercera categoría hallada en el análisis de resultados, correspondiente a la de “proceso de escritura”, la cual refiere al desempeño de los alumnos en las distintas fases recursivas que fue necesario trabajar para producir sus textos. En base a esto, las primeras dos fases de dicho proceso, planificación y textualización, no presentan mayores dificultades, dado que gran parte de los estudiantes lograron resultados satisfactorios. En consecuencia y debido a la familiarización que tienen con el proceso de escritura, el cual han realizado en otras oportunidades o trabajos, los alumnos pueden llevar a cabo una planificación en la que muestren el orden y estructura de sus ideas. Estas últimas son profundizadas en sus textos, esta vez entendiendo que no se trata de una simple superposición de ideas.

Sin embargo, no todas las fases funcionan de la misma forma y si bien los estudiantes, son capaces de textualizar, no lo son de revisar, dado que dicha etapa presenta una distinción mínima entre un alto número de estudiantes con no logrado y logrado. En este sentido, es precisamente en la falta de detección de errores evidentes en dónde fallan los alumnos, puesto que no son capaces de observar sus propias debilidades en el texto que han producido. En efecto, es por este mismo motivo, que, además, en la encuesta realizada, señalan como innecesaria la actividad de revisar sus escritos en reiteradas ocasiones, catalogando el proceso como extenso. Dicha falencia, se presenta a pesar de los espacios, destinados dentro de las sesiones a reflexionar sobre la escritura personal y la de los propios compañeros, puesto que muchas actividades consistían en realizar revisiones conjuntas de trabajos de sus pares guiándolos con preguntas metacognitivas por parte del docente.

No obstante lo anterior, los alumnos han experimentado esto como un primer acercamiento a la reflexión del proceso de escritura, puesto que por lo general, actúan de manera mecánica, pasando por alto la reflexión en torno a su trabajo. Por consiguiente, la poca familiarización con este tipo de preguntas o trabajo metacognitivo podría ser una causante de las debilidades en esta fase del proceso, lo que sin duda es totalmente mejorable con un trabajo a largo plazo.

4. Análisis de encuesta

En esta misma línea, otra de las evidencias utilizadas para recoger datos, fue una encuesta realizada al final del proceso de escritura por proyectos, la cual tenía por objetivo analizar la actividad llevada a cabo recientemente en las categorías de motivación, metacognición y dificultad de la tarea, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Pregunta	TDE	DE	IN	DA	TD A
1. La creación de proyectos me pareció una actividad motivante	4	3	7	16	9
2. Me resultó fácil argumentar acerca de mi proyecto	2	9	7	20	0
3. Hubiese preferido escribir mi texto de manera individual	11	0	5	20	3
4. La actividad de proyectos me ayudó a entender en qué consiste la argumentación	2	8	4	21	3
5. Fui capaz de evaluar mi propio proceso de escritura y ver los aspectos positivos y negativos	4	15	9	10	1
6. Me pareció muy extensa la actividad de escritura	0	8	6	23	2
7. Es más fácil argumentar cuando existe un contexto de escritura	4	9	6	19	1
8. Generalmente, incorporé las correcciones que mis compañeros o yo mismo realizaba en mi texto	5	19	4	10	1
9. Me gusta escribir para poder dar a conocer mi opinión y postura frente a un tema	0	7	5	19	8
10. Me gustó que yo haya sido el que escogía su propio tema.	0	1	4	26	7
11. La escritura por proyecto me pareció un trabajo cercano a mis intereses	2	2	5	22	8
12. Me cuestioné constantemente si iba bien o no con mi escritura	1	19	4	10	5

A partir de las respuestas de los estudiantes, se graficaron los resultados existentes para cada categoría:

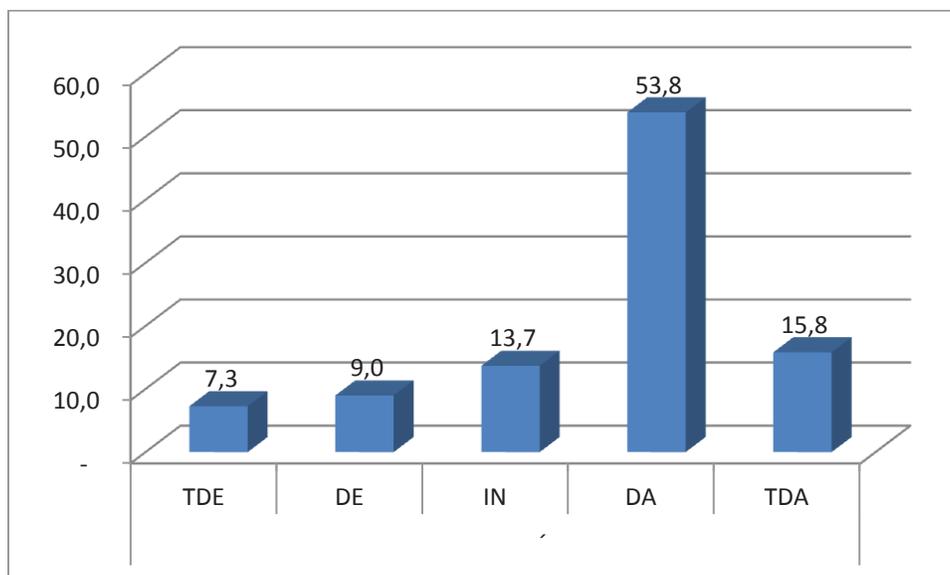


Gráfico 7: Motivación frente a la tarea de escritura

A partir del gráfico anterior, se puede apreciar que el 53,8% de los estudiantes manifiesta que la actividad de escritura mediante un proyecto de mejora de algún aspecto del establecimiento, resultó llamativa y cercana para la producción de su texto. Lo anterior frente a un 16% que se declara en desacuerdo o totalmente desacuerdo en cuanto a esta idea. Asimismo, un 13% se declara indiferente, en otros términos, no manifiesta opinión positiva ni negativa de la actividad en cuestión.

Con base en lo anterior, emerge la categoría “motivación” frente a la cual se aprecia que los estudiantes se sintieron a gusto con la actividad de escritura por proyectos y el hecho de dar a conocer sus opiniones por escrito. En otras palabras, los alumnos no presentan dificultades en cuanto a su motivación a la hora de escribir y se sienten atraídos por este tipo de actividades en donde ellos son protagonistas, lo que es un punto muy beneficioso para llevar a cabo el trabajo. En otras palabras, puede explicarse este resultado debido al interés que genera el trabajar por proyectos útiles para los estudiantes.

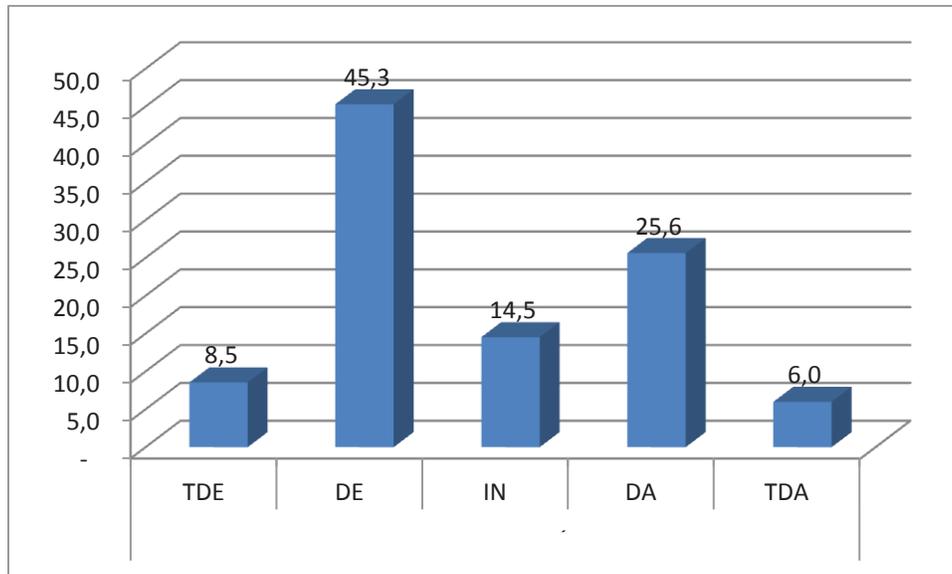


Gráfico 8: Estrategias metacognitivas

El gráfico número ocho se aboca a lo que es la realización de preguntas o estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes a la hora de llevar a cabo el proceso de escritura. En consecuencia, y, muy por el contrario del gráfico anterior, se observa que un 45% de los alumnos manifiesta no revisar sus escritos de manera constante ni detectar errores en sus trabajos. Frente a un 25% que se declara de acuerdo con la integración de procesos metacognitivos.

A partir de lo anterior, se levanta la categoría “metacognición” la cual ya ha quedado un tanto esbozada en la fase de revisión de la escritura y que alude a la opinión de los estudiantes frente a su capacidad para reflexionar y evaluar su propio proceso en este trabajo, especialmente en la etapa de revisión. En base a esto, un gran número de alumnos indica que no fue capaz de evidenciar los aspectos positivos y negativos de su escritura, además de no cuestionarse constantemente si avanzaban correctamente. Lo anterior, deja de manifiesto que el trabajo metacognitivo no fue logrado en su totalidad, pese a las distintas instancias que buscaban desarrollar esta capacidad en los alumnos. Sin embargo, puede tratarse de un primer y provechoso acercamiento hacia el incremento de dicha habilidad.

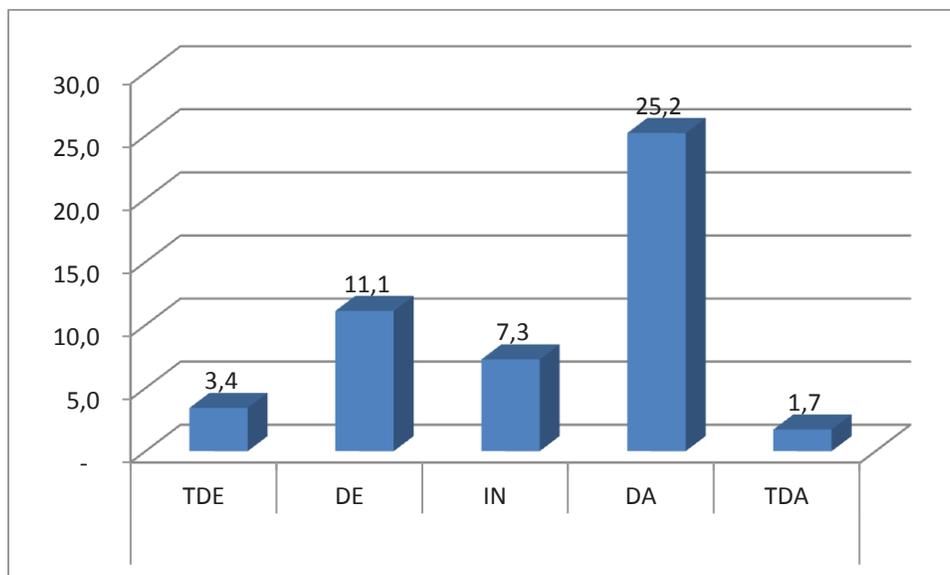


Gráfico 9: Dificultad de la tarea

El gráfico anterior señala los resultados de los estudiantes en cuanto al grado de dificultad con la que evalúan el proceso. De esta manera un 50% de los estudiantes indica que les resultó más fácil comprender la argumentación y llevar a cabo esta con la incorporación de la situación comunicativa del proyecto. Lo anterior frente a un 22% que se manifiesta en contra de esta idea y un 12% que se declara indiferente. En otros términos, la implementación del proyecto, bajo la mirada de los alumnos, fue una contribución al proceso llevado a cabo.

En síntesis, destaca la categoría “dificultad de la tarea”, la cual refiere a cómo los estudiantes evalúan la actividad en términos de la facilidad con la que la llevaron a cabo. A partir de esto, los encuestados indican que no les resultó dificultoso argumentar acerca del proyecto que proponían, además de destacar la contribución de poseer una situación comunicativa real. En efecto, esto último es un elemento facilitador de la argumentación que realizaron, dado que les permitía poseer una guía de escritura al tener un destinatario y un propósito real, además de un gran interés al tratarse de un beneficio para ellos. De igual forma y en relación con lo anterior, los estudiantes dicen estar de acuerdo con la idea de que la actividad les ayudó a comprender en qué consiste la argumentación y la lógica de esta, lo que también puede ser un efecto positivo de la integración del contexto real en comparación a la mirada mecánica que antes poseían de esta tipología.

VI. Reflexión

Posteriormente al análisis de evidencias llevado a cabo, es posible realizar una reflexión a la luz de la teoría y la propia práctica pedagógica de los aspectos que se lograron y aquellos que no se han logrado de manera total, además de explicar el porqué de dicha situación. Para ello, cabe recordar que el plan de diseño contaba con un objetivo general que consistía en otorgar funcionalidad a la escritura de textos argumentativos mediante la implementación de un proyecto de mejoramiento que actúe como situación comunicativa real del proceso de producción. De igual forma, existían tres objetivos específicos, en primer lugar, incorporar estrategias metacognitivas a lo largo del proceso de escritura. En segundo lugar, incrementar la motivación frente a la tarea de escritura y por último, desarrollar el proceso de escritura de un texto de manera recursiva.

En cuanto a los aspectos logrados, se encuentra, primeramente, el aumento de la motivación de los estudiantes frente a la tarea de escritura, lo cual es un elemento de gran importancia a la hora de desarrollar el aprendizaje. De esta manera, si bien en un primer momento, los alumnos no presentaban una negativa frente a las actividades que se les proponían, tampoco mostraban grandes índices de motivación, por lo que simplemente cumplían con la actividad, lo que está muy acorde al perfil académico que poseen. No obstante, al otorgarle funcionalidad al proceso que llevarían a cabo mediante un propósito que fuera cercano, que tuviera sentido y utilidad para ellos se alcanza un buen resultado del factor motivacional.

En consecuencia, en la práctica misma del desarrollo de las sesiones se observa cómo los alumnos tienen un buen recibimiento de la actividad, lo cual también depende en gran parte de la forma en que el profesor presenta dicha tarea. En otras palabras, el docente debe asumir la tarea con la misma importancia que los educandos y guiarlos a comprender la utilidad e impacto que tendrá, en este caso, la argumentación del por qué implementar sus proyectos. Asimismo, fue necesario traer a la memoria de los estudiantes en cada sesión el para qué escribíamos, lo cual se realizaba de propia voz de ellos, dado que al ir avanzando podría perderse el foco de la tarea.

En este sentido, los antecedentes teóricos trabajados en cuanto a la relación motivación y escritura, tales como De Caso & García (2006) señalan que realmente existe una conexión directa entre dicho factor y las tareas escritas, puesto que los estudiantes necesitan sentirse motivados para poder sobrellevar todo lo que implica el proceso. Además, la actitud que presentan frente a la tarea varía distantesmente de aquellos que no se muestran motivados, lo cual, lógicamente, se refleja en su desempeño al momento de escribir. En síntesis, la motivación es un factor que afecta al aprendizaje en su totalidad, es decir, cada tarea o actividad debiese verse beneficiada a medida que existe una mayor actitud por parte del estudiante.

De igual manera, otro aspecto mejorado es el desarrollo de la habilidad propiamente tal de argumentar, lo cual se demuestra con los resultados finales y el proceso llevado a cabo para producir sus textos. De esta forma, los alumnos lograron manifestar una postura y defenderla mediante distintos argumentos, realizando conexiones entre la estructura del texto y planteándolas de manera que funcionaran en torno al propósito que tiene esta tipología en vez de incorporarla de manera mecánica. Asimismo, presentan una adecuación a la situación comunicativa real propuesta, lo que puede explicar en gran medida las mejoras en la argumentación de los estudiantes.

La idea anterior es avalada por los planteamientos de autores como Cassany (1999), quien plantea el desarrollo de la habilidad escrita en contextos y situaciones significativas para los estudiantes. Dicha idea bajo un enfoque comunicativo funcional que propone el diseño de estrategias tales como la determinación de objetivos de escritura reales, naturales y contextualizados. Lo expuesto se concretiza en la creación de los proyectos, los cuales presentan una utilidad real para los alumnos y su vida en el establecimiento, por lo que tendría una significación mayor que un contexto idealizado como anteriormente lo realizaban.

Asimismo, como ya es sabido, la propuesta argumentativa de Emeren & Grootendorst (2002) plantea una teoría pragmadialéctica, es decir, la argumentación es entendida como un acto de habla que se da en un proceso y situación concreta de comunicación. De esta manera, la actividad llevada a cabo por los estudiantes, se realizó tomando en cuenta aspectos pragmáticos, puesto que no trabajaron argumentos de manera segmentada o

asilada como comúnmente lo hacían. Por el contrario, la integración de una situación comunicativa cercana para los alumnos, permitió evidenciar cómo ellos se preocupaban de integrar y escribir tomando en cuenta su destinatario, su tema y su propósito, lo que se intensificaba por el deseo de construir textos que hicieran efectiva la implementación de su proyecto.

No obstante lo anterior, también existen aspectos que no se lograron en su totalidad o directamente no se lograron, a pesar de las intervenciones que se realizaron durante el mismo proceso para obtener mejoras. Por consiguiente, dentro de los objetivos de esta investigación acción se encontraba el desarrollo de las fases del proceso de escritura, las cuales si bien fueron llevadas a cabo, no todas tuvieron resultados satisfactorios como se puede apreciar en el análisis. De esta manera, dentro de los elementos no logrados, se halla la etapa de revisión del proceso, la cual al ser detectada como deficiente en los resultados del primer borrador, se intentó mejorar con la entrega de otro borrador previo a un refuerzo de estrategias metacognitivas. Sin embargo, los resultados no fueron los óptimos.

En este sentido, se aprecia una falencia debido a que llevar a cabo la escritura como un proceso y no solo observar el producto final es primordial para el desarrollo de esta actividad. Por el mismo motivo, la etapa de revisión tiene un propósito fundamental y está en directa relación con el trabajo metacognitivo de los estudiantes, dado que tal como señala el grupo Didactext (2003:96) la revisión “consiste en identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos.” Esto reflejaría que los estudiantes, aunque realizan mejoras en sus escritos, no están siendo cien por ciento capaces de evaluar su propio trabajo, lo que sin duda, afecta la producción total.

En esta misma línea, muy relacionado con la falencia anterior se encuentran las debilidades observadas en lo concerniente a las estrategias o procesos metacognitivos, lo cual fue evidenciado mayoritariamente en la etapa de revisión de la escritura, dado que fue la instancia real en donde los estudiantes pusieron en práctica estos procesos. Lo anterior, no implica que en las otras fases no se hayan utilizado estrategias metacognitivas, sino que el

énfasis de estas estuvo en la etapa de revisión producto del tiempo destinado a la implementación.

No obstante, a pesar de que en cada sesión y a medida que se avanzaba en las fases, se dedicaba un espacio de la clase a corregir de manera conjunta textos de algunos estudiantes, los cuales eran proyectados de manera anónima y trabajados por el grupo curso. Dichos espacios eran efectivos, no obstante, al ir observando sus avances, se apreció que no lo estaban colocando en práctica. Frente a esta situación, se decidió llevar a cabo dos borradores con revisión por parte de los estudiantes y del docente antes de la entrega del texto final, guiando entre una y otra preguntas metacognitivas.

Lo anterior, lógicamente, provocó la extensión del proceso lo que también explica la sensación de los alumnos de un trabajo más largo de lo habitual. Sin embargo, se produjo la instancia para reforzar los aspectos metacognitivos, lo que de todas formas no fue logrado de manera satisfactoria. En cuanto a este punto, la teoría abordada a partir de la propuesta del grupo Didactext (2003) propone, dentro de una de sus dimensiones, la inclusión de estrategias metacognitivas en el proceso, las cuales tienen el propósito de poner de manifiesto la percepción y comprensión de la misma persona que lleva a cabo la tarea o de elementos que se relacionan con este. En consecuencia, el grupo en cuestión plantea el uso de estrategias de este tipo para cada una de las fases, dado que estas permitirán a los estudiantes revisar y modificar las variables que intervienen en su tarea, lo cual en el caso de esta implementación se vio debilitado.

En síntesis, todos los aspectos anteriormente mencionados, logrados y no logrados, se enmarcan tanto en los objetivos generales y específicos que en un principio fueron propuestos en el plan de acción. De esta manera, las decisiones que se tomaron a lo largo de la implementación, las cuales se detallan en el diseño de esta, responden a la necesidad de otorgarle funcionalidad a la escritura, puesto que los estudiantes solían escribir bajo situaciones ficticias. Lo anterior, constantemente los llevó a una mecanización del proceso y de la argumentación en sí, por lo que en vez de lograr un texto de dicha tipología, solo se observaba un conjunto de partes unidas.

En efecto, se catalogó como alternativa válida, el trabajo de escritura por proyectos, pues

tal como señala Colomer & Ribas (1993:63) dicho método “ofrece una situación comunicativa en la que el destinatario se define y concreta, de tal modo que puede pasar a ejercer su papel constitutivo de regulador de la actividad”. Es decir, los elementos del contexto van a regular el proceso de escritura de los estudiantes y dicha adecuación será mucho más efectiva cuando la situación es verdadera y presenta una utilidad para el escritor, tal como se hizo en el caso del séptimo año básico.

VII. Plan de mejora

A partir de aquellos elementos que no han sido logrados en su totalidad mediante el proceso de implementación del proyecto, es posible plantear un plan de mejora que tienen por objetivo subsanar estas debilidades. Lo anterior es un antecedente propio de un trabajo recursivo como lo es la investigación acción y de vital importancia para el aprendizaje de los alumnos, por lo que a continuación se dan a conocer algunas de las ideas que serían viables de realizar frente a las falencias detectadas.

➤ **En cuanto a la estructura del texto**

En primer lugar, en cuanto a los resultados arrojados en la estructura de conclusión del texto, la cual presentaba una evidente deficiencia, una de las posibles soluciones es otorgar más trabajo y énfasis a dicha parte del texto. Lo anterior puede realizarse mediante un modelado guiado por el docente, pero desarrollado en conjunto con los alumnos, puesto que de esta manera ellos pueden concretizar lo aprendido en torno a la conclusión y a la habilidad de escritura. Lo expuesto, lógicamente, se traduce en un aumento de la cantidad de sesiones y actividades dedicadas a aprender la estructura en cuestión, a la que por lo general se le atribuye menos relevancia en comparación a las otras estructuras del escrito, asumiendo que todos conocen y saben realizar una conclusión.

➤ **En cuanto a la etapa de revisión**

En segundo lugar, en lo concerniente a la etapa de revisión y los bajos resultados que se aprecian en esta, es necesario propiciar espacios exclusivos para que los estudiantes revisen sus propios escritos y no se queden y acepten solo las correcciones que les realice el docente. De igual forma, podría ser provechoso que se establecieran criterios en conjunto y guiados por el profesor de aquellos aspectos a evaluar en el trabajo, asegurándose de que sean pertinentes a este. En efecto, sería conveniente formalizar este proceso de revisión, es decir, que la rúbrica elaborada fuese aplicada de manera constante en sus escritos y no sé dé por hecho que los estudiantes releendo sus trabajos pueden continuar efectivamente con esto.

➤ **En cuanto a las estrategias metacognitivas**

Finalmente, en cuanto al desarrollo de procesos metacognitivos, estos están muy relacionados con la idea anterior, puesto que si bien, estos se realizan durante todo el proceso, la etapa de revisión requiere de muchas estrategias de este tipo. Una de dichas estrategias puede ser revisar, verificar o corregir la producción escrita (Didactex, 2003), lo cual se realiza mediante una lectura del texto con elementos o criterios claros a revisar. En consecuencia, se vuelve necesario implementar prácticas de enseñanza que se dirijan a desarrollar el aprendizaje autorregulado de los alumnos.

Un ejemplo de dichas prácticas y desarrollo de estas, podría ser un modelado del profesor de sus propias preguntas metacognitivas o técnicas de revisión a la hora de escribir su texto en las distintas fases, dado que los estudiantes podrían observar la utilidad de estas de manera real. Asimismo, es importante que el docente monitoree y retroalimente el trabajo de los estudiantes, más aún cuando se encuentran en sus primeros acercamientos con estas estrategias.

En síntesis, las mejoras mencionadas son parte de un plan de mejora general, que seguramente puede ser complementado con nuevas ideas o propuestas. No obstante, constituye un primer acercamiento que nace de la propia reflexión y experiencia de lo acontecido en las distintas sesiones y los resultados observados.

Conclusión

A lo largo del presente informe se ha analizado la totalidad del proceso que conforma la investigación acción que ha sido llevada a cabo, además de los distintos resultados que han surgido durante el proceso de implementación del plan de acción propuesto con anterioridad. De esta manera, se ha dado cuenta de la utilidad que representa la investigación acción en el área de la pedagogía y la enseñanza, puesto que permite actuar y analizar las propias prácticas o situaciones de aula a las que el profesor se enfrenta.

En esta línea, la utilidad de la investigación se vislumbra a partir de los resultados y datos obtenidos, a través de los cuales se observa una mejora en la escritura de textos argumentativos de los estudiantes, quienes han dejado de producir estos como una seguidilla de partes sin conexión ni propósito. Por el contrario, sus textos responden a una verdadera lógica argumentativa y cada uno de los elementos funciona para conseguir el propósito de esta tipología. Lo anterior es el reflejo de la utilidad de otorgar una situación comunicativa real y cercana sobre la cual los estudiantes produzcan sus escritos.

Asimismo, se observó una respuesta favorable en cuanto a la motivación de los estudiantes frente a la tarea, lo que actúa en beneficio del objetivo que se quería alcanzar como ya se ha explicado a partir de referentes teóricos. Sin embargo, uno de los aspectos que no fue del todo logrado, es lo referente al proceso de escritura, el que si bien, fue llevado a cabo, presentó resultados bajos en la fase de revisión. Lo anterior, como ya fue señalado en el apartado previo, se produce posiblemente por la falta de formalización de dicha etapa dentro de la escritura, pues comúnmente se asume que al releer los textos se está llevando a cabo un proceso de revisión exhaustivo. Asimismo, los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a este subproceso eran bastante escasos, dado que generalmente, el docente es el encargado de entregar correcciones y no son los alumnos los que autoregulan su tarea.

En esta misma línea, el trabajo de procesos metacognitivos también fue un elemento descendido, pero ha servido como primer acercamiento de los estudiantes y sus propios desempeños. En efecto, a partir de los resultados es posible evaluar algunos elementos

positivos y negativos del proceso entre los que destacan como puntos relevantes la importancia de llevar al aula actividades que sean cercanas y útiles para los estudiantes, más cuando se trata de tareas que conllevan un proceso como lo es la escritura. En base a esta idea, se destaca la implementación del proyecto, el cual es solo una de las tantas posibilidades que se tiene de realizar un aprendizaje significativo y en conjunto. Asimismo, otro elemento primordial es la idea de concebir y trabajar la escritura de manera recursiva y formativa más allá del producto final, dado que de este modo los estudiantes pueden trabajar sobre su propio proceso de aprendizaje.

No obstante lo anterior, este último aspecto requiere de una inversión de tiempo importante tanto para los alumnos como para el docente, quien muchas veces no da abasto para revisar procedural y formativamente los escritos de 40 estudiantes. Bajo esta premisa es que se decide realizar los trabajos en duplas, sin embargo, como primer acercamiento hubiese sido provechoso que cada uno fuese capaz de evaluar su proceso personal. De igual manera, el factor tiempo se vuelve una de las amenazas más fuertes a la hora de realizar esta actividad, dado que en ocasiones, no se dedica la profundidad suficiente al desarrollo de la habilidad debido a que hay que avanzar en el proceso que por sí ya es extenso.

En relación con lo expuesto y evaluando los resultados, son atribuibles las falencias presentadas en la estructura conclusión del texto al poco énfasis que se le dio a esta parte del escrito, la cual muchas veces es subestimada, asumiendo que todos los alumnos saben hacer una síntesis. Sin embargo, ha quedado demostrado que por el contrario, es una estructura muy compleja que los estudiantes suelen restarle importancia por lo que su dedicación en la misma no es la adecuada. En este sentido, existe una falla en la forma en que fue trabajada esta estructura lo que claramente se reflejó en los resultados de esta.

A pesar de lo anterior, los resultados obtenidos en base al objetivo central de la investigación son bastante alentadores y han demostrado que se pueden lograr pequeños cambios en pro del aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, la puesta en práctica de esta investigación ha traído consigo elementos positivos y negativos, no obstante estos últimos se han transformado en experiencias para un profesor en formación, además de oportunidades de realizar nuevas mejoras siempre con la finalidad de lograr el aprendizaje.

Finalmente, a modo de proyección se propone integrar las mejoras planteadas, rediseñando el plan de acción con los ajustes que sean pertinentes para el logro del objetivo en cuestión. Asimismo, a largo plazo, se podría implementar y desarrollar un trabajo de lectura a partir de los proyectos de trabajo de escritura. En otros términos, tal y como se ha propuesto escribir con contextos reales para la argumentación, sería beneficioso realizar lectura de los mismos para analizar la lógica argumentativa.

Bibliografía

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

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (6), 63-80.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

De Caso Fuertes, A., García J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.

De Caso Fuertes, A., Nicasio, J. & Martínez, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 193-200.

Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

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

Hernández, F. & Ventura, M. (2005). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Editorial Graó.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica.*, 1 (7), 27-39.

Ministerio de Educación. (2013). Programa de estudio 7° año medio Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC.

Muñoz, Ana. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Universidad EAFIT*. 46 (159), 71-85.

Anexos

➤ Anexo 1: Evaluación diagnóstica realizada por el establecimiento que se utilizó como evidencia del levantamiento de la problemática.



Colegio Rubén Castro
Departamento de Lenguaje y Comunicación

O1	
O2	
O3	
O4	
O5	
Total	

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 7° 2016

Nombre: _____ 7°: _____ Fecha: _____

Objetivo N° 1: Comprender el significado de palabras de acuerdo al contexto donde se encuentra. 6/7 L 4/7 ML

Instrucción: Marca con una X la alternativa que contenga el sinónimo correcto de la palabra destacada de acuerdo a su contexto:

LAS MAREAS

Antes, los vientos soplaban sin cesar sobre la isla de Vancouver. No existía el buen tiempo ni había marea baja.

Los hombres decidieron matar a los vientos.

Enviaron espías. El mirlo de invierno fracasó; y también la sardina. A pesar de su mala vista y sus brazos rotos, fue la gaviota quien pudo eludir a los huracanes que montaban guardia ante la casa de los vientos.

Los hombres mandaron entonces un ejército de peces, que la gaviota condujo. Los peces se echaron junto a la puerta. Al salir, los vientos los pisaron, resbalaron y cayeron, uno tras otro, sobre la raya, que lo ensartó con la cola y los devoró.

El viento del oeste fue atrapado con vida. Prisionero de los hombres, prometió que no soplaría continuamente, que habría aire suave y brisas ligeras y que las aguas dejarían la orilla un par de veces por día, para que se pudiese pescar moluscos en la bajamar. Le perdonaron la vida.

El viento del oeste ha cumplido su palabra.

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego I.*

1.- Soplaban sin <u>cesar</u> .	a.- Caer.	b.- Detenerse.	c.- Apurar.	d.- Calmar.
2.- Pudo <u>eludir</u> a los huracanes.	a.- Rehusar.	b.- Enfrentar.	c.- Evitar.	d.- Exponer.
3.- Lo <u>ensartó</u> con la cola.	a.- Tomó.	b.- Alcanzó.	c.- Hirió.	d.- Atravesó.
4.- Con la cola y los <u>devoró</u> .	a.- Probó.	b.- Tragó.	c.- Degustó.	d.- Desarmó.
5.- El viento fue <u>atrapado</u> .	a.- Muerto.	b.- Castigado.	c.- Capturado.	d.- Sentenciado.
6.- Prometió que no soplaría <u>continuamente</u> .	a.- Innecesariamente.	b.- Únicamente.	c.- Permanentemente.	d.- Hábilmente.
7.- Que habría aire suave y brisas <u>ligeras</u> .	a.- Livianas.	b.- Delgadas.	c.- Suaves.	d.- Gentiles.

Instrucción: Marca con una X la respuesta correcta, en relación al texto anterior:

1.- ¿Dónde está situada la narración?

- a.- En el mar.
- b.- En el campo.
- c.- En una isla.
- d.- En la casa de los vientos.

2.- Según el texto, los espías de los hombres era(n):

- a.- La gaviota, los peces y la raya.
- b.- La raya, la gaviota, el invierno y la sardina.
- c.- La sardina, el mirlo y la gaviota.
- d.- Los peces, la gaviota, el mirlo, la sardina y la raya.

3.- ¿Quién(es) estaban del lado de los vientos?

- a.- Los hombres.
- b.- Los animales del mar.
- c.- Los huracanes.
- d.- La gaviota.

4.- Según el texto, los vientos:

- a.- Se rindieron.
- b.- Fueron tomados prisioneros.
- c.- Todos fueron muertos.
- d.- Sólo uno fue capturado con vida.

5.- Los hombres decidieron matar los vientos, porque:

- a.- No había buen tiempo y la marea siempre estaba alta.
- b.- El viento del oeste no había cumplido su promesa.
- c.- La marea siempre estaba baja y había mal tiempo.
- d.- Habían hecho una promesa a los hombres y no la habían cumplido.

6.- La raya logró:

- a.- Proteger a los huracanes.
- b.- Dar muerte a los huracanes.
- c.- Dar muerte a los vientos.
- d.- Ayudar a los peces con los huracanes.

Objetivo n°3: Leer comprensivamente un texto narrativo contestando a preguntas en nivel inferencial. 6/7 L 20 % 4/7 ML 12%

Instrucción: Marca con una X la respuesta correcta, en relación al texto anterior:

1.- Según el texto:

- a.- Los hombres tenían un acuerdo con los animales marinos.
- b.- Los animales marinos eran esclavos de los hombres.
- c.- Los animales y los hombres llegaron a un acuerdo.
- d.- Los hombres se comunicaban con los animales y las fuerzas de la naturaleza.

2.- El texto pretende contar:

- a.- Cómo murieron los vientos.
- b.- Cómo los hombres y los animales enfrentaron el problema de la marea baja.
- c.- Cómo se explica la existencia de las mareas.
- d.- Cómo se solucionó en Vancouver el problema del mal tiempo y la marea alta.

3.- Según el texto, la gaviota:

- a.- Fue la única que se ofreció para ir a donde estaban los huracanes.
- b.- Era considerada por los hombres y los animales la menos apta para realizar la tarea encomendada por los hombres.
- c.- Pese a sus dificultades físicas logró llegar donde estaban los vientos.

4.- Según el texto:

- a.- Lo llevado a cabo por los hombres y los animales no resultó.
- b.- Los hombres lograron dar muerte a todos los vientos.
- c.- Los hombres lograron que la marea subiera y hubiera buen tiempo.
- d.- Los hombres con la ayuda de los animales lograron su propósito.

5.- Las acciones contra los vientos eran dirigidas por:

- a.- La gaviota.
- b.- Los hombres.
- c.- Los peces.
- d.- Los animales.

6.- Una característica psicológica del viento del oeste es:

- a.- Orgullosa.
- b.- Compasiva.
- c.- Temerosa.
- d.- Confiable.

7.- Una característica psicológica de los hombres del texto:

- a.- Vengativos.
- b.- Tranquilos.
- c.- Rencorosos.
- d.- Compasivos.

Objetivo n°4: Leer comprensivamente un texto expositivo contestando a preguntas en el nivel inferencial. Prema: 6/7 L 4/7 ML

Instrucción: Marca con una X la alternativa correcta

Para que un videojuego mantenga, realmente, la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones. De igual manera, deberá ir acorde con sus ansiedades y aspiraciones; incluso hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiera soluciones a los problemas que le inquietan. Es decir, para que el videojuego tenga un verdadero éxito deberá estar relacionado con todos los aspectos de la personalidad infantil o adolescente.

La salud incluye tanto la idea de una vida llena de actividades así como la capacidad de jugar y el humor. Si bien el niño, en general, necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo al cual tiene que aprender a enfrentarse, cualquier medio que le ayude y lo impulse a poner en orden su mundo interno (y, por ende, establecer un orden en su vida en general) le será benéfico.

Muchos de los videojuegos hacen referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño. Las historias que se desarrollan en ellos conectan con su pequeño mundo interno y estimulan su desarrollo.

La identidad del personaje que forma parte del videojuego parece siempre incluir ese ser excepcional que más allá de que el niño se identifique con él, se identifica con esa personalidad fantástica que quisiera tener, lo cual le da la oportunidad de dar rienda suelta a su imaginación.

Las aventuras a las que se enfrentan combinan tanto el mundo real como aquel sobrenatural en donde todo se puede lograr. Ambos espectros favorecen la noción de que la vida puede ser usada y enriquecida, brindándole una visión más esperanzadora ante aquella vida que tanto le desconcierta en ocasiones.

Revista Juventud y adolescencia, 2012.

1. ¿Cuál de estos enunciados contiene una idea presente en el primer párrafo?

- a) El videojuego debe generar recuerdos en el niño.
- b) El videojuego debe ayudar al niño a pensar distinto al resto.
- c) El videojuego debe relacionarse con la personalidad del niño que lo juega.
- d) El videojuego debe ayudar al niño a aprender mejor.

2. ¿Cómo ayudan los videojuegos respecto al proceso de entendimiento de la vida?

- a) Le da una visión más real y triste de la existencia.
- b) Le muestra al niño que uno en la vida puede perder más que ganar.
- c) Le ayuda a comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.
- d) Le muestra los peligros a los que se enfrentará.

3. ¿Cuál de las siguientes podría ser la idea central del tercer párrafo?

- a) Los videojuegos hacen referencia a problemas del mundo de los adultos.
- b) Los videojuegos hacen referencia a problemas que afectan a cierta época de la humanidad.
- c) Los videojuegos hacen referencia a problemas generales que pueden afectar a cualquier ser humano.
- d) Los videojuegos hacen referencia a problemas que afectan a la comunidad que aparece en el videojuego.

4. Un título posible para este texto sería:

- a) "Los videojuegos y el mal en los jóvenes"
- b) "¿Por qué los videojuegos son exitosos entre los jóvenes?"
- c) "Las virtudes y peligros de los videojuegos"
- d) "Los errores de los videojuegos y su relación con la realidad"

5. ¿Qué señala el texto acerca de los personajes de los videojuegos?

- a) Que no siempre son del gusto de niños y adolescentes.
- b) Que son atractivos para los niños debido a sus acciones violentas.
- c) Que poseen una personalidad fantástica, con la cual el niño se identifica.
- d) Que impiden la identificación de los niños mediante una personalidad excepcional.

6. ¿En cuáles aspectos del desarrollo del niño puede contribuir un buen videojuego?

- a) En la resolución de problemas, en el pensamiento lógico.
- b) En la imaginación, en el intelecto, en las emociones.
- c) En el pensamiento lógico, en la inteligencia emocional.
- d) En la salud física, en la salud emocional.

7. ¿Cuál de las siguientes alternativas podría resumir la posición del emisor del texto con respecto a los videojuegos?

- a) Los videojuegos pueden ser beneficiosos si contribuyen al desarrollo intelectual y emocional del niño.
- b) Los videojuegos pueden ser beneficiosos si se convierten en un éxito comercial.
- c) Los videojuegos pueden ser perjudiciales si refuerzan la violencia en niños y adolescentes.
- d) Los videojuegos pueden ser perjudiciales si representan aventuras que no ocurren en la vida real.

Objetivo n° 5: Redactar un texto argumentativo respetando estructura y situación contextual. 22/27 L 14/27 ML

Instrucción: Escribe un texto adecuado a la siguiente situación comunicativa:

"Los alumnos de 7° básico del colegio deciden escribir un texto al Director para convencerlo de que les autorice a venir un día al mes con ropa de calle al colegio"

Criterios				
1.- Tiene Tesis	Sí (2)		No (0)	
2.- Uso de palabras claves de la tesis.	Si, utiliza palabras claves para dar inicio a su tesis.(3)		No, no utiliza palabras claves o están incorrectas.(0)	
3.- La tesis se entiende.	Expresa la idea a defender y su postura al respecto (3)	Expresa la idea a defender.(2)	Se puede deducir la idea(1)	No se expresa la idea ni la postura(0)
4.- Tiene Argumentos	Plantea al menos dos argumentos.(3)	Plantea un argumento (1)	No plantea argumento.(0)	
5.- Palabras claves de argumentos. Conectores.	Utiliza palabras claves en todos sus argumentos. (3)	Solo utiliza palabras claves en un argumento.(1)	No utiliza palabras claves en los argumentos o están mal ocupadas.	
6.- Tiene conclusión o cierre.	Sí(2)		No(0)	
7.- Palabras claves de conclusión.	Si, utiliza palabras claves para finalizar su opinión.(3)		No, no utiliza palabras claves o están incorrectas.(0)	
8.- La conclusión tiene sus dos partes.	Sí. (2)	Solo una.(1)	No o no la escribe.(0)	
10.- Párrafos	Tiene mínimo 4 párrafos.(2)	Tiene solo 3 párrafos.(1)	Tiene 2 párrafos (1/2)	Tiene 1 párrafo o no escribe el texto.(0)
11- Ortografía	Presenta 0 a 5 errores. (2)	Presenta 6 a 9 errores.(1)	Presenta 10 a 13 errores.(1/2)	Presenta más de 13 errores.(0)
12.- Caligrafía	Se lee perfectamente (2)	Hay una o dos palabras que no es posible entender.(1)	Hay más de dos palabras que no se entienden.(1/2)	El texto en general no se puede leer.(0)

- **Anexo 2: Encuesta actitudinal en cuanto a la habilidad de escritura realizada a los estudiantes del curso en cuestión con la finalidad de identificar la problemática.**

Escala actitudinal de escritura

Marca con una “X” la opción que más te identifique con respecto a las afirmaciones que se presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es frecuente que me demore más de media hora escribiendo el primer párrafo del texto.					
2. Dejo para último lugar las actividades y trabajos que implican la escritura.					
3. Redacto la misma oración más de una vez hasta quedar conforme.					
4. Suelo quedar disconforme con los textos que produzco.					
5. A la hora de reelaborar un texto, me cuesta mucho seleccionar las ideas y borrar otras.					
6. Me gusta tener la oportunidad de expresar mis ideas y opiniones por escrito.					
7. Mientras escribo un texto, llego a puntos en los que me detengo durante 15 minutos o más.					
8. Creo que mi escritura es bastante buena.					
9. Me cuesta poder organizar la información que deseo plasmar en un texto escrito.					
10. Me parece que mi mayor problema es comenzar a escribir el texto.					
11. Mientras escribo, me pregunto: ¿cuál es mi meta?, ¿para dónde voy?, ¿quién va a leer el texto?, ¿qué efecto quiero obtener?					
12. Frecuentemente, empiezo a escribir acerca de un tema y termino escribiendo de otro.					

- **Anexo 3: Planificaciones del establecimiento en cuanto a la unidad de argumentación, las cuales fueron analizadas en la etapa de identificación de la problemática.**

PLANIFICACIÓN DE UNIDAD

ASIGNATURA : Lenguaje y Comunicación	PROFESOR/A: Wilma Sandoval S/Priscila Leal M.	CURSO: 7° Básico
NÚMERO Y NOMBRE DE LA UNIDAD : “Elección de libros de lectura complementaria”	AÑO: 2016	MES: Abril- mayo (6 semanas aproximadamente)
<p>Unidad 1: “Porque mi opinión vale”</p> <p>1. Lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender diversos tipos de mensajes y textos de acuerdo a su contexto a través de un uso de la lengua común entre autor y destinatario de la comunicación, considerando en este proceso el uso de diversas estrategias de lectura. 2. Buscar y clasificar información: indagación y uso del léxico apropiado a las distintas situaciones comunicativas. 3. Inferir: extraer relaciones de sentido válidas a partir de distintos elementos presentes en los textos. Predecir de manera inductiva o deductiva a partir de una información dada. 4. Explicar: dar a conocer la razón o la causa de cierta cosa. Hacer conocer o comprender una cosa a alguien de manera clara y precisa a partir de lo leído en textos escritos. 5. Sintetizar la información presente en diversos tipos de textos en relación a la información textual presente tanto en el texto como otras fuentes. <p>2.- Oralidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicar: Transmitir mensajes comprensibles de acuerdo a un contexto a través de la lengua escrita entre autor y destinatario de la comunicación. 2. Fluidez: Pasar de manera expedita, ordenada y clara de una idea a otra en la manifestación oral de la lengua. 3. Persuadir: comunicar con claridad y buscar el convencimiento de la audiencia de la comunicación en modalidad oral desarrollada. <p>1.2.- Escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicar: Transmitir mensajes comprensibles de acuerdo a un contexto a través de la lengua escrita entre autor y destinatario de la comunicación. 2. Describir: Representar un fenómeno de manera escrita, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades, características o circunstancias. 3. Buscar y clasificar información: indagación y uso del léxico apropiado a las distintas situaciones comunicativas. 		

4. Utilizar coherencia y cohesión al escribir textos plenos de sentido con ideas claras y con un orden identificable de acuerdo al propósito comunicativo, el tipo de texto y la disciplina o área temática.

5. Escribir y planificar la escritura, considerando la conciencia retórica (tema, propósito y audiencia) y el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).

VALORES / ACTITUDES (OAT):

Justicia: Colaborar, Compartir, participar.

Respeto: Tolerancia, Aceptación.

Libertad: Independencia de juicio.

Excelencia: Sentido de equipo, tarea bien cumplida, responsabilidad.

FECHA TENTATIVA (por semana)	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES O ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	TIPO DE EVALUACIÓN/ INSTRUMENTO
3 clases	<p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> la postura del autor y los argumentos e información que la sostienen la diferencia entre hecho y opinión - su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan. 	<p>Lectura: Lectura de críticas, columnas de opinión, cartas al director, editorial.</p>	<p>Indagación acerca de conocimientos previos de los alumnos a través de lluvia de ideas sobre texto argumentativo.</p> <p>Observación y lectura de textos diversos para que los alumnos identifiquen cuál corresponde a argumentación y porqué.</p> <p>Formalización de contenidos a través de texto modelo, tomado del ejercicio anterior (situación de enunciación y estructura externa e interna).</p> <p>Responden guía de ejercitación para reconocer situación de enunciación de la</p>	<p>Evaluación diagnóstica de observación directa. Evaluación Sumativa de proceso</p>

			argumentación y elementos de la estructura interna y externa.	
5 clases	<p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> la postura del autor y los argumentos e información que la sostienen la diferencia entre hecho y opinión - su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan. Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura: - resumir - formular preguntas - analizar los distintos tipos de relaciones que establecen las imágenes o el sonido con el texto escrito (en textos multimodales). <p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos,</p>	<p>Escritura: texto argumentativo: hecho, opinión, estructura (tesis, argumento), Estrategias de cohesión: conectores, correferencia, sinonimia, repetición y pronominalización.</p>	<p>Forman grupo de trabajo y se asignan temas por grupo, considerando sus intereses y la propuesta del profesor.</p> <p>Planifican escritura del texto a través de esquematización modelada por el docente.</p> <p>Escriben borrador del texto. Corrigen según rúbrica de coevaluación. Luego el docente retira trabajo y entrega algunos aspectos para corregir.</p> <p>Reescriben el texto a partir de coevaluación y evaluación de proceso hecha por el docente</p>	<p>Evaluación de proceso. Evaluación formativa de conceptos aplicados. Evaluación sumativa del texto final.</p>

	<p>informes, reportajes, etc.), caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una presentación clara del tema - la presencia de información de distintas fuentes - la inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema - una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos - el uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes - un cierre coherente con las características del género - el uso de referencias según un formato previamente acordado. 			
6 clases	<p>Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · manteniendo el foco · demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor fundamentando su postura de manera pertinente - formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema · negociando acuerdos con los interlocutores - considerando al 	<p>Escritura: texto argumentativo: hecho, opinión, estructura (tesis, argumento), Estrategias de cohesión: conectores, correferencia, sinonimia, repetición y pronominalización.</p> <p>Oralidad: expresión de argumentos de forma oral. Debate.</p>	<p>Visionado de debates para analizar e identificar roles de los participantes y funcionamiento del proceso.</p> <p>Formación de grupos y definición de temas de interés de los alumnos. Asignación de temas.</p> <p>Recolección de información relevante al tema asignado.</p> <p>Asignación de roles en cada grupo y escritura de guión a partir de la información seleccionada.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Evaluación formativa de avance del proceso de escritura:</p> <p>Entrega de plantilla de planificación.</p> <p>Evaluación formativa: Ensayos</p> <p>Evaluación sumativa: DEBATE</p>

	<p>interlocutor para la toma de turnos</p> <p>22. Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> · presentando información fidedigna y que denota una investigación previa - siguiendo una progresión temática clara - dando ejemplos y explicando algunos términos o conceptos clave para la comprensión de la información - usando un vocabulario variado y preciso y evitando el uso de muletillas - usando material visual que apoye lo dicho y se relacione directamente con lo que se explica <p>-. Usar conscientemente los elementos que influyen y configuran los textos orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> · comparando textos orales y escritos para establecer las diferencias, considerando el contexto y el destinatario · demostrando dominio de los distintos registros y empleándolos adecuadamente según la situación 		<p>Ensayo de debate.</p> <p>Debate final.</p>	
--	--	--	---	--

	- utilizando estrategias que permiten cuidar la relación con el otro, especialmente al mostrar desacuerdo - utilizando un volumen, una velocidad y una dicción adecuados al propósito y a la situación			
--	---	--	--	--

➤ **Anexo 4: Formalizaciones de observaciones de clases que fueron utilizadas para la identificación del problema.**

Horario	Objetivo de la clase	Momento de la clase	Situación observada
Lunes 11:20 a 12:50	Conocer y diseñar una infografía.	<p>Inicio</p> <p>Desarrollo</p> <p>Cierre</p>	<p>La profesora no pide silencio para comenzar la clase, espera unos minutos y comienza a hablar en voz muy baja. Los alumnos al darse cuenta que no escuchan lo que ella comunica guardan silencio solos.</p> <p>Los alumnos participan activamente, pero lo hacen levantando la mano para poder hablar y respetan turnos de habla. En general manejan normas de las dinámicas dentro de la sala de clases y las respetan</p> <p>Los alumnos repasan características y estructura (externa e interna) de una infografía, las cuales están anotadas en sus cuadernos. Los alumnos responden bien frente a</p>

		este método y sus infografías son “correctas” pues cumplen con las partes que se enseñaron.
--	--	---

➤ **Anexo 5: Plan de acción diseñado e implementado luego de identificar a problemática que afectaba al curso en cuestión.**

Secuencia didáctica del plan de acción

La secuencia didáctica diseñada consta de un total de doce sesiones de dos horas pedagógicas cada una, lo que se explica mediante el foco que se presenta en los procesos y desarrollo de habilidades por parte de los alumnos, específicamente en lo concerniente a escritura. En otros términos, en las distintas sesiones se pretende trabajar la producción de textos funcionales mediante el proceso de escritura y las fases que este contempla de manera recursiva. Asimismo, la cantidad de clases obedece a la inclusión de un contexto real de escritura, el cual implica un desarrollo y trabajo previo de los estudiantes que, al igual que el proceso mismo de textualizar, será evaluado y mejorado a medida que trabajan. Finalmente, todas estas sesiones funcionan colaborativamente para lograr los distintos objetivos planteados con anterioridad y producir textos argumentativos funcionales para los estudiantes.

Objetivo sesión 1	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Distinguen hechos y opiniones presentes en un texto.	<p>Conceptual: -hecho y opinión</p> <p>Procedural: -distinguir hechos y opiniones de un texto</p> <p>Actitudinal:</p>	<p>Inicio: El docente muestra imagen de pelea en los estadios (anexo 1) solicitando a los estudiantes que solo describan lo que ven en ella y escribe sus respuestas en un cuadro en el pizarrón. Posteriormente, les solicita que respondan qué piensan acerca de lo que observan en la imagen anotándolo en la otra parte del cuadro. Se pregunta a los estudiantes qué</p>	-Data -Plumón -Pizarra	-Formativa mediante la revisión de la actividad de los estudiantes y monitoreo del docente.

	-respeto -participación	diferencias se observa entre ambos casos del cuadro. Desarrollo: A partir de las respuestas de los estudiantes, se formaliza concepto de hecho y opinión y se realizan preguntas de tipo ¿dónde opino? ¿Para qué opino? ¿Sobre qué opino? ¿Quienes opinan?		
		Mediante las respuestas de los alumnos se formaliza concepto de situación comunicativa y los elementos que esta contempla. Actividad: Los estudiantes leen el texto “perros vagos” y distinguen entre hecho y opinión. Además, responden en una guía de trabajo (anexo 2) las preguntas de la situación comunicativa antes trabajadas. Cierre: Se comparten las respuestas de la actividad y se realiza mapa conceptual en conjunto con los principales puntos vistos en la clase.		

Objetivo sesión 2	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Conocen y aplican la función y estructura general de un texto argumentativo.	Conceptual: -estructura del texto argumentativo o -función del texto argumentativo o Procedural: -ordenar texto argumentativo o	Inicio: Se recuerda lo visto en sesión anterior, mediante lluvia de ideas en el pizarrón que realiza un estudiante que ha sido seleccionado al azar. Una vez realizado esto, el docente formaliza la lluvia de ideas explicitando la relación entre los conceptos que se han anotado. Desarrollo: Se muestran tres tipos de textos (expositivo-narrativo-argumentativo) acerca de un mismo tema (anexo 3), los cuales se van leyendo de manera	-Pizarrón -Guías -Plumón	-Formativa mediante el monitoreo del docente y la actividad de ordenación que realizan los estudiantes

	<p>-aplicar estructura y función de texto argumentativo</p> <p>Actitudinal: -respetar y colaborar.</p>	<p>conjunta y respondiendo a su tema y propósito. Mediante las respuestas y análisis de los textos, se llega a descubrir cuál de los tres corresponde a uno argumentativo y por qué. De esta manera, se exponen la estructura general de un texto argumentativo a partir del que se ha leído y se ha identificado como tal.</p> <p>Actividad: Los alumnos ordenan un texto argumentativo que ha sido entregado desordenado (anexo 4), tomando en cuenta las características vistas recientemente.</p> <p>Cierre: Se revisa la actividad de manera conjunta y una vez armado el texto se retoman sus principales características a partir del escrito que han ordenado los estudiantes.</p>		
--	---	--	--	--

Objetivo sesión 3	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
<p>Conocen y utilizan la estructura de introducción (contextualización, def. pregunta y tesis) de un texto argumentativo</p>	<p>Conceptual: - estructura de la introducción -función de la introducción</p> <p>Procedural: -aplican estructura de introducción -escribir introducción</p> <p>Actitudinal:</p>	<p>Inicio: El profesor pregunta ¿qué entendemos por introducción de un texto? ¿qué función tiene esta? Realizando lluvia de ideas en pizarrón con respuesta de los estudiantes. A partir de las ideas expuestas, se les solicita a los estudiantes que escriban una introducción solo utilizando los conocimientos que hasta ahora tienen con el tema el uso de lo uniformes escolares. Una vez realizada la tarea se leen algunas introducciones y se comentan a nivel de curso.</p>	<p>-Pizarrón -Data -Plumón</p>	<p>-Formativa mediante el monitoreo del docente y la actividad de escritura de introducción de los estudiantes.</p>

	<p>-respeto colaboración</p>	<p>Desarrollo: El docente presenta distintas introducciones con versiones mejoradas (anexo 5), preguntando a los estudiantes ¿Qué notan de distinto entre una y otra? ¿qué posee una y no otra? A partir de sus respuestas, se formaliza la función de la introducción y sus partes (contextualización, pregunta y tesis), mediante la proyección de un cuadro que se va completando en conjunto. (anexo 6)</p> <p>Actividad: Los alumnos corrigen sus introducciones anteriores integrando las partes vistas. Una vez finalizado su trabajo se adjuntan ambas introducciones en portafolio que llevará registro de la progresión.</p> <p>Cierre: Se leen algunas introducciones de los estudiantes al azar y se realizan correcciones y comentarios a nivel de curso, retomando la función de la introducción en un texto argumentativo. El docente retira los portafolios con el fin de revisar las introducciones de cada estudiante mediante una pauta (anexo 7)</p>		
--	----------------------------------	---	--	--

Objetivo sesión 4	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
<p>Conocen y utilizan la estructura de desarrollo (argumentos) del texto argumentativo</p>	<p>Conceptual: -estructura de desarrollo -escritura</p> <p>Procedural: -aplicar estructura de desarrollo -escribir estructura de desarrollo</p> <p>Actitudinal: -respeto -participación -compromiso</p>	<p>Inicio: El profesor proyecta algunas introducciones de los estudiantes antes y después de corregir con el fin de observar los cambios entre una y otra y así recordar lo visto en clase pasada. (anexo 8) Se realizan preguntas de tipo ¿qué tendremos que hacer luego de la introducción? ¿qué continúa en el texto para que tenga sentido?</p> <p>Desarrollo: Mediante las respuestas de los estudiantes, se pregunta ¿qué se presentará en el desarrollo de un texto argumentativo? ¿Cuál es la función de esta parte? A partir de las respuestas, se lee pequeño texto (anexo 9), focalizándose en el desarrollo con el fin de observar qué se presenta en él y si cumple con lo que anteriormente señalaron los estudiantes. Por lo anterior, se realizan preguntas de tipo ¿qué observamos en el desarrollo? ¿Estábamos en lo correcto cuando mencionamos su función anteriormente? ¿Qué se presenta? Con sus respuestas, se formaliza, mediante un cuadro, que se completa de manera conjunta, qué son los argumentos y para qué nos sirven dentro del texto (anexo 10)</p> <p>Actividad: Los alumnos escriben argumentos para texto que habían realizado introducción en clase pasada. El profesor monitorea el trabajo de los estudiantes y una vez terminado, los alumnos adjuntan sus escritos a portafolio.</p> <p>Cierre: Se leen algunos trabajos de los estudiantes, precisamente el desarrollo</p>	<p>- Data -Pizarra -Plumón</p>	<p>-Formativa mediante el monitoreo del docente y el desarrollo de los estudiantes en la actividad de argumentos.</p>

		del texto argumentativo y se hacen algunos comentarios. Se coloca foco en función de los argumentos, si realmente apoyan la tesis y si son válidos.	
--	--	---	--

Objetivo sesión 5	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Conocen y utilizan la estructura de conclusión (reaf. De la tesis y propuesta) de un texto argumentativo.	<p>Conceptual: -estructura conclusión</p> <p>Procedural: -aplicar estructura de conclusión -escribir estructura de conclusión</p> <p>Actitudinal: -respeto -participación -compromiso</p>	<p>Inicio: Se realiza <i>one minute paper</i>, actividad en la que los alumnos anotan en el margen de un minuto lo que recuerden de las clases anteriores. Se leen sus respuestas y se retoma estructura del texto argumentativo, ¿qué entendemos por conclusión de un texto? Se muestran dos conclusiones una correcta y otra menos elaborada para que los alumnos determinen por qué una es mejor que la otra. (anexo 11)</p> <p>Desarrollo: Una vez que han dado a conocer sus respuestas, se lee nuevamente la conclusión correcta y se formalizan las partes (reformulación de la tesis y propuesta), mediante un cuadro que se completa de manera conjunta. (anexo 12)</p> <p>Actividad: Los alumnos escriben conclusión para texto anterior que se venía realizando y lo adjuntan a portafolio.</p> <p>Cierre: Se da una lectura a la totalidad de algunos de los textos construidos y se vuelven a trabajar aspectos como ¿cumple con la función de un texto argumentativo nuestro escrito? ¿por qué?. El docente se lleva sus portafolios con el avance de sus textos y revisa con pauta (anexo 12)</p>	- Data -Pizarra -Plumón	-Formativa mediante el monitoreo del docente y el trabajo de los estudiantes en la actividad de escritura de conclusión.

Objetivo sesión 6	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
<p>Diseñan un proyecto de mejoramiento de algún aspecto del establecimiento</p>	<p>Contenido: -Estructura de proyectos</p> <p>Procedural: Diseñar un proyecto</p> <p>Actitudinal: -respeto -participación -compromiso</p>	<p>Inicio: El profesor muestra un video de un proyecto escolar que logró cambiar la situación en cuanto a la basura en un establecimiento. (anexo 13)</p> <p>Se pregunta ¿por qué los estudiantes del video hicieron un proyecto? ¿qué es un proyecto? ¿para qué les sirvió en este caso?</p> <p>Desarrollo: El docente pregunta a los estudiantes acerca de qué aspectos del colegio harían ellos un proyecto Se anota en el pizarrón las respuestas, haciendo hincapié en que fuesen elementos viables de realizar. El profesor cuestiona a los estudiantes: ¿Cómo lograríamos que la institución permitiera la realización del proyecto? ¿Cómo podríamos utilizar la argumentación en esta situación?¿nos ayudaría?</p> <p>A partir de sus respuestas se da a conocer la nueva actividad a los estudiantes. La actividad consiste en dos etapas: primero, diseñar un proyecto de mejoramiento y segundo, argumentar mediante un texto por qué mi proyecto debe ser implementado en el colegio. El docente muestra pauta de evaluación (anexo 14) de la actividad, la cual también será utilizada para revisiones formativas dentro del proceso.</p> <p>El profesor modela diseño de proyecto, con ejemplo proyectado en pizarrón. Se va completando en conjunto cada elemento de este, haciendo énfasis en la utilidad que tendrá para nuestro vivir en el establecimiento su realización. Se asignan las duplas de trabajo.</p> <p>Actividad:</p>	<p>- Data - Guías de plantilla -Pizarra -Plumón</p>	<p>-Formativa mediante el monitoreo del docente -Sumativa (el diseño lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)</p>

	<p>Los alumnos, en parejas, trabajan en el diseño de su proyecto mediante una plantilla de planificación (anexo 15) mientras el docente monitorea su trabajo.</p> <p>Cierre: Algunas duplas pasan adelante a leer sus proyectos y se realizan comentarios conjuntamente de estos. Nuevamente se repasa la idea de la utilidad que tendrán para ellos los proyectos por lo que debemos hacer un buen uso de la argumentación pues así podrán realizarse.</p>	
--	--	--

Objetivo sesión 7	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Planifican la producción de un texto argumentativo.	<p>Conceptual -</p> <ul style="list-style-type: none"> -texto argumentativo -proyecto -fase de la escritura (planificación) <p>Procedural:</p> <ul style="list-style-type: none"> -planificar texto argumentativo <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -respeto -participación -compromiso 	<p>Inicio: El docente pide a los estudiantes que en una hoja respondan las siguientes preguntas con el propósito de situar y recordar la clase pasada tales como: ¿qué vimos la clase anterior? ¿por qué estábamos diseñando proyectos? ¿cómo los íbamos a lograr? ¿Cuál era la segunda etapa de la actividad? Con la finalidad de generar una discusión acerca de la utilidad de los proyectos.</p> <p>Desarrollo: Se realizan preguntas de tipo ¿qué hacemos antes de escribir un texto? ¿para qué nos sirve organizar nuestras ideas previamente? Con la finalidad de observar si conocen la utilidad de la planificación como actividad previa al escrito. Se entrega plantilla de planificación de texto (anexo 16) y, en conjunto, en base al ejemplo de proyecto de la profesora se desarrolla la planificación de este con las ideas que aportan los estudiantes.</p> <p>Actividad: Los alumnos planifican sus propios textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data - Guías de plantilla -Pizarra -Plumón 	<ul style="list-style-type: none"> -Formativa mediante el monitoreo del docente -Sumativa (el diseño lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)

	<p>en base a los proyectos que han diseñado en parejas. El docente monitorea el trabajo por grupos.</p> <p>Cierre: El profesor llama adelante a algunos estudiantes para que expliquen y den a conocer la planificación de la escritura de sus proyectos. El docente los lleva a cuestionarse cuáles son las dificultades que presentaron en esta fase. Adjuntan su avance a portafolio y se lo lleva el docente para retroalimentar mediante pauta anteriormente dada.</p>	
--	--	--

Objetivo sesión 8	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
<p>Escriben borrador del texto argumentativo planificado.</p>	<p>Conceptual: -texto argumentativo -fase de escritura (textualización)</p> <p>Procedural: -escribir borrador</p> <p>Actitudinal: -respeto -compromiso -participación</p>	<p>Inicio: El docente proyecta algunos textos de los propios estudiantes (anexo 17), creados con anterioridad con el tema del uso de uniformes escolares. Se evalúan conjuntamente algunos aspectos tanto de contenido como técnicos con el fin de que los estudiantes tengan estos elementos en cuenta antes de comenzar a textualizar.</p> <p>Desarrollo: El profesor realiza modelado de cómo comenzar a escribir el texto haciendo uso del ejemplo del reciclaje. Los alumnos aportan ideas y en conjunto se construye un primer párrafo introductorio.</p> <p>Actividad: Se reúnen las parejas y comienzan proceso de textualización de borrador de su proyecto mientras el profesor monitorea el trabajo de los distintos grupos.</p> <p>Cierre:</p>	<p>-Data -Plumón -Pizarra</p>	<p>-Formativa mediante el monitoreo del docente -Sumativa (la textualización lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)</p>

	<p>Los alumnos entregan sus avances, los que serán revisados formativamente por el profesor mediante pauta entregada. Se les da la palabra para que respondan la pregunta ¿qué elementos me resultan complejos a la hora de escribir? ¿cuáles son mis dificultades? ¿qué elementos facilitan mi escritura? ¿por qué es importante realizarme estas preguntas?</p>	
--	---	--

Objetivo sesión 9	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
<p>Escriben borrador del texto argumentativo o planificado.</p>	<p>Conceptual: -texto argumentativo -escritura</p> <p>Procedural: -escribir</p> <p>Actitudinal: -respeto -participación -compromiso</p>	<p>Inicio: Se entrega una guía a cada estudiante que contiene tres fragmentos de tres textos distintos los cuales corresponden a algunos avances entregados la sesión anterior (anexo 18). En parejas, deberán anotar qué aspectos mejorarían y que aspectos hay correctos en estos textos a su parecer. Posteriormente, proyectando cada uno de los textos se les pedirá a los estudiantes que digan sus anotaciones comentándolas de manera conjunta.</p> <p>Desarrollo: Se entregan los avances de textualización de borrador con retroalimentación determinada. Posteriormente a la revisión que ellos mismos realizan, continúan escribiendo sus textos argumentativos comenzados la clase pasada, tomando en cuenta las anotaciones realizadas por el docente y las de ellos mismos en cada uno de los trabajos.</p> <p>Cierre: Se realizan preguntas de tipo ¿para qué nos sirvió hacer un borrador? ¿qué efectos tendrá en nuestro texto final? ¿qué efectos tendrá en la argumentación de nuestro proyecto hacer un borrador? ¿para qué nos sirve argumentar?</p>	<p>-Data -Plumón -Pizarra -Guía</p>	<p>-Formativa mediante el monitoreo del docente y la lectura de los textos de los estudiantes. -Sumativa (la textualización lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)</p>

	Los alumnos entregan sus textos De borrador en portafolio y docente retroalimenta.		
--	--	--	--

Objetivo sesión 10	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Conocen y aplican mecanismos de correferencia (sustitutos léxicos) y conectores.	<p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> -correferencia (Sustitutos léxicos) -Conectores <p>Procedural:</p> <ul style="list-style-type: none"> -corregir textos -aplicar mecanismos de correferencia <p>Actitudinal: respetar los turnos de habla, participación.</p>	<p>Inicio:</p> <p>El docente muestra un texto con evidentes repeticiones (anexo 19). Se pregunta a los estudiantes qué ocurre con el texto, ¿qué tiene de problemático? ¿en qué afectan las repeticiones? ¿a quién o a qué hacen alusión las repeticiones? ¿cómo podemos arreglar el texto?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Mediante el texto visto y las respuestas de los estudiantes se formaliza concepto de correferencia y se muestran nuevos textos con ejemplos de esta.</p> <p>Actividad:</p> <p>Los alumnos corrigen un texto con repeticiones mediante sustituciones léxicas. Se revisa lo que han realizado de manera grupal.</p> <p>Se muestra texto solo con puntos seguidos (sin uso de conectores) se le pregunta a los estudiantes ¿qué ocurre en este texto? ¿qué les falta? ¿cómo se puede arreglar? Se formaliza qué son los conectores y para qué nos sirven.</p> <p>Actividad:</p> <p>Los alumnos corrigen el texto integrando los conectores que ellos creen que hacen falta en el escrito. Se revisa y retroalimenta lo que han realizado de manera grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Data -Plumón -Pizarra 	<ul style="list-style-type: none"> -Formativa mediante el monitoreo del docente -Sumativa (la textualización lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)

		<p>Cierre: Se retoman aspectos importantes ¿qué aprendimos la clase de hoy? ¿para qué nos sirve conocer estos elementos? ¿qué aportan al texto que estamos escribiendo en base al proyecto?</p>		
--	--	--	--	--

Objetivo sesión 11	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Evalúan y corrigen borrador de texto argumentativo	<p>Conceptual: -revisión de borrador</p> <p>Procedural: -evaluar textos de borrador -corregir textos de borrador</p> <p>Actitudinal: -respeto -compromiso -participación</p>	<p>Inicio: El docente proyecta un texto antes y después de revisar (anexo 20) Se realizan preguntas de tipo ¿para qué nos servirá revisar nuestros borradores? ¿qué diferencias hay entre estos dos textos?</p> <p>Desarrollo: Actividad: Los alumnos a partir de la pauta entregada en un comienzo, evalúan sus propios borradores, destacando aquellos aspectos que pueden ser mejorados. Asimismo, tomando en cuenta la retroalimentación del docente en sus trabajos y sus propias observaciones recientemente realizadas, corrigen sus trabajos. Además, aplican los elementos de correferencia y conectores vistos en la sesión pasada.</p> <p>Cierre: El docente realiza preguntas de tipo ¿Ayudó la corrección? ¿a qué ayudo? ¿de qué manera contribuyo? ¿cuál es el resultado luego de corregir? ¿cómo eso contribuirá a la argumentación de mi proyecto?</p>	- Data -Pizarra -Plumón	-Formativa mediante el monitoreo del docente -Sumativa (el borrador corregido lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)

Objetivo sesión 12	Contenido	Momento de la clase	Recursos de aprendizaje	Tipo de evaluación
Escribir texto	Conceptual:	Inicio:	- Data	-Formativa

<p>argumentativ a partir del borrador realizado.</p> <p>Evaluar actividad de escritura por proyectos.</p>	<p>-escritura de texto argumentativo</p> <p>Procedural: -escribir texto argumentativo</p> <p>Actitudinal: -respeto -participación -compromiso</p>	<p>El profesor muestra ejemplos de trabajos de los propios estudiantes desde la etapa de planificación hasta el borrador final, de manera que puedan apreciar el proceso de escritura que han realizado y las correcciones aplicadas. Se realizan preguntas de tipo ¿cómo contribuye realizar la actividad en base a proceso? ¿qué efectos tendrá esto en nuestro proyecto?</p> <p>Desarrollo: Actividad: Los alumnos reciben sus últimos borradores, los cuales fueron observados una vez más por el docente y escriben su texto aplicando las modificaciones que finalmente pudieron existir.</p> <p>Cierre: Se leen algunos textos terminados y se reflexiona en torno a la tarea del proyecto y escritura. Cada estudiante realizará un comentario evaluando la actividad respondiendo a la pregunta ¿cómo afectó a mi escritura la creación de un proyecto del cual debíamos convencer? Posteriormente, se comparten las opiniones de los estudiantes.</p>	<p>-Pizarra -Plumón</p>	<p>mediante el monitoreo del docente -Sumativa (el borrador corregido lleva un porcentaje de la nota asignada al final del trabajo)</p>
---	---	--	-----------------------------	---

Importante: Los textos realizados por los estudiantes fueron entregados al subdirector del establecimiento por el presidente de curso acompañado de la profesora. De este modo, se le explicó al representante de dirección el contexto en el cual se desarrolla la actividad, por lo que él se comprometió a evaluar los proyectos e implementar aquel que fuese más viable y, por ende, mejor argumentado según su utilidad.

➤ **Anexo 6: Rúbrica utilizada para evaluar textos argumentativos de los estudiantes a nivel de estructura.**

Colegio Rubén Castro Diurno
Departamento de Lenguaje y Comunicación

Pauta de evaluación 7° texto argumentativo

Introducción			
	Logrado	Medianamente Logrado	No logrado
Contextualización	Escribe la contextualización donde se presenta el tema de forma general.	Escribe la contextualización pero no se puede determinar con precisión cuál es el tema.	No escribe la contextualización, por lo tanto no se puede determinar el tema del texto
Tesis	Escribe la tesis donde se expresa de manera clara y en relación con la contextualización la postura del emisor	Escribe la tesis pero no se expresa de manera clara y en relación con la contextualización la postura del emisor.	No escribe la tesis por lo que no se evidencia de manera clara cuál es la postura del emisor
Desarrollo			
Argumentos	Presenta y explica tres argumentos que apoyan la tesis y se comprenden en su totalidad.	Presenta y explica menos de tres argumentos que apoyan la tesis y no se comprenden en su totalidad.	No presenta ni explica argumentos que apoyen la tesis.
Conclusión			
Reafirmación de la tesis	Escribe, explica y enfatiza nuevamente su postura, tomando en cuenta lo expuesto a lo largo del texto.	Escribe y enfatiza pero no explica nuevamente su postura tomando en cuenta lo expuesto a lo largo del texto.	No escribe ni explica su tesis nuevamente.
Propuesta	Presenta una propuesta frente a la temática tratada fundamentándola correctamente.	Presenta una propuesta frente a la temática tratada pero no la fundamenta correctamente.	No presenta una propuesta frente a la temática tratada.

➤ **Anexo 7: Rúbrica utilizada para evaluar textos argumentativos de los estudiantes a nivel de contenido.**

Colegio Rubén Castro Diurno
Departamento de Lenguaje y Comunicación

Pauta de evaluación 7° texto argumentativo

Situación comunicativa			
	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Tema	El tema es controversial y se mantiene a lo largo del todo el texto	El tema es controversial, pero no se mantiene a lo largo de todo el texto	No se presenta un tema controversial.
Propósito	El escrito cumple principalmente con la finalidad de un texto argumentativo a lo largo de todo el desarrollo	El escrito cumple con la finalidad de un texto argumentativo, pero en algunas partes se confunde la finalidad.	El escrito no cumple con la finalidad de un texto argumentativo
Adecuación	El texto y el lenguaje utilizado son pertinentes y adecuados para la situación comunicativa dada a lo largo de todo el desarrollo.	El texto y el lenguaje utilizado son pertinentes y adecuados para la situación comunicativa dada solo en algunas ocasiones.	El texto y el lenguaje utilizado no son pertinentes ni adecuados a la situación comunicativa dada.
Introducción			
	Logrado	Medianamente Logrado	No logrado
Contextualización	Escribe la contextualización donde se presenta el tema de forma general.	Escribe la contextualización pero no se puede determinar con precisión cuál es el tema.	No escribe la contextualización, por lo tanto no se puede determinar el tema del texto
Tesis	Escribe la tesis donde se expresa de manera clara y en	Escribe la tesis pero no se expresa de manera clara y en	No escribe la tesis por lo que no se evidencia de manera

	relación con la contextualización la postura del emisor	relación con la contextualización la postura del emisor.	clara cuál es la postura del emisor
Desarrollo			
Argumentos	Presenta y explica tres argumentos que apoyan la tesis y se comprenden en su totalidad.	Presenta y explica menos de tres argumentos que apoyan la tesis y no se comprenden en su totalidad.	No presenta ni explica argumentos que apoyen la tesis.
Conclusión			
Reafirmación de la tesis	Escribe, explica y enfatiza nuevamente su postura, tomando en cuenta lo expuesto a lo largo del texto.	Escribe y enfatiza pero no explica nuevamente su postura tomando en cuenta lo expuesto a lo largo del texto.	No escribe ni explica su tesis nuevamente.
Propuesta	Presenta una propuesta frente a la temática tratada fundamentándola correctamente.	Presenta una propuesta frente a la temática tratada pero no la fundamenta correctamente.	No presenta una propuesta frente a la temática tratada.
Coherencia y cohesión			
Uso de conectores	Utiliza conectores a lo largo de su texto de manera correcta según la función de estos.	Utiliza conectores a lo largo de su texto, no obstante, lo hace de manera incorrecta según la función de estos.	No se utilizan conectores a lo largo del texto
Uso de sustitutos léxicos	Mantiene de clara el o los referentes del texto mediante la utilización de sustitutos léxicos a lo largo del texto que evitan la repetición constante de palabras.	Mantiene de manera confusa el o los referentes del texto mediante la utilización de sustitutos léxicos a lo largo del texto que evitan la repetición constante de palabras.	No mantiene el referente del texto por lo que no se aprecia la utilización de sustitutos léxicos.

➤ **Anexo 8: Encuesta que evaluaba las categorías de motivación frente a la tarea de escritura, dificultad de la misma y realización de estrategias metacognitivas.**

Encuesta actitudinal

Lee los siguientes enunciados y señala con una X según el nivel de acuerdo o desacuerdo que presentas frente a la afirmación.

TDE: Totalmente en desacuerdo

DE: Desacuerdo

IN: Indiferente

DA: De acuerdo

TDA: Totalmente de acuerdo

Pregunta	TDE	DE	IN	DA	TD A
13. La creación de proyectos me pareció una actividad motivante					
14. Me resultó fácil argumentar acerca de mi proyecto					
15. Hubiese preferido escribir mi texto de manera individual					
16. La actividad de proyectos me ayudó a entender en qué consiste la argumentación					
17. Fui capaz de evaluar mi propio proceso de escritura y ver los aspectos positivos y negativos					
18. Me pareció muy extensa la actividad de escritura					
19. Es más fácil argumentar cuando existe un contexto de escritura					
20. Generalmente, incorporé las correcciones que mis compañeros o yo mismo realizaba en mi texto					
21. Me gusta escribir para poder dar a conocer mi opinión y postura frente a un tema					
22. Me gustó que yo haya sido el que escogía su propio tema.					
23. La escritura por proyecto me pareció un trabajo cercano a mis intereses					
24. Me cuestioné constantemente si iba bien o no con mi escritura					

- **Anexo 9: Texto escrito por un estudiante del curso en cuestión a partir de la primera tarea de escritura de texto argumentativo, la cual fue realizada sin una situación comunicativa real, con un tema dado y solo con el conocimiento previo de los alumnos.**

Uso de uniforme en el colegio

¿Qué es el uso de uniforme escolar?

El uso de uniforme escolar corresponde a estar con ropa que lleva puesta cada estudiante de cada colegio ¿estas de acuerdo con esto? Yo estoy de acuerdo con esto por los siguientes argumentos.

Yo afirmo lo anterior por la vestimenta depende de cada colegio ,este sirve para la formalidad de este, tambien sirve para la disciplina de cada estudiante¿ como cees que se siente usar uniforme escolar? ¿esto se necesita?

Yo creo que si se necesita usar el uso de uniforme en el colegio

Frente a esto si se necesita usar el uniforme escolar

- **Anexo 9.1: Texto escrito por un estudiante del curso en cuestión a partir de la primera tarea de escritura de texto argumentativo, la cual fue realizada sin una situación comunicativa real, con un tema dado y solo con el conocimiento previo de los alumnos.**

Uso de uniformes escolares

En la mayoría de los colegios de Chile el uso del uniforme es obligatorio, los hombres usan camisa y corbata y las mujeres jumper pero ¿Qué es el uniforme escolar? Los uniformes escolares es la ropa que lleva la insignia del colegio correspondiente de cada niño o joven.

Yo opino que si es necesario usar uniforme porque al llevar puesto el uniforme les damos una buena opinión a las demás personas sobre nuestro colegio.

En primer lugar, afirmo lo anterior porque al usar el uniforme escolar nos vemos más ordenados.

En segundo lugar, no todos los colegios de Chile tienen uniforme lo que hace que los alumnos se vean desordenados.

En último lugar, los uniformes no intervienen en el aprendizaje de los alumnos.

- **Anexo 10: Texto final escrito por un estudiante del curso en cuestión a partir de la segunda tarea de escritura de texto argumentativo, la cual fue realizada con una situación comunicativa real. Esta última estaba dada por el diseño de un proyecto de mejoramiento del establecimiento a elección de los alumnos. En esta ocasión ya se había trabajado aspectos generales del tipo de texto y su estructura.**

Más canchas para Rubén Castro

Actualmente, en el colegio Rubén Castro existe una gran problemática que afecta a la comunidad. Dicho problema tiene que ver con la falta de espacios en la multicancha que el establecimiento posee ya que esta se ocupa para realizar dos deportes o más actividades a la vez, lo cual es muy incómodo para los alumnos. Es por esto que nosotros consideramos necesario construir una nueva cancha que permita resolver este conflicto mediante la implementación de un proyecto que creemos debe realizarse por las siguientes razones:

La primera razón es que los alumnos disfrutarían más el hacer deportes debido a que habría espacio suficiente para su comodidad y de esta forma al hacer más deporte estarían en mejores condiciones físicas evitando enfermedades peligrosas como la obesidad.

La segunda razón es que los profesores de educación física, quienes ocupan generalmente la multicancha, tendrían mejores lugares para realizar sus clases con los distintos cursos y enseñar deportes como básquetbol y fútbol.

La última razón es que si existen espacios suficientes para las actividades, además de estar haciendo deporte los estudiantes no estaríamos frente al celular todo el tiempo, incluso si llueve estaríamos en el gimnasio si allí hubiese espacio.

En conclusión, podemos decir que la realización de las construcciones que propone el proyecto se demorarían bastante tiempo pero al finalizar estas obras será un gran beneficio para la comunidad Rubencastriana. Por eso, nosotros proponemos que se realicen bingos y actividades similares para colaborar con una parte del dinero necesario para las multicanchas.

Anexo 10.1: Texto final escrito por un estudiante del curso en cuestión a partir de la segunda tarea de escritura de texto argumentativo, la cual fue realizada con una situación comunicativa real. Esta última estaba dada por el diseño de un proyecto de mejoramiento del establecimiento a elección de los alumnos. En esta ocasión ya se había trabajado aspectos generales del tipo de texto y su estructura.

Álbumes de estudio

Hoy en día el aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante el uso de los libros de estudio de cada asignatura. Estos textos traen contenidos y actividades para que los alumnos podamos realizar en las clases y en el hogar. Sin embargo, nos preguntamos ¿realmente aprenden los estudiantes con estos libros? Nuestra opinión es que no siempre es así por eso proponemos que se realice nuestro proyecto que consiste en la implementación de álbumes de estudio por estos motivos

En primer lugar, los álbumes serían más entretenidos que los libros por eso los alumnos tendrían más ganas de estudiar y sacarían mejores notas que las que tienen. En segundo lugar, si los álbumes se colocan en la biblioteca sería un lugar más visitados por todos los jóvenes del colegio ya que sería muy llamativa esta forma de aprender. En tercer lugar, los álbumes serían más baratos que los libros entonces existiría ahorro por parte de las familias que deben comprar los libros.

En síntesis, creemos que se debe hacer nuestro proyecto por los motivos que ya se expusieron. Para conseguir esto consideramos que se deben hacer afiches que informen a los demás alumnos de los beneficios de tener este método de aprendizaje y que los usen con cuidado para que a todos les sirvan.

- **Anexo 11: Rúbrica utilizada para evaluar las distintas fases del proceso de escritura que debían llevar a cabo los estudiantes para construir su segundo texto argumentativo a partir de la tarea de proyecto de mejoramiento.**

Colegio Rubén Castro Diurno
Departamento de Lenguaje y Comunicación

Pauta de evaluación 7° texto argumentativo

Objetivo 1: Producir un texto argumentativo a partir de las fases del proceso de escritura.

Criterio	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Planificación	La planificación es ordenada y clara, acorde a la situación comunicativa. Presenta una lluvia de ideas y el orden de las partes del texto que se producirá	La planificación es ordenada y clara, acorde a la situación comunicativa. Pero no presenta todos los elementos solicitados.	La planificación es ordenada y clara, acorde a la situación comunicativa. Pero no presenta ninguno de los elementos solicitados.
Borrador	El borrador toma en cuenta las ideas de la planificación y las desarrolla en profundidad acorde a las características y partes de un texto argumentativo	El borrador toma en cuenta las ideas de la planificación pero las desarrolla superficialmente acorde a las características y partes de un texto argumentativo	El borrador no toma en cuenta las ideas de la planificación y tampoco las desarrolla acorde a las características y partes de un texto argumentativo.
Revisión	Destaca los errores encontrados en su escritura y aplica correcciones pertinentes a las características y finalidad del texto.	Destaca los errores encontrado en su escritura, pero no aplica correcciones pertinentes a las características y finalidad del texto.	No destaca los errores encontrados en su escritura y no aplica correcciones pertinentes a las características y finalidad del texto.

Anexo 12: Imágenes de los estudiantes trabajando en grupos dentro del aula.

