

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



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

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

**INSTITUTO LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**Investigación – acción: Aplicación de estrategias de  
planificación para el desarrollo de textos  
dramáticos en tercer año medio**

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de  
Profesor de Castellano y Comunicación**

**Profesora guía**

Dra. Carolina González

**Estudiante**

Enzo Soto

Viña del mar, enero del 2019

*A mi familia, que ha tenido la bravura de apoyarme en todo momento. Gracias por permitirme llegar hasta acá.*

*A los maravillosos estudiantes que tuve, ustedes le dan vida a este conjunto letras. Gracias por darme una razón por la cual quedarme.*

## Índice

Introducción	4
Descripción y análisis del contexto	4 – 11
Descripción del aula	5 – 6
Recolección de evidencia	6 – 9
Categorización de evidencia	9 – 11
Metodología	11 – 14
Método de investigación	11 – 13
Problematización e hipótesis	13 – 14
Marco teórico	14 – 23
La escritura desde el marco curricular	15 – 16
La escritura por proceso	16 – 18
La escritura por proyecto	18 – 20
Escritura creativa	20 – 22
Estrategias de escritura	22 – 23
Plan de acción y evaluación	23 – 25
Análisis de resultados	25 – 35
Adecuaciones realizadas	25 – 27
Categorías evaluadas	27 – 35
Reflexión	35 – 38
Plan de mejora	38
Conclusiones	39
Referencias bibliográficas	40

## **I. Introducción**

La culminación de la formación de pregrado y, con ello, la apertura de nuevos caminos en la en formación docente es, en definitiva, una instancia ecléctica ya que permite conciliar los distintos saberes obtenidos a lo largo de dicho camino. De la misma forma se erige esta investigación, la cual vincula el ejercicio docente y los distintos aspectos disciplinares adquiridos en las asignaturas, evaluaciones y experiencias. Sin embargo, esta instancia representa un punto de inflexión en la formación académica, principalmente porque permite a este educando no quedarse en lo teórico, sino que lo faculta de una capacidad performativa.

Puntualmente, esto se ha dado por medio de la realización de una investigación – acción en un contexto real en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con el fin de dar solución a un problema didáctico detectado en dicha realidad educativa. Para esto, se han conciliado los procesos de Práctica final y Trabajo de titulación, dos procesos que permiten la recolección de información de un contexto educativo y su abordaje investigativo, respectivamente.

Para dar cuenta de este proceso, el presente trabajo seguirá una estructura basada en la progresión natural de este método investigativo. De esta esta forma, se presentarán y analizarán los datos recolectados del contexto educativo en cuestión, así como las categorías generadas a partir de estos; se delimitará el marco metodológico a emplear, así como el problema didáctico e hipótesis determinados en tal proceso; se expondrán y comentarán los distintos referentes teóricos considerados; se explicará el plan de acción y evaluación implementados; se analizará la información obtenida, además de levantar nuevas categorías con base en esta; se reflexionará sobre todo lo anterior por medio de un análisis tipo FODA; se desarrollará un plan de mejora vinculado al análisis ya realizado y, por último, se concluirá sobre todo el proceso llevado a cabo.

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

En el presente apartado, se expondrán los antecedentes extraídos de las distintas fuentes de información presentes en el proceso de práctica final asociada a esta investigación, esto con el fin deslindar el problema didáctico referente al curso estudiado. Dentro de estos

antecedentes se encuentran: (i) la información referente al grupo curso y sus distintas características, (ii) los instrumentos usados para la recolección de evidencias concretas y sus distintas fuentes y (iii) la categorización de toda la información recabada.

## **2.1 Descripción del aula**

El estudio realizado toma lugar en el 3° medio B del Liceo Eduardo de la Barra, ubicado en Av. Colón #2184, en la comuna de Valparaíso. Dicha institución es de carácter municipal y tiene por principal objetivo la alta preparación para la educación superior desde una formación científico – humanista.

El curso está compuesto por un total de 28 estudiantes, 16 hombres y 12 mujeres, todos con una edad promedio de 17 años. Si bien los miembros del curso provienen de distintos sectores de la región, así como distintos niveles socioeconómicos, no se presentan casos en que tales variables impidan su formación. Esto, en conjunto a escaso riesgo de fracaso escolar, nos permite afirmar que no existe mayor vulnerabilidad escolar. Dos de los alumnos del curso forman parte del programa PIE, los cuales cuentan con el apoyo en de una educadora diferencial que acude a las clases una vez por semana y realiza trabajo complementario, ya sea adecuando instrumentos evaluativos o la toma de estos. Sus necesidades educativas obedecen a la adecuación a distintos tipos de actividades, desde el plano instruccional hasta las dinámicas de grupo, y no a una cuestión de carácter cognitiva.

En cuanto a sus características actitudinales, el curso en general es tranquilo y respetuoso, ya sea en la instancia de clases como en el resto del establecimiento. Si bien algunos alumnos mantienen que actitudes que pueden suponer el llamado de atención por parte del docente (comer en clases, conversaciones, uso sin autorización de sus teléfonos, etc.), esto no excede lo común a los adolescentes de su edad y, en consecuencia, no supone mayores problemas para desarrollo de la clase o el clima de aula. Ahora bien, respecto a sus intereses, la mayoría de los alumnos demuestra una gran afición por las producciones audiovisuales contemporáneas, como por ejemplo *animés*, películas, series, videojuegos; especialmente en los géneros *recuentos de la vida*, terror, drama, *MOBAs* y *shot' em up*, respectivamente.

Por último, cabe destacar que el curso está adscrito al plan científico del establecimiento, lo cual configura las horas de cada asignatura de forma particular. En el caso de lenguaje, el

grupo tiene un total de 5 horas semanales, siendo 2 de estas destinadas exclusivamente al abordaje de temáticas PSU y el resto al contenido regular de la asignatura. Esto dificulta la progresión de las sesiones ya que suceden de forma intercalada, requiriendo mayor tiempo en el inicio de cada sesión y, ocasionalmente, repastos de contenidos ya evaluados. Además, se reconoció una distancia por parte de los alumnos hacia la asignatura, tanto en los contenidos que aborda como en sus métodos de evaluación.

## 2.2 Recolección de evidencias

La recolección de evidencia fue un proceso que tuvo lugar las dos primeras semanas del semestre, periodo previo a la toma total de las responsabilidades como profesores de la asignatura. Los instrumentos utilizados en dicho proceso fueron de dos tipos, primarios y secundarios, diferenciándose principalmente en cuanto al contexto en que fueron desarrollados, siendo algunos más informales, fuera del horario de clases, etc.

### 2.2.1 Fuentes primarias

En cuanto a las fuentes primarias, se utilizó, en primer lugar, el Diario de Observación (Anexo 1) en medio de las sesiones para constatar las prácticas vistas en el aula, sea por parte del docente o de los estudiantes. En el presente ejemplo (ver cuadro 1), se logró identificar que el regular de las sesiones obedecía a un método expositivo, donde la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos se daba principalmente en el debate, sin anclar debidamente tales discusiones en su proceso de aprendizaje.

Nº 3	Descripción	Reflexión
3	Desarrollo: - La profesora propone conceptos que son clave para entender la obra narrativa por medio de una presentación en Power Point que grafica la relación entre cada uno de ellos - Se proyecta el cortometraje <i>French Roast</i> con el objetivo de	“Si bien existe una interacción óptima con el curso en cuanto a la participación de este en espacios de opinión, no se observa ninguna herramienta didáctica que rompa con la estructura expositiva de los contenidos. Es decir, el profesor habla y luego da espacio a los alumnos para que comenten. Como

	reflexionar sobre los conceptos abordados por medio de preguntas intercaladas	consideración posterior, se debería diseñar una estructura de clase que integre la opinión de los alumnos por medio de actividades y no solo intervenciones aisladas.
--	---	---

**Cuadro 1.** Fragmento Diario de Observación.

Al considerar los intereses de los alumnos, parece positiva la utilización de dicho material y el impacto que tiene en el curso, pero no se incorpora al objetivo de aprendizaje al no retomarse con una actividad de participación activa.

En segundo lugar, se consideró el control lector del libro *Bonsai* de Alejandro Zambra (anexo 2), debido a que esta evaluación contenía un ítem dedicado al vocabulario contextual que, a su vez, fue desarrollado en el periodo de clases y que permitía a los alumnos optar a una bonificación en su nota final. Pese a estas facilidades, los resultados fueron los siguientes:

Nivel de desempeño	Destacado (7.0 – 6.0)	Competente (5.9 – 5.0)	Suficiente (4.9 – 4.0)	Insuficiente (3.9 – 1.0)
Porcentaje de logro	7%	29%	32%	32%

**Cuadro 2.** Resultados de control lector.

De los resultados obtenidos destacan dos aspectos: por un lado, el bajo compromiso con las actividades que implican un proceso, evidenciado por el escaso nivel de logro en el ítem de vocabulario contextual y, por otro, un bajo nivel de logro en el desarrollo de las preguntas de desarrollo, aun cuando abordaran contenidos conceptuales ya conocidos. Este último aspecto es un punto de inflexión en la recolección de evidencias, ya que hasta ese momento no se había logrado evidenciar fallas en las habilidades escriturales.

En tercer lugar, se aplicó una breve entrevista a la docente a cargo de la asignatura (anexo 3), la cual apuntaba a describir los rasgos generales del curso, así como la forma en que ella operaba con base en tales características. De la información obtenida destaca el eje de escritura, habilidad que supone una mayor dificultad para el curso porque, según comenta, “cuando se trata de traspasar lo mismo que dicen en el papel, pareciera que se generara una

brecha entre el lenguaje y la elaboración de un mensaje comprensible”. Además, la docente señaló que esta dificultad se aborda desde el desarrollo de actividades con involucren materiales cercanos a los estudiantes, puntualizando que “se van cambiando los materiales que susciten la posibilidad de llevar a cabo un proceso de producción escritural: cortometrajes, guías, canciones, diarios, etc. todo dependiendo de la temática que toque por unidad y de la forma de expresividad que se busque en el momento”. Sin embargo, no se identificaron instancias de escritura que concretaran dicha posibilidad, quedando únicamente en el estímulo generado por la discusión de los materiales.

La última fuente primaria considerada fue una encuesta tipo Likert (anexo 4), la cual tuvo como objetivo recabar la percepción de los alumnos en cuanto a sus intereses y a los distintos ejes de la asignatura. Respecto a este último punto, se evidencia que los alumnos tienen una buena percepción general de sus habilidades. Por ejemplo, en el eje de escritura, el 57% de los alumnos afirma no presentar dificultades en la producción de textos (pregunta 1.1), el 42% expresa que no tiene mayores inconvenientes en el planteamiento de ideas previo a la escritura (1.2) y el 53% afirma no tener problemas al momento de organizar las ideas centrales de un texto (1.3). No obstante, dicha información contrasta con los resultados del control lector, siendo la producción escrita el aspecto más descendido. Esto otorga valor a la pregunta 1.7 del mismo eje, arrojando que el 42% de los alumnos afirma usar estrategias para el desarrollo de sus textos, mientras que el 58% se muestra indiferente a tal práctica o definitivamente prefiere no incorporarla dentro de sus hábitos. Esta información fue de especial importancia para la formulación del problema didáctico de esta investigación ya que, además de ser congruente con lo recabado en la entrevista, permite desprender que hay una incongruencia entre la percepción de los alumnos y sus habilidades y su efectivo desempeño.

### 2.2.2 Fuentes secundarias

Respecto a este tipo de fuente, por un lado, se consideró el testimonio de la educadora diferencial en sala que trabaja con el curso, especialmente con los alumnos con NEE. Ella identificó que el curso en general prescindía del uso de estrategias en los distintos ejes de la asignatura, especialmente cuando se trata de actividades de escritura. Esto lo pudo apreciar por la oposición de métodos de trabajo entre los alumnos pertenecientes al PIE y el resto del curso, siendo los primeros los que más utilizan estrategias de planificación. Pese a que dicha

información coincide con lo ya expuesto, no se consideró como fuente primaria pues tal testimonio se dio en una instancia informal y sin la posibilidad de registro.

Por otro lado, se ha considerado la evaluación diagnóstica realizada por el establecimiento a todos los cursos del mismo nivel (Anexo 5). Ahora bien, esta evaluación es complicada de abordar desde propia construcción, ya que solo trata habilidades referentes al eje de lectura y el desarrollo de vocabulario contextual. Asimismo, la disposición de los objetivos establecidos en la evaluación no es del todo clara, puesto que no se evidencia una relación entre los ejercicios de la evaluación y los indicadores de medición de logro (Anexo 6). Además, la evaluación está formulada para ser desarrollada en los cursos de electivo humanista (lenguaje diferencial), por lo que no correspondería a la realidad del curso. En consecuencia, la consideración de este instrumento solo sirve como antecedente respecto al enfoque de la institución y la primacía de la comprensión en perjuicio de las demás habilidades.

### **Categorización de evidencia**

Tras establecer toda la información recabada, así como las relaciones entre cada uno de los instrumentos involucrados, es posible definir que la categorización será en virtud del eje de escritura, el cual concentra la mayoría de las dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso estudiado. Respecto a esto, las distintas variables que influyen en el desarrollo de las habilidades de escritura se definen a nivel macro: la forma en que se concibe el desarrollo de habilidades escriturales y, en menor medida, el método de enseñanza impartido en la asignatura para tales efectos y la respectiva recepción del curso. De acuerdo con el método de codificación abierta (Strauss & Corbin, 1998), se distinguen cuatro categorías que contienen las dificultades presentes en los niveles ya señalados.

La primera categoría corresponde al *perfil de escritor*, la cual da cuenta de las habilidades escriturales de los alumnos y, ulteriormente, de su la forma en que aplican dicha habilidad. Por una parte, se ha identificado una incongruencia entre la percepción sobre sus propias habilidades y el efectivo desempeño en instancias evaluativas, hecho que se ve magnificado por las pocas instancias y/o actividades destinadas para el desarrollo de la escritura. Tal desacuerdo se funda en dos razones: por una parte, no se aborda la escritura como una habilidad en constante desarrollo, sino que se relega a la resolución de actividades

y, por otra parte, desde su propia formulación, el eje de escritura se ve relegado a un segundo plano por la primacía de la lectura y el desarrollo de la comprensión. En consecuencia, ya que el trato de la escritura se de forma estática e instrumental, los alumnos no tienen instancias para poner en tensión sus habilidades, impidiendo el desarrollo de un pensamiento metacognitivo.

La segunda categoría compete al *método de enseñanza de la escritura*, que remite a cómo son desarrolladas las habilidades de escritura. Este elemento se configura tanto desde un plano institucional como a nivel de aula. Respecto al primero, al tratarse de un curso de un plan científico, la escritura no ocupa un lugar central en el desarrollo de habilidades, a tal punto que no se considera dentro del diagnóstico de la asignatura. En cambio, se fomenta una escritura acotada, centrada en la resolución de problemas, congruente con el tipo de escritura de las disciplinas científicas. En cuanto al segundo, en la asignatura de lenguaje no se aborda la escritura como un proceso (con su debida planificación, revisión y edición), se remite a ciertas estructuras textuales en función de un nivel de esfuerzo cognitivo (como es el caso de las preguntas de desarrollo en el control de *Bonsai*). En conclusión, es preciso implementar un método de escritura procesual que articule las estructuras textuales con el plano proposicional.

La tercera categoría refiere a las *estrategias para el aprendizaje*, la cual contempla la aplicación de mecanismos que facilitan el aprendizaje de los alumnos. En este apartado, el curso presenta un bajo índice en el uso de estrategias, siendo menos la mitad del curso según señala la encuesta realizada. Tal cifra es congruente con lo señalado en la categoría anterior, resaltando la distancia que existe entre los alumnos y la asignatura, así como visión subsumida a una funcionalidad. Además, aun cuando existe un porcentaje del curso que sí hace uso de estrategias de escritura, no se evidencia un mejor desempeño respecto al resto del cual, implicando una mala aplicación de estas o, en su defecto, una falta de adecuación según la instancia de escritura. Esto tiene una implicancia directa en el desarrollo del pensamiento metacognitivo puesto que, al no disponer de recursos que le permitan abordar la actividad escritural, el alumno no podrá dar cuenta del desarrollo de habilidades al finalizar un texto. Ante esto, es propicio establecer un plan estratégico acorde a un modelo de escritura

procesual, el cual faculta a los estudiantes a abordar la producción escrita de manera reflexiva y desautomatizada.

La última categoría corresponde al *aprendizaje significativo*, referido a cómo los alumnos asimilan su aprendizaje y la conexión afectiva que tienen con este. Respecto a esto, es natural que el curso mantenga una distancia afectiva con asignatura, principalmente por estar adscrito a un plan científico. Toma sentido que la docente a cargo recurra a materiales afines a sus intereses, motivando de forma extrínseca el aprendizaje. Sin embargo, la motivación intrínseca de los alumnos consagra el planteamiento de la asignatura: la institución dispone la escritura como algo funcional y, a su vez, los alumnos reafirman esa idea al aplicar dicha habilidad de forma automatizada. En consecuencia, el curso requiere reposicionar el factor motivacional respecto a la asignatura, no limitándose al abordaje de ciertos materiales, sino que las actividades tengan ese valor por sí mismas. La falta de motivación intrínseca de los alumnos puede que sea una barrera constante, pero es responsabilidad de la institución y del docente a cargo facilitar la ruptura del círculo vicioso que se ha formado.

### **III. Metodología**

Tras la exposición de la información recolectada, se procederá a explicitar los mecanismos metodológicos utilizados en la presente investigación. Para ello, por una parte, se puntualizará el problema didáctico identificado, así como la hipótesis formulada para su posterior abordaje. Por otro lado, se tratará el método de investigación realizado en el presente trabajo: la investigación acción, sus características principales, fases y la forma en que ha sido aplicado.

#### **3.1 Problematización e hipótesis**

A partir de la información recabada en el apartado anterior, se evidencia que el problema didáctico se presenta en escritura al eje que mayor complejidad supone. Este, a diferencia de los demás ejes, ha sido una constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos del curso estudiado, manifestándose en las distintas evidencias recabadas a lo largo de dicho proceso.

Ahora bien, los estudiantes del 3° B del liceo Eduardo de la Barra presentan una concepción reduccionista sobre la escritura, limitándola a cuestiones funcionales por medio de un abordaje automatizado. Puntualmente, dicha concepción se ve reflejada en el escaso conocimiento y aplicación de estrategias de planificación, lo cual ha ido en perjuicio del desarrollo de sus habilidades escriturales, presentando dificultades a nivel proposicional en la producción de textos. Paralelamente, la falta de una escritura procesual ha debilitado el desarrollo del pensamiento metacognitivo por parte de los alumnos, puesto que, al carecer de una visión compleja y estratégica sobre la escritura, no disponen de mecanismos para monitorear el desarrollo de sus habilidades. En consecuencia, las dificultades aquí expuestas han ido en detrimento de la motivación de los alumnos respecto a la asignatura, reforzando la distancia disciplinaria.

Ante esto surge la hipótesis de que la implementación de una metodología de escritura por proyecto permitirá triangular el valor propio de una instancia de producción real, las etapas del proceso de escritura y la aplicación sistemática de estrategias; siendo este último el elemento central para el desarrollo de las habilidades escriturales. Puntualmente, se ha determinado que la adaptación de un texto no literario a uno dramático, así como su posterior representación, facilitará la enseñanza y aplicación de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas al anclarse en estructuras textuales ya conocidas, permitirá un trabajo procesual y sistemático basado en objetivos de trabajo y, por último, supondrá una instancia de escritura real con base en su valor estético.

A partir de la propuesta realizada, se desprenden los siguientes objetivos que buscan dar solución al problema didáctico:

**Objetivo general:**

- Enseñar estrategias de planificación para la elaboración de textos dramáticos en el contexto de un proyecto literario.

**Objetivos específicos:**

- Conocer estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración de textos.
- Planificar la elaboración de textos a través de la sistematización de las fases de escritura.

- Evaluar la efectividad de las estrategias cognitivas utilizadas en el proceso de escritura

### **3.2 Método de investigación**

Tal como ya se ha mencionado, el método de investigación utilizado corresponde a una investigación – acción, el cual se llevó a cabo a lo largo del segundo semestre del año anterior. No obstante, pese al periodo del que se dispuso, la presente investigación no cubre cada una las etapas contempladas en una IA, ya que un trabajo de tal magnitud excede con creces la posibilidad que ofrece el calendario de cualquier institución educativa del país.

Este método proviene de los planteamientos de Lewis, quien lo describía como una forma de investigación que permitía vincular el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social (Lewis 1944, citado por Martínez 2000, p. 28), con el fin de atender determinadas necesidades sociales de la época referentes a la administración de empresas, grupos minoritarios, etc. Este método significó un punto de inflexión entre los términos del estudio teórico y práctico, acortando la brecha epistemológica entre ambos términos, principalmente porque supuso un insumo para los investigadores de la época en cómo investigar una problemática al tiempo que formulaban su solución.

Ahora bien, incorporando la variante pedagógica en el método, Martínez (2000) define la IA de la siguiente forma:

(...) la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. (p 28)

Aplicado a la realidad de esta investigación, se evidencia que los alumnos implicados del 3° año B han sido parte imprescindible de esta, no por el valor capital que ofrece la información que ofrece, sino por delimitar una ruta de para el abordaje de la problemática en cuestión. En este sentido, la labor del investigador obedece principalmente a la capacidad

identificar y saber interpretar ciertos estímulos, principalmente porque en “el contexto de investigación – acción la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, así como la disposición de modificar la propia comprensión de estas” (Elliot, 1990, p.17).

En cuanto a las etapas que la componen, la investigación acción tiene un total de nueve fases que se desarrollan de forma cíclica hasta un resultado que satisfaga el problema en cuestión. No obstante, para efectos de esta investigación se llevaron a cabo de la siguiente forma:

1. Diseño general de proyecto: Etapa en la que se llevó a cabo un acercamiento e inserción en la problemática investigativa, la cual implicó la observación de clases durante dos semanas.
2. Identificación de la problemática: Referido a la recolección, categorización y análisis de evidencias. Este punto supuso la definición del eje a trabajar.
3. Formulación de hipótesis: Acotado a determinar un el elemento específico que permite subsanar la problemática, así como los principales lineamientos que se deben seguir.
4. Diseño y ejecución de un plan de acción: Elaboración y aplicación de un plan estratégico para el abordaje de la problemática. Puntualmente, este aspecto se formuló como una intervención de 8 sesiones.
5. Evaluación: Proceso en que se valora los resultados obtenidos del plan de ejecución. En la práctica de esta investigación, representa el punto a desarrollar en los siguientes apartados.

#### **IV. Marco teórico**

En este capítulo, se presentan los conceptos clave que orientan el presente trabajo, así como su definición en cuanto al lugar que ocupan dentro de la investigación del campo educativa. Asimismo, se abordarán los distintos antecedentes que se han considerado para el planteamiento de esta investigación, puntualizando su importancia en el abordaje del tema en cuestión.

#### 4.1 La escritura desde el marco curricular

Para abordar la noción de escritura curricular es preciso, previamente, reconocer el enfoque de la asignatura en general, de modo que se pueda vincular dicha visión con el lugar que ocupe la escritura en el currículo, en el curso en cuestión y, finalmente, en el objetivo de esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013) definen la asignatura bajo un enfoque comunicativo y cultural, el cual busca:

Aportar a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con las demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tiene las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (p. 31)

Además, respecto a cada aspecto del enfoque, lo comunicativo refiere al desarrollo de las competencias comunicativas que son indispensables para la participación en sociedad, mientras que lo cultural remite al desarrollo y ejercicio del pensamiento, estimulación de la imaginación, invención de distintas realidades (p. 31) Según dicha concepción, la asignatura de Lenguaje y Comunicación se funda en la capacidad que tienen los alumnos de, por una parte, participar de las manifestaciones culturales y, por otra parte, ser capaces de transformarla. En este sentido, cada uno de los ejes de la asignatura (*Lectura, Escritura, Oralidad e Investigación*) representa una vía para el ejercicio de dicha capacidad performativa.

Respecto a la escritura, las Bases Curriculares (2013) puntualiza que este eje aúna dos facultades de gran importancia para el desarrollo de los alumnos: por una parte, es la principal forma de preservar el conocimiento y, por otra parte, satisface las necesidades inherentes de las personas, como son la expresión de la interioridad y el desarrollo del pensamiento creativo (p. 36). Estos dos aspectos operan de forma complementaria, ya que en conjunto permiten el desarrollo cognitivo de los alumnos, ya sea en la sistematización del pensamiento como la reflexión sobre este.

Ahora bien, al considerar la información recabada, se evidencia que la concepción dada por el MINEDUC difiere del abordaje que se da en el curso estudiado, principalmente porque existe una primacía de lo comunicativo por sobre lo cultural, aspecto que queda relegado a favorecer la comprensión de los contenidos por medio de materiales. Esto mantiene directa relación con los propósitos que se establecen para la escritura, remitiendo generalmente a la resolución de tareas menores e instancias evaluativas, en vez de enfrentar a los alumnos a distintos géneros que, en conjunto, contemplan los distintos desafíos del mundo académico y laboral a los que se verán enfrentados (p. 37). Respecto a este último aspecto, destaca también el desarrollo de la escritura la incorporación de las TIC'S, las cuales son parte esencial de la sociedad actual, además de abrir este eje de la asignatura a prácticas grupales y estrategias que permanecen ocultas en la individualidad (p. 38).

En conclusión, el plan de acción implementado busca reposicionar el factor cultural de la asignatura al considerar los aspectos ya enunciados, con el fin último de establecer una práctica escrituraria íntegra y ecléctica.

#### **4.2 La escritura por proceso**

De la mano del punto anterior, se reconoce como un aspecto esencial determinar cuál debe ser el foco de la escritura: el proceso o el producto. Aun cuando el curso estudiado se incline claramente hacia esta última forma, se reconoce desde las Bases Curriculares (2013) la escritura ha de ser concebida como un proceso complejo que no puede dividirse en momentos estático y delimitados (p. 37), puesto que el sujeto escritor realiza constantes decisiones respecto al curso que tomará su escrito, su orden, el estilo utilizado, etc. Con esto en consideración, en definitiva, es imposible negar que este ha de ser el centro de la práctica escrituraria.

Teniendo lo anterior claro, se presentan dos interrogantes respecto a las implicancias de este enfoque ¿cuáles son las prácticas propias de los estudiantes que se apropiaron de tal concepción? ¿por medio de qué metodologías se logrará tal perfil? Pese a que dichas interrogantes tengan muchas respuestas, posiblemente tantas como alumnos existan, los siguientes referentes proponen definen ciertas líneas que atienden a las necesidades educativas identificadas en el curso estudiado.

Respecto a la primera interrogante, Cassany, Luna & Sanz (2000, p. 263) atribuyen que el escritor competente es aquel que procura realizar la escritura de forma íntegra, vinculando la formulación del texto con el producto final por medio de estrategias tales como la formulación de objetivos, borradores, reescritura, evaluación del propio texto, etc. Estos aspectos parecen acertados en cuanto la práctica escritural se ejecute de forma reflexiva, volviendo constantemente a aquellos puntos que, en teoría, ya se han terminado. Según señala Camps (1990, p. 17), dicha reflexividad debe ser un elemento central dentro de las características de un escritor competente, por lo que los alumnos los alumnos han de regular su propio proceso, disposición que ha de ser debidamente guiada por objetivos y áreas reales de escritura; el proceso de escritura ha de ser progresivo y consciente con el fin de ser un instrumento de transformación y de elaboración del pensamiento.

Pese a que estas características son perfiladas como idóneas, es preciso establecer que es lo usual en las habilidades escriturales de los alumnos, así como no lo son en el curso que motiva esta investigación. En consecuencia, si bien es preciso que los alumnos posean tales características, se vuelve imprescindible aplica una metodología de trabajo que fomente tales facultades y las aplique de forma constante y sistemática.

Al considerar lo anterior, así como la segunda interrogante, se ha considerado el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico planteado por el grupo Didactext (2003). Dicho modelo comprende la producción escrita como un proceso gradual y complejo dispuesto en un total de 4 fases, las cuales, a su vez, se componen por una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Ahora bien, este modelo está concebido desde la escritura en un plano formal, apegado al mundo académico, mas se evidencian algunos elementos que son afines al desarrollo al común ejercicio de la escritura por lo que es propicia su consideración.

Por un lado, se rescatan las fases iniciales de este modelo al ser aplicables en cualquier práctica escrita, pues facultan al estudiante a realizar un trabajo más claro y significativo en cuanto a el propósito de escritura. La fase 1, *acceso al conocimiento*, “posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes, de lugares, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual.” (p. 17); aspecto que posiciona al estudiante frente a una tarea de escritura real, situada desde su capacidad

como investigador y sujeto emocional, contemplando el potencial de ambas facetas. La fase 2, *planificación*, “debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conector, que dote de significado al propio texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo” (p. 17); lo cual enriquece la formulación de objetivos globales en la tarea de escritura pues se sustentan en lo ya introducido en la fase 1. Además, la disposición de una estructura base anclada en el objetivo global facilita el acercamiento de los alumnos a formas poéticas, ya sea por asociación, modelos textuales, etc.

Por otro lado, la sistematización de las fases se encuentra mediada por estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual permite establecer relaciones entre una fase y otra en cuanto al conocimiento metalingüístico que adquieren los estudiantes. Este elemento no solo tiene valor por sí mismo al impartir las estrategias, sino que también refuerza la concepción procesual pues la concatenación de estrategias puntuales opera como puente entre fase y fase, permitiendo a los estudiantes evidenciar su proceso de escritura de forma más concreta al triangular el esfuerzo cognitivo de cada fase, los objetivos respectivos y la adquisición de conocimiento metalingüístico. Tal propiedad complementa de forma directa lo establecido por Cassany, Luna & Sanz, estableciendo un sistema de trabajo que va moldeando las habilidades y prácticas de los estudiantes.

En definitiva, los elementos comentados del modelo Didactext son un recurso metodológico imprescindible cuando se quiere reforzar el carácter procesual de la escritura, así como dar a los alumnos las herramientas necesarias para la apropiación de dicha concepción.

#### **4.4 Escritura por proyecto**

Aun cuando los planteamientos del apartado anterior sean fáciles de asimilar, se ha de implementar un modelo de enseñanza que vaya en la línea de las necesidades identificadas y, además de la hipótesis que formulada para su resolución. Recordemos entonces que las características señaladas han de aplicarse en una instancia de creación real y que remita al valor cultural relegado en la asignatura.

En pos de lograr tal adecuación, se ha determinado implementar una metodología de escritura por proyecto, la cual Camps (1996) define de la siguiente manera:

Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben (p. 49).

Dicha definición de Camps es enriquecedora en cuanto a las posibilidades de adecuación a diversos contextos que ofrece, tanto desde la modalidad que se adopta en un proyecto en específico como en su relación con los contenidos. Por un lado, lo propuesto por Camps concretiza el enfoque de la asignatura en cuanto a ser agentes de transformación cultural, al abrir el campo de la escritura a una práctica colectiva y, en consecuencia, a la responsabilidad de su trabajo en sociedad. Por otro lado, la exigencia que se establece a los alumnos en cuanto al ejercicio literario implica previamente un abordaje profundo de los contenidos. Sin embargo, esta característica de la escritura por proyectos puede ser una oportunidad de implementar un trabajo de aplicación inmediata, es decir, que en la medida que se revisan los contenidos se realicen tareas que evalúen dicho aprendizaje y, a su vez, que sirvan de insumo para el objetivo global del proyecto.

De forma complementaria, Colomer, Ribas & Utset (1993) profundizan en los aspectos constitutivos de los proyectos literarios dando especial énfasis a las distintas etapas de escritura, puntualizando que:

A diferencia de la redacción escolar, donde los alumnos se lanzan rápidamente a escribir y entregan su escrito prácticamente sin leerlo, un proyecto de escritura potencia las fases de planificación y revisión y ofrece un tiempo dilatado para su realización. Los alumnos deberán atender a la planificación, textualización y revisión del escrito, no como fases sucesivas, sino de forma interrelacionadas. Especialmente interesante resulta la incorporación efectiva

de la evaluación al proceso mismo de trabajo, ya que puede hablarse con justicia de “evaluación formativa”. (p. 24)

Lo expuesto por las autoras es acertado bajo el efectivo funcionamiento del modelo, mas es preciso señalar que este no es infalible en ningún caso y, más aún, no se puede esperar que lo sea en un curso el cual mantiene cierta distancia emocional respecto a la asignatura. En este sentido, el punto que requiere mayor atención en la formulación de proyectos es la elaboración de sus objetivos, ya que la visión de “evaluación formativa” a la que aluden Colomer, Ribas & Utset reposa de forma excesiva en la efectiva apropiación de estos. Asimismo, esta entrada inicial al proyecto es la responsable de la visión que se dará a las fases de escritura, determinando si los alumnos las conciben como un proceso íntegro o solo actividades aisladas.

En consecuencia, la consideración de la escritura por proyecto para el diseño de un plan de acción es adecuada. Sin embargo, se debe procurar establecer una serie de objetivos claros, permitiendo a los alumnos desenvolverse de forma adecuada en la progresión de su proceso de escritura. En este apartado toma especial valor lo señalado del modelo Didactext, ya que la disposición de una serie de fases de escritura, así como la sistematización en el uso de estrategias, favorece la formulación de objetivos y su progresión, reforzando aquellos aspectos que suponen un riesgo en la escritura por proyecto.

En conclusión, los beneficios que ofrece la escritura por proyectos se ven enriquecidos si opera como marco para la implementación de una metodología más sistemática como es Didactext, por lo que su vinculación es imprescindible para esta investigación.

#### **4.5 Escritura creativa**

Tras establecer las bases del modelo de escritura a implementar, es conveniente, además, caracterizar el proceso de producción literaria. Aun cuando se implemente un modelo escritura procesual, el ejercicio literario tiende a romper estructuras. En consecuencia, dicho proceso es ante todo creativo, lo cual puede suponer dificultades a nivel instruccional.

Para este apartado se ha considerado lo comentado por Álvarez (2009) sobre las técnicas de Rodari. Tal planteamiento atribuye que la escritura creativa “se fundamenta en un marco interdisciplinario que incluye disciplinas tales como la pedagogía, la literatura, la lingüística, la psicología, la semiótica, entre otros, como la teoría de la creatividad, el aprendizaje significativo, la estética de la recepción, etc.” (p. 84). Esta afirmación supone que, al momento de enfrentarse a la producción de un texto, el escritor puede remitir a un variado número de elementos y fuentes, siendo un proceso que implica alto nivel de compromiso por parte del alumno. No obstante, pese a que esto permite al alumno involucrarse mucho más en su proceso, representa un arma de doble filo a nivel instruccional ¿cuál es el límite de una actividad de escritura creativa? ¿cómo puede saber el alumno los parámetros que ha de cubrir con su escrito? Así, cobra especial sentido lo puntualizado por Camps (1990) en el apartado anterior, porque el compromiso con la producción escrita y un objetivo determinado está mediado por el constante monitoreo por parte del sujeto escritor.

Para esto, Álvarez (2009) recoge una serie de características que delimitan de mayor forma la escritura creativa, de las cuales (en consideración a la problemática identificada) destacan las siguientes:

1. Propicia una relación lúdica, experimental y estética con el texto.
2. Desecha todo uso instrumental del lenguaje dando lugar al juego de lo privado, de lo autónomo.
3. Trabaja con consignas que son la clave para activar la imaginación y el proceso creador.
4. Implica un trabajo grupal, un proceso de construcción orientado por un coordinador o guía, en el cual las opiniones de las partes son fundamentales.
5. Genera procesos escriturales que incluyen la revisión y reescritura de textos.
6. Constituye una alternativa frente a la rigidez del uso del lenguaje imperante en la escuela y frente a la falta de sentido y de placer que acompaña una buena parte de sus prácticas de escritura. (p. 85)

Se evidencia que estas directrices son afines a las metodologías de escritura consideradas, en tanto promueven la apropiación de la producción de textos, suponen un proceso recursivo, generan instancias de trabajo colectivo y operan bajo consignas puntuales que guían el proceso creativo. Por tanto, la aplicación de estas directrices supone un claro beneficio para el plan de acción, tanto desde el punto instruccional como para la labor de monitoreo del docente.

#### **4.6 Estrategias de escritura**

Por último, como se había mencionado anteriormente, el óptimo desarrollo de una escritura procesual está mediado por la aplicación sistemática de estrategias. Respecto a estas, el grupo Didactext (2015) definen las estrategias como “un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e intencionada” (p. 233). Dentro de este proceso, se reconocen dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas son aquellas “susceptibles de ser enseñadas y que actúan sobre un problema o tarea específica, con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo.” (Monereo 1990, citado en Didactext 2015, p. 232). Por otro lado, las estrategias metacognitivas son aquellas que “dan cuenta de la comprensión y la percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado a ellos.” (Flavell 1979, citado en Didactext 2015, p. 233).

En cuanto a las estrategias a utilizar en el plan de acción, se implementarán tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas asociadas a la fase 1 y fase 2 del modelo Didactext (2003, p. 16 – 17), las cuales están asociadas al proceso de *acceso al conocimiento* y *planificación*, como ya se mencionó anteriormente. Dichas estrategias serán adecuadas según la actividad correspondiente, por lo que no coincidirán totalmente con lo planteado por los autores, mas mantienen la base responder a los mismos procesos y con objetivos afines.

Por otra parte, se han considerado los planteamientos de Lax (2014), el cual define la adaptación como un proceso de traslación, transposición y transformación de los contenidos propios de una obra hacia la otra (p. 147). Aplicado a la hipótesis planteada, dicha concepción valida la adaptación de un texto no literario hacia una obra dramática, debido a que permite disponer de las convenciones y estructuras de otros géneros y resignificarlas. Asimismo, las estrategias involucradas en la producción del texto origen también se ven contempladas, por

lo que abre las posibilidades en cuanto a qué recurso utilizar, tal como se puede apreciar con la aplicación de la Ficha de rol como material del plan de acción (anexo 7)

Por último, se ha considerado la noción de esquema planteada por Serafini (1996) descrita como “una lista de ideas organizadas jerárquicamente, de forma que todos los elementos del mismo nivel se alinean verticalmente a lo largo de la página y, si se estima conveniente, se identifican con letras y números” (p. 93). La utilización de esta estrategia resulta propicia al posibilitar una homologación con la estructura de un texto dramático, de tal forma que los niveles establecidos en jerarquía se proyectan en la estructura de conflicto dramático, los actos que compone una obra, las escenas que componen un acto, etc.

## **V. Plan de acción y evaluación**

Como se mencionó anteriormente, el principal objetivo de esta investigación es la enseñanza de estrategias de planificación para la elaboración de textos dramáticos en el contexto de un proyecto literario. En cuanto a los objetivos específicos, se pretende que los estudiantes conozcan estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración de textos, que planifiquen la elaboración de textos a través de la sistematización de las fases de escritura y, finalmente que valoren la efectividad de las estrategias cognitivas utilizadas a lo largo del proceso de escritura. Con base en esto, se ha diseñado el siguiente proyecto literario de modalidad grupal (anexo 6), que sirve como marco para el desarrollo de las habilidades escriturales.

Ahora bien, siguiendo el Programa de Estudio (Ministerio de Educación, 2009) el presente plan de acción debería enmarcarse en un AE referente a la tercera unidad de tercer año medio, permitiendo conectar los contenidos conceptuales con el desarrollo de habilidades de dicho eje. Sin embargo, dicha unidad no contempla ningún AE que su foco sea la escritura de obras dramáticas, dando importancia únicamente a la representación de éstas y la consideración de su contexto retórico como algo excluido del proceso de escritura. Por tanto, se ha situado el plan de acción en el siguiente AG, ya que permite mantener el foco en las necesidades educativas identificadas:

- Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar textos en función del contexto, el destinatario y el propósito considerando las siguientes acciones:
  - Recopilar y organizar información y conceptos
  - Lograr coherencia y cohesión
  - Adecuar el registro y el vocabulario
  - Considerar los conocimientos e interés del destinatario

En cuanto a las sesiones formuladas en el plan de acción (anexo 8), esta se resume siguiente progresión de objetivos:

<b>Sesión 1</b>	Identificar la estructura externa e interna del género dramático.
<b>Sesión 2</b>	1. Investigar el contexto de un hecho noticioso. 2. Seleccionar información relevante para la elaboración de una obra dramática.
<b>Sesión 3</b>	Categorizar la información de un hecho noticioso de acuerdo a la estructura externa del género dramático.
<b>Sesión 4</b>	Caracterizar los personajes de una obra dramática en virtud de su rol en la acción y el conflicto dramático.
<b>Sesión 5</b>	Producir un texto dramático adaptando los acontecimientos de un texto periodístico.
<b>Sesión 6</b>	Editar los textos desarrollados con base en las convenciones del género dramático.
<b>Sesión 7</b>	Ensayar la representación de una obra dramática.
<b>Sesión 8</b>	Representar una obra dramática en función del formato y la situación retórica establecida.

**Cuadro 3.** Progresión de objetivos de plan de acción.

Por último, el plan de evaluación diseñado se divide en cuatro instancias evaluativas. La primera de estas es la evaluación de la Bitácora de aprendizaje, la cual contempla la

compilación de todas las actividades realizadas en clase. Para la evaluación de este documento se ha utilizado una lista de cotejo (anexo 9) que define los documentos que componen la bitácora. La segunda evaluación considerada es la obra dramática en su versión final, documento que será evaluado con la rúbrica de evaluación 1 (anexo 10). La tercera evaluación corresponde a la representación de la obra realizada, para la cual se ha destinado el uso de la rúbrica 2 (anexo 11). Por último, se realizará una coevaluación para que los grupos de trabajo determinen el desempeño de sus compañeros (anexo 12).

De esta forma, la nota final del proyecto literario se resume de la siguiente forma:

<b>Bitácora de aprendizaje (30%)</b>	<b>Obra dramática (30%)</b>	<b>Representación (30%)</b>	<b>Coevaluación (10%)</b>
Documento en el cual se recopilan las actividades hechas en clases y las reflexiones de cada sesión.	Entrega final del texto dramático elaborado, con los aspectos formales aplicados.	Dramatización de la obra creada, haciendo uso de los distintos recursos escénicos requeridos.	Instancia de evaluación entre los miembros de los grupos de trabajo.

**Cuadro 4.** Resumen plan de evaluación.

## **VI. Análisis de resultados**

El proceso de Práctica final en el que se enmarcó esta investigación tuvo variados contratiempos, desde el inicio del segundo semestre producto del acontecer nacional hasta hechos particulares imposibles de prever. En cualquier caso, el plan de acción ya expuesto no se llevó a cabo de la manera en que fue formulado, por lo que es necesario establecer las distintas adecuaciones implementadas en este antes de ir a los resultados.

### **6.1 Adecuaciones implementadas**

Primero que todo, es preciso establecer que las adecuaciones al plan de acción ha sido una constante, esencialmente porque el calendario académico del centro de práctica sufría

constantes cambios, algunos comunicados momentos antes de que se impartiera la asignatura. En consecuencia, se realizaron adecuaciones globales y locales al plan de acción, alterando la formulación total del proyecto y lo referente a cada sesión, respectivamente.

En cuanto a las adecuaciones globales, en primer lugar, la implementación del plan de acción solo se llevó a cabo hasta la sesión 6 (ver cuadro 3, p. 24), es decir, hasta la edición del texto dramático en pos de delimitar su versión final. Respecto a esto, se tuvo que prescindir de las últimas dos sesiones por falta de tiempo y la necesidad de cerrar promedios a la brevedad, especialmente ya que un porcentaje considerable de los alumnos del curso estaban en riesgo de repitencia, por lo que no se podía dilatar más la situación.

Como consecuencia directa de lo anterior, en segundo lugar, se tuvo que redefinir el plan de evaluación, por lo que se priorizó la mantención de las instancias evaluativas que mantenían mayor relación con los objetivos de investigación. Esto significó la exclusión de la representación de la obra, así como la redistribución ponderación asociada a esta, quedando de la siguiente forma:

<b>Obra dramática</b>	<b>Bitácora de aprendizaje</b>	<b>Coevaluación</b>
<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>10%</b>

**Cuadro 5.** Plan de evaluación redefinido.

En cuanto a las adecuaciones locales, estas son resumidas en el siguiente cuadro:

<b>N° Sesión</b>	<b>Adecuaciones realizadas</b>
1	Se modificó el material utilizado para la ejemplificación de la estructura del texto dramático, pasando de un fragmento de <i>HP de Luis Barrales</i> a fragmentos de la obra <i>The Demon Barber of Fleet Street</i> de John Logan, expuestos en el ppt de la sesión (anexo 13).
2	Se incorporó elementos a la práctica independiente de esta sesión, vinculando la estrategia de la clase (un cuadro para definir información relevante) con las 6 preguntas clase de la noticia ( <i>qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué</i> ). Dicha vinculación permitió redefinir el

	objetivo de la actividad: determinar un vacío que reinterpretar por medio de la selección de una pregunta y la información a utilizar.
3	Se simplificó la actividad a realizar, reemplazando el desarrollo de una escaleta por la creación de un esquema que, a lo largo de la sesión, se volvía más compleja al contener más elementos.
4	Al momento de percatarse que la representación de la obra sería eliminada, se procedió a otorgar mayor tiempo al desarrollo de las Fichas de rol (anexo 7).

**Cuadro 6.** Resumen de adecuaciones

## 6.2 Categorías evaluadas

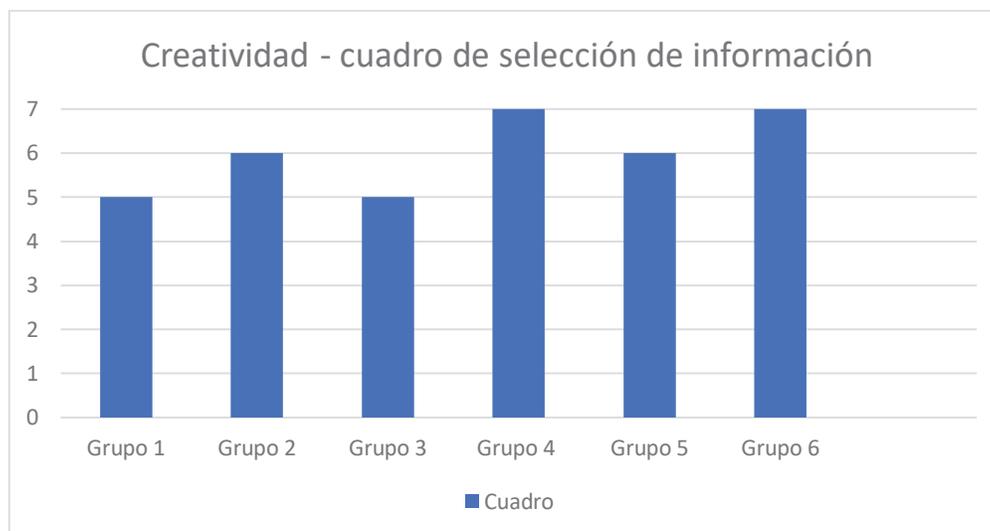
Habiendo establecido los cambios efectuados, se presentarán los resultados obtenidos de la implementación del plan de acción. Para su abordaje se han determinado las siguientes categorías: (i) aplicación de estrategias cognitivas, asociadas al nivel de logro obtenido en el texto final (anexo 10), (ii) proceso de escritura, vinculada al desarrollo de la bitácora de aprendizaje (anexo 9), especialmente la realización de las preguntas reflexiones de cada sesión y (iii) el índice de aprobación, relativo a la calificación obtenidas a lo largo del proyecto.

### 6.2.1 Estrategias cognitivas

Respecto a la aplicación de estrategias cognitivas, se ha evaluado tal evidencia por medio de el aspecto asociado en la rúbrica de evaluación (anexo 10), de modo se puede identificar las repercusiones de dicha estrategia en el producto final. Puntualmente, las estrategias consideradas son: el cuadro de clasificación de información relevante e irrelevante para la determinación un vacío, el desarrollo del esquema de la estructura del texto dramático y la ficha de personajes.

Respecto a la primera de estas, los alumnos debían seleccionar una de las preguntas esenciales de las noticias con el fin de responder a esta por medio de su adaptación y, con base en dicha consigna, discriminar cuál información contribuía a este propósito y cuál no. La aplicación de esta estrategia está asociada al indicador 1.4 de la rúbrica 1 (anexo 10), el cual tiene un total de 7 puntos y que refiere a la capacidad creativa de los alumnos al disponer

una serie de elementos recabados de la historia original y, ulteriormente, una intención creativa en la pregunta a responder. El desempeño de los alumnos es el siguiente (ver gráfico 1):



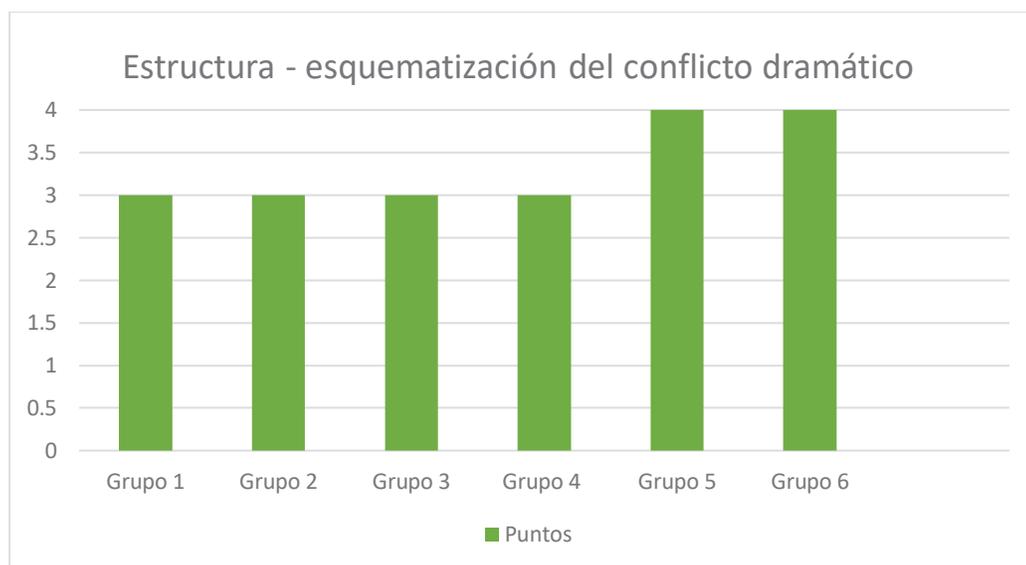
**Gráfico 1.** Aplicación de primera estrategia cognitiva.

Como se aprecia en el gráfico uno, el desempeño de los alumnos fluctuó entre los 5 y los 7 puntos, lo cual representa un buen resultado al considerar que el indicador de “*Logrado*” de dicho indicador parte desde los seis puntos. Además, de forma general se reconoce un gran desempeño en hacer uso los antecedentes propios del caso asignado en su adaptación, hecho que se evidencia en los distintas locaciones y personajes incidentales que, en conjunto, permiten contextualizar el conflicto dramático escrito.

Pese a estos resultados, cabe destacar que la sesión donde tuvo lugar dicha estrategia supuso un gran esfuerzo en cuanto al monitoreo, principalmente porque al disponer de un computador, así como trabajar en grupos conformados por ellos, supuso una relajación excesiva por parte de los alumnos. Esto se retomará en el punto VII como parte de las debilidades del plan del de acción.

En cuanto a la segunda estrategia, se desarrolló un esquema de carácter vertical con tres niveles, correspondiente a los tres niveles propios del conflicto dramático: presentación del conflicto, desarrollo y resolución de este. A lo largo de la sesión, dicho esquema se fue complejizando al agregar distintos elementos dramáticos, tales como interacciones entre personajes, diálogos y acotaciones. En este sentido, tal estrategia se vincula directamente el

indicador 1.1 de la misma rúbrica. Este se compone de un total de 4 puntos y remite al desarrollo óptimo de la estructura de un texto dramático, centrado esencialmente en los tres niveles de conflicto. El nivel de desempeño logrado por los alumnos se presenta en el siguiente gráfico (ver gráfico 2).

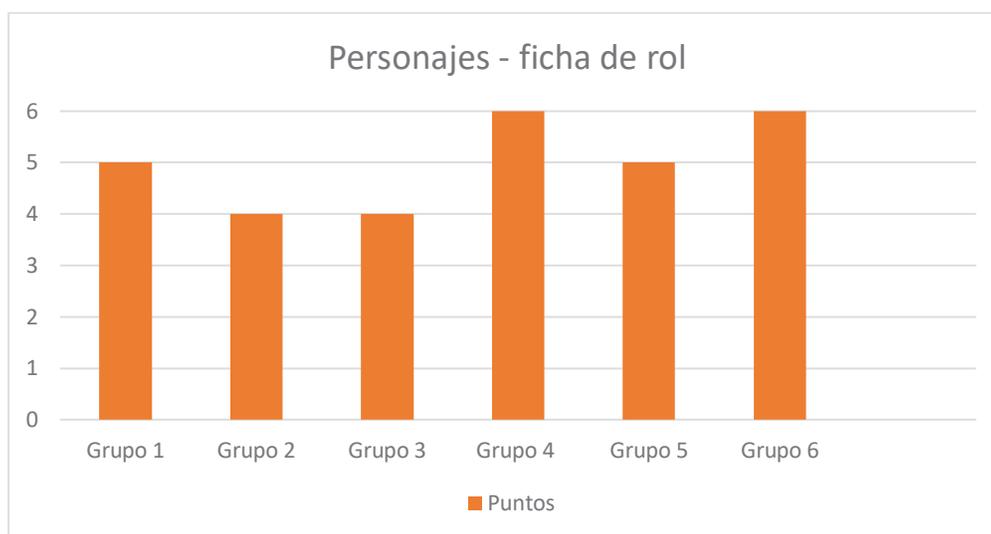


**Gráfico 2.** Aplicación de la segunda estrategia cognitiva

Los resultados indican que todos los grupos obtuvieron entre 3 y 4 puntos, cifras que se enmarcan en el nivel más alto de un desempeño mediano logro y uno de logro, respectivamente. Pese a que el nivel de logro alcanzado se mantiene en un rango parecido a la estrategia anterior, esta no resulta tan alentadora porque la dificultad que representaba dicha actividad era mucho menor. Para ser precisos, el monitoreo realizado fue mucho más fluido por la misma agilidad de los estudiantes, posibilitando a entender a todos los grupos. Además, esta actividad supuso el trabajo con una estrategia usual en la enseñanza media y, a su vez, el abordaje de un contenido impartido en niveles anteriores. En consecuencia, se esperaba que al menos la mayoría de los grupos obtuvieran el puntaje máximo, así como no incurrir en errores elementales como confundir el concepto *escena* y *acto*.

Por último, la tercera estrategia contempló la elaboración de una Ficha de rol (anexo 7) por cada personaje presente en la obra, con el fin de facilitar la creación de personajes tridimensionales y claramente definidos indiferente de su grado de protagonismo. Esta estrategia está asociada al indicador 1.3 de la misma rúbrica, el cual contempla 6 puntos del

total de la evaluación. El nivel de desempeño logrado por los alumnos se expone en el siguiente gráfico (ver gráfico 3):



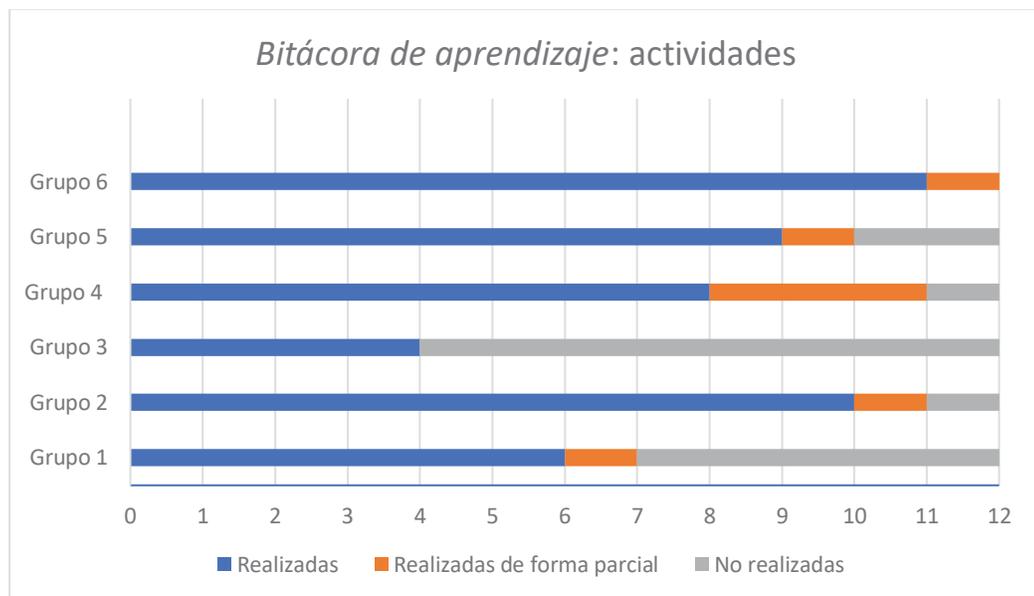
**Gráfico 3.** Aplicación de la tercera estrategia

Los resultados que se desprenden de este gráfico son los más peculiares. Los grupos se dividieron de forma equitativa en la obtención de 4, 5 y 6 puntos, correspondiendo el primer número a un nivel de medio logro y los últimos dos a uno de logro. Desde una primera lectura estas cifras resultan positivas, mas esto cambia si se considera que los grupos con menor puntaje fueron los que más personajes caracterizaron. Dichos grupos formularon muchos personajes interesantes, aun cuando no tenían importancia en el conflicto, pero redujeron su incorporación en el texto en pos de un razonamiento lógico. En otras palabras, si un personaje A tiene ciertas características no realizará acciones que vayan en contra de estas, por esto, y pese a estar en la obra, no se desarrollarán por no poder realizar acciones “auténticas dentro del conflicto”. Por otra parte, aquellos grupos que obtuvieron mayor puntaje se permitieron forzar sus fichas acercándose al absurdo, pero dando mayor personalidad a cambio.

No considero que el desempeño de los alumnos en este apartado haya sido bajo, todo lo contrario, se apropiaron de una estrategia que a ratos parecía difícil de encausar en la producción de una obra dramática. Sin embargo, este tipo de estímulos pone en evidencia las distintas concepciones sobre cómo debe ser una obra y, ulteriormente, cómo siempre hay reacciones a ciertos materiales que no se pueden prever.

### 6.2.2 Trabajo procesual

Respecto al trabajo procesual, este supone un desafío a la hora de evaluar las evidencias, tanto por la modalidad en que se desarrollo el proyecto literario como por la alteración que sufrió el plan de acción global. Sin embargo, la *Bitácora de aprendizaje* es el mayor insume de esta categoría, ya que no solo supuso la compilación de las actividades, sino que también regulaba el trabajo de los grupos. Para la efectiva contabilización de las actividades, los alumnos debían solicitar al docente su firma al momento de terminar el trabajo de turno, hecho que se veía retrasado por la revisión de dichas actividades. Debido a esto, los alumnos pasarán a desarrollar la bitácora de dos formas: relegada al final de la entrega o clase a clase. Dicha tendencia se puede resumir en el siguiente gráfico (ver gráfico 4):



**Gráfico 4.** *Bitácora de aprendizaje*: número de actividades presentadas.

Aquellos grupos procuraron finalizar las actividades de clase, coincidentemente, también presentan un mayor puntaje en la aplicación de habilidades y la nota final del proyecto. No es algo suponga demasiado análisis, existe una clara relación entre el trabajo realizado y los resultados, es casi un axioma, pero no por eso es menos significativo que dichos alumnos hayan puesto a prueba sus habilidades en todas las actividades y, más aún, cuando se trata de ejercicios de tipo metacognitivo.

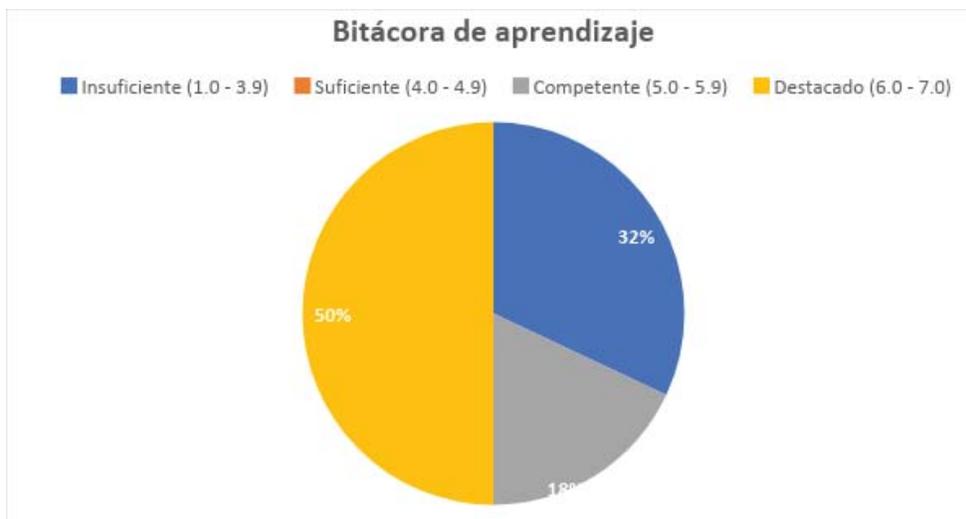
Las reflexiones aplicadas a lo largo de las sesiones, siendo consideradas en la bitácora, otorgaban a los alumnos la capacidad de dar un paso extra respecto al proceso de escritura realizado. Al momento de, por ejemplo, solicitar que evalúen alguna de las estrategias utilizadas no solo se les está pidiendo una actividad más, sino que se les está instando a identificar elementos positivos o negativos de su proceso por medio de una consigna. En otras palabras, se les da una corrección permeada por su propio descubrimiento.

No obstante, la dificultad que suponen que estrategias metacognitivas, como comentaba anteriormente, es que difícilmente se pueden impartir, puesto que la apropiación de dicho pensamiento depende exclusivamente del sujeto cognoscente. Es totalmente factible que un alumno determine que la utilización de mapas conceptuales favorezca su estudio, pero eso no implica que haga uso de este o sea consciente que tal información se pueda extrapolar a otras estrategias. Es preciso mencionar esto porque, a pesar de que gran parte de los grupos realizaron todas las actividades, no hay ningún insumo permita valorar la propia percepción de los sujetos. Dicho de otra forma, puede que no le haya servido el esquema y solo quería la firma para el puntaje de la evaluación.

Poder determinar una forma de valorar el pensamiento metacognitivo en un contexto educativo real es desafío inmenso, que escapa totalmente al tiempo dispuesto para esta investigación. Además, el objetivo con el que se ha formulado el plan de acción implementado es, literalmente el de enseñar. Por tanto, el conseguir que la mayoría de un grupo aplique de forma constante estrategias metacognitivas es un avance de gran valor, especialmente cuando se conjuga con el nivel de uso de estas detectado en la recolección de evidencias.

### 6.2.3 Índice de aprobación

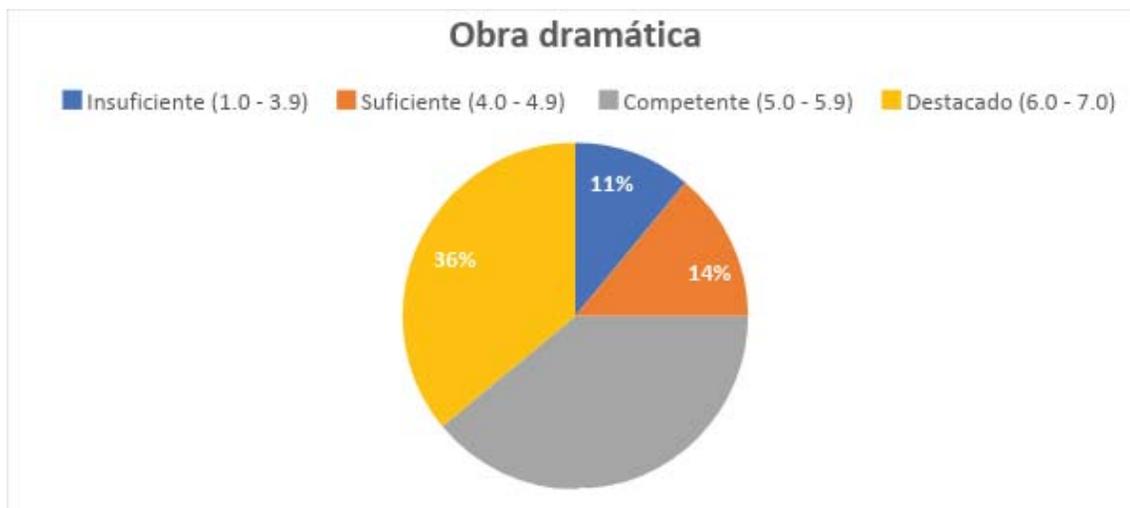
En cuanto al índice de aprobación, en primer lugar, se aprecia que un 50% del curso (14 alumnos) tuvo un desempeño destacado en el desarrollo de la *Bitácora de aprendizaje*, un 18% logró un desempeño competente (5), ningún alumno obtuvo un desempeño suficiente y un 32% logró un desempeño insuficiente (9) (ver gráfico 5).



**Gráfico 5.** Índice de aprobación de la *Bitácora de aprendizaje*.

Los resultados de esta evaluación son claramente polarizados, lo cual se ve reconocido en la carencia de notas de desempeño *suficiente*. Es preciso destacar que el instrumento utilizado para esta evaluación fue una lista de cotejo (anexo 9), por lo que la obtención del puntaje dependía únicamente del trabajo realizado en clases y la efectiva presentación de los materiales. En ese sentido, es posible atribuir estos resultados a la compenetración que tuvo cada grupo de trabajo, logrando, en mayor o menor medida, el desempeñar un trabajo colaborativo de forma óptima. Siendo esta una metodología relativamente ajena para ellos, no es de extrañar que un porcentaje de alumnos presenten cierta resistencia y que no realicen (o presenten) todas las actividades solicitadas.

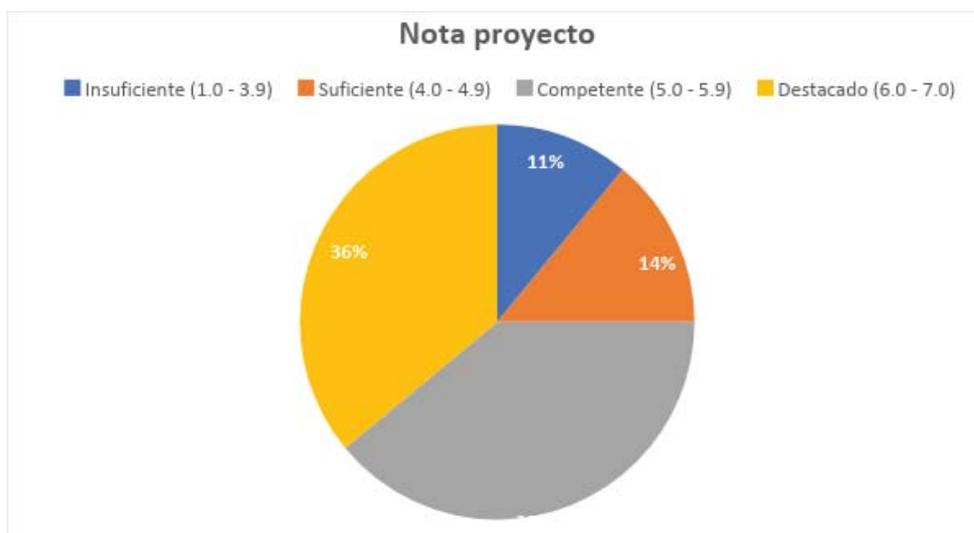
En segundo lugar, se reconoce que el 36% de los alumnos (10) tuvo un desempeño destacado en la versión final de la *obra dramática*, el 39% (11) se desempeñó de manera competente, el 14% (4) obtuvo una nota considerada como suficiente y solo el 11% (3) obtuvo una nota insuficiente (ver gráfico 6).



**Gráfico 6.** Índice aprobación de *obra dramática*.

Si consideramos que este último porcentaje corresponde alumnos que no desempeñaron la evaluación, entonces se evidencia que ningún alumno efectivamente evaluado obtuvo la nota mínima, lo cual es una cifra bastante alentadora en términos de lo que se esperaba como producto. Ahora bien, dicha evaluación no estuvo exenta de dificultades, localizadas principalmente en los apartados referidos a coherencia, cohesión y ortografía (anexo 10). Dichas falencias representan un problema constante en las habilidades del curso, lo cual se ha visto representado en otras evaluaciones y actividades. Esto dispone dos posibles conclusiones: por una parte, los problemas de redacción del curso son profundos y, por otra parte, que la instancia de edición de textos no fue llevada de forma responsable o, en su defecto, solo remitió al mundo que querían representar y no el cómo. En cualquier caso, dado que la escritura es una habilidad que toma tiempo desarrollar, esto supone un avance para lo regular del curso y un primer paso para una nueva concepción sobre la escritura.

Por último, respecto a la nota final del *Proyecto literario*, se reconoce que un 36% de los alumnos (10) logró un desempeño destacado, un 39% un desempeño competente (11), un 14% se desempeñó de forma suficiente (4) y un 11% de forma insuficiente (3) (ver gráfico 7).



**Gráfico 7.** Índice de aprobación de *Proyecto literario*.

Estas cifras mantienen la tendencia apreciada en el gráfico Y, coincidiendo cada porcentaje en los niveles de desempeño. Tal coincidencia es totalmente positiva, no solo por la ausencia de desempeños insuficientes de los alumnos evaluados, sino que también evidencia el grado de responsabilidad llevado por cada grupo, subiendo su nota final con alguna de las evaluaciones o manteniendo su desempeño, en ningún caso bajándolo.

## VII. Reflexión

Habiendo analizado los resultados, se procederá a reflexionar sobre los principales aspectos identificados a largo de toda la investigación. Para esto, se procederá a aplicar la herramienta de análisis FODA, la cual se configura desde *fortalezas*, *oportunidades*, *debilidades* y *amenazas*.

Respecto a las fortalezas, se advierte el plan de acción implementado presenta sus mayores virtudes en el concepto de su formulación.

En primer lugar, es posible considerar una fortaleza la forma en que se llevó a cabo el proyecto literario, especialmente si se considera que el proceso de práctica en que se basa la investigación sufrió diversos contratiempos. En ese sentido, el diseño de las sesiones estaba capacitado para adecuarse a los distintos imprevistos que pudieran acaecer. Respecto a esto destaca la sesión 3, destinada para la creación de una escaleta que, posteriormente, se

reemplazó por realización de un esquema. Dicho cambio se llevo a cabo, principalmente, porque se determinó que los alumnos trabajaban de forma pausada, volviendo la creación de una escaleta al requerir la adecuación a un concepto nuevo y, a la vez, la rápida creación de sus elementos constitutivos. Por esta razón se optó por un esquema, que no solo una estrategia usual en las aulas, sino porque opera bajo niveles jerárquicos en desglose (Serafini, 1994, p.91), permitiendo el trabajo con unidades más simples y, en consecuencia, a un ritmo más acorde a las prácticas del curso

Retomando la capacidad de adecuación, en segundo lugar, se destaca como fortaleza el uso que se hizo de la adaptación como una práctica recursiva para la expresión literaria. Al tratarse de un proyecto literario que involucra una adaptación, es posible afirmar que este aspecto es transversal a la investigación, pero se ve resaltado en algunos puntos específicos. Puntualmente, el uso de la adaptación de la obra *The Demon Barber of Fleet Street* en la sesión 1 resultó bastante conveniente, esencialmente porque la respuesta más sencilla era la óptima. Inicialmente se iba a usar el texto HP de Barrales para enseñar la estructura de los diálogos, aunque tras haber motivado la clase con un fragmento de la película *Sweeney Todd* (2007), parecía evidente que se debía mantener los estilos abordados para que los alumnos pudieran proyectar de forma concreta el potencial de representación de las obras dramáticas. La adaptación de una obra se funda en la confluencia de lenguaje y modos de expresión (Lax, 2014, p.141), por lo es propicio que los alumnos tengan como referente un caso más apegado al texto que buscan lograr, de modo que no haya complicaciones en la transposición de género a género.

Ahora bien, dentro de las oportunidades se destaca el uso de la Ficha de rol como estrategia de escritura. Tal instrumento permitió vincular convenciones propias de los juegos de rol y videojuegos (especialmente *rpg* y *jrpg*) con el conocimiento literario, haciendo uso de tropos, personajes tipo, etc. Este tipo de instrumentos es sumamente atractivo pues tiene valor por sí mismo, es decir, la instancia lúdica que genera representa un aprendizaje como tal, ya sea en el desarrollo de la imaginación, la generación de mundos, etc. En ese sentido, una ficha de rol es solo un pequeño recurso dentro de toda una cultura de juego por explorar, por lo que es sumamente alentador pensar en todas las opciones que este tipo de recursos puede ofrecer.

En cuanto a las debilidades, en primer lugar, se identifica como una debilidad la modalidad utilizada para el desarrollo del proyecto. Se había considerado el trabajo grupal por su potencial colaborativo y, respecto a la escritura, por la posibilidad de abrir el abanico de posibilidades de las estrategias a instancias grupales. Pese que se ha logrado trabajar de forma colaborativa, las actividades, estrategias y reflexiones del plan de acción no han demostrado ser afines al trabajo por grupos, lo cual se debe a que, por una parte, son actividades acotadas que no requieren de tantas personas y, por otra parte, se han en instancias práctica independiente, por lo que es muy usual que una parte no participe del trabajo a menos que el docente se lo señale constantemente.

En segundo lugar, se advierte que las estrategias cognitivas utilizadas, si bien son pertinentes al propósito de cada sesión, son muy escasas si se pretenden enseñar e inculcar como hábito. Este problema es especialmente difícil de abordar, dado que la formulación de esta investigación se da un periodo bastante breve y, por tanto, no es posible formular intervenciones demasiado ambiciosas pues difícilmente se podrán llevarse a cabo. En este sentido, la aplicación de una estrategia de escritura vinculada a una fase en específico me parece acertado desde la formulación de una clase. Sin embargo, para que un sujeto escritor se apropie del uso de estrategias, deberá aplicar, comparar y valorar varias de estas en una sola fase, de modo que exista una elección real al tiempo que se desarrolla el pensamiento metacognitivo.

Asimismo, la aplicación de estrategias a textos dramáticos, un pie forzado dentro de los contenidos que se deben impartir en tercero medio, representa una capa mayor de dificultad. Me parece que la vinculación de los textos no literarios con los literarios, así como la extrapolación de técnicas, estrategias, convenciones; es un aspecto disciplinar rico en experimentación, pero se vería beneficiado en el trabajo de textos breves como los *haikus* o los microcuentos, formas literarias que permitan estrategias más conceptuales y menos estructurales.

Finalmente, se reconoce amenaza el contexto a nivel nacional e institucional en el que se sitúe este plan de acción. Como se mencionó anteriormente, el plan implementado sufrió diversas adecuaciones por las diversas cancelaciones de clase, movilizaciones, etc. Pese a que este aspecto pueda ser circunstancial, el carácter sistemático de este proyecto requiere el

contacto con una instancia de escritura y la presencia del docente en el monitoreo de la actividad.

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

Para el mejoramiento del plan de acción implementado se propone, en primer lugar, la implementación de una evaluación diagnóstica centrada en la escritura, considerando un texto no literario como uno literario. Para la formulación de esta investigación, no se pudo considerar la evaluación diagnóstica realizada por el establecimiento por no contar con un apartado relativa al de escritura, algo que es totalmente contraproducente con lo que la asignatura de Lenguaje y Comunicación debería desarrollar. Además, es escaso del que dispone la investigación no permitía la creación y revisión de instrumento evaluativo como ese. Sin embargo, este insumo es un elemento fundamental para determinar el nivel de desarrollo de las habilidades escriturales de los alumnos.

En segundo lugar, es preciso que la enseñanza de estrategias se de bajo un dominio disciplinar, por lo que habría que reconsiderar la importancia de la primera sesión del plan de acción. Es entendible que las unidades de aprendizaje requieran un debido planteamiento y apertura, de modo que los alumnos puedan situar de forma óptima los contenidos que van a abordar, pero esta no debe anteceder el desarrollo de una evaluación de tanto tiempo como lo es un proyecto literario. Por las circunstancias en que se dio el proceso de Práctica final, así como la necesidad de impartir contenido, la sesión era de implementación obligatoria, pero en otro caso se puede prescindir.

Por último, cambiar la modalidad implementada en el proyecto, pasando de un carácter grupal a uno individual. La enseñanza y aplicación de estrategias de escritura implica actividades en un tiempo distendido, por lo que se ve ralentizado al abordarse desde muchas personas a la vez, ya sea por el desacuerdo o por la falta de trabajo. Para conservar el carácter colectivo del plan de acción, se podría considerar una instancia final en el que los alumnos puedan dar cuenta de su producto y compartirlo con sus compañeros, como puede ser una jornada de lecturas dramáticas, la elaboración de una antología, etc.

## **IX. Conclusión**

A lo largo de semestre, se han vivido distintas experiencias que han tocado de forma unilateral la faceta profesional, académica y personal de quien escribe. Sin ir más lejos, este proceso comenzó con la inmersión en un contexto nuevo que, de cierta forma, permitió la triangulación de todos estos aspectos en una sola actividad: dictar la asignatura de la Lenguaje y Comunicación. No obstante, pese a lo novedoso de la situación, al alto nivel de responsabilidad adquirido, todo se sintió natural, fluyendo con el paso de los días.

Caso contrario fue la formulación de esta investigación, la cual fue una instancia sumamente dura desde la detección del problema didáctico hasta la puesta del último punto. No faltaron los momentos de debilidad, las noches de desvelo y las dudas vocacionales. Estas se vieron magnificadas en el aula, ya que la investigación en un curso real supone un sinfín de elementos que considerar y uno, como estudiante aún, no sabe si será capaz de asimilarlos y ofrecer una respuesta óptima a la vez. Y ese es el problema: no tienes que saberlo.

Si es posible extraer un conocimiento de la universidad ese es la importancia del error, insumo que te permite transformar la realidad en algún punto. Irónicamente, esta premisa es una de las bases del método de investigación empleado y, en definitiva, de la práctica educativa en general.

Comencé este informe diciendo que esta investigación era una instancia performativa y lo es, esencialmente, porque me dio el espacio para equivocarme. A lo largo de estas páginas me percaté de variados errores, ahora muy evidentes para mí, pero no son más que otro medio para perfeccionarme como persona y profesional.

## X. Referencias

- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 8(2), 43-57.
- Cassany, D., S., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T., Ribas i Seix, T., & Utset, M. (1993). La escritura por proyectos:" tú eres el autor". *Aula de innovación educativa*, (14), 0023-28.
- Didactext, Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 15, 077-104.
- Didactext, Grupo (2015). —Nuevo marco para la producción de textos académicosl. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27: 219-254. Madrid: Universidad Complutense.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Lax, F. M., & Hipertexto, A. V. I. T. (2014). La adaptación y la versión en el trabajo dramaturgico. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 10, 140-164.
- Ministerio de Educación (2013). Bases Curriculares de Lengua y Literatura. Recuperado de: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_17\\_08.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_08.pdf).
- Ministerio de Educación (2009). Programa de Estudios. 3º año medio. Formato digital.
- Serafini, M. T., & de Lecea, R. (1996). *Cómo se escribe*. Paidós. 91 - 98
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory.