

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



**Investigación-acción para 4º Año Medio: Producción de textos
autobiográficos a través del enfoque sociocultural y
comunicativo de la enseñanza**

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

Profesor Guía:

Ana María Riveros Soto

Alumno:

Paula Alejandra Andrade Riquelme

Viña del Mar, Julio - 2019

Resumen

El presente trabajo de investigación-acción propone el diseño de una secuencia didáctica de ocho sesiones a través de la cual será posible fortalecer las habilidades de escritura en el nivel de 4° medio de un establecimiento municipal de la comuna de Viña del Mar. Reconociéndose la problemática específica del grupo curso, asociada a dificultades en las fases de organización y textualización del proceso de escritura, se plantea que esta puede trabajarse por medio de los enfoques comunicativo y sociocultural de la enseñanza, valiéndose del modelo de escritura por proceso del grupo Didactext (2015) y de estrategias de escritura creativa, respectivamente. Se propone, entonces, que este trabajo puede llevarse a cabo con la escritura de textos autobiográficos, que responderían tanto a los aspectos literarios y no literarios abarcados por los enfoques en los que se basa la propuesta, como a los intereses referidos por el grupo de estudiantes.

Palabras clave: Investigación-acción, autobiografía, escritura creativa, escritura por proceso

I. Introducción

El presente artículo, enmarcado en el contexto del Trabajo de Titulación para la carrera de Castellano y Comunicación, busca exponer el diseño de un *Plan de Acción* creado en base al proceso de investigación-acción realizado durante la Práctica Profesional Docente. Esta metodología fue utilizada para estudiar un problema didáctico dentro del aula, levantado a partir de la aplicación de diversos instrumentos y la categorización de los resultados asociados a estos, y fortalecer aquellas habilidades en los estudiantes que apuntasen a dicho problema.

Para el caso particular expresado en este artículo, el *problema didáctico* identificado respondió a dificultades asociadas a la escritura, en las que se observó que los alumnos no tenían la capacidad de trabajar la habilidad escritura como un proceso, lo que llevaba a producciones que reflejaban niveles descendidos en ese aspecto. El *objetivo general*, entonces, refiere al fortalecimiento de las producciones de los alumnos, dándole énfasis a las fases de organización y textualización, y al desarrollo de la escritura como práctica sociocultural, con el fin no solo de avanzar respecto al proceso de escritura, sino que buscándose que los alumnos pudiesen acercarse a este desde una mirada más personal y significativa para su aprendizaje.

El contexto en el que se desarrolló el proceso correspondió a un 4to Medio de un establecimiento municipal de Viña del Mar, el cual, de acuerdo a su proyecto educativo, busca dar énfasis al desarrollo integral de sus estudiantes, para así entregarles herramientas y conocimientos que les permitan avanzar en su educación e ir más allá de sus realidades, tomándose en cuenta el alto índice de vulnerabilidad escolar con el que se trabaja. Debido a esto, la escuela posee una amplia gama de elementos estructurales y de materiales educativos que benefician el proceso de enseñanza, por lo que las sesiones pueden llevarse a cabo sin dificultades de esta índole. Además, cabe destacar el desempeño del curso con el que se trabajó, que no solo demostró las habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades, sino una participación activa y constante en estas. Un elemento a considerar, sin embargo, correspondió a que, siguiendo las demandas planteadas por el Colegio de Profesores al Gobierno durante el mes de junio, los docentes del establecimiento decidieron adherirse a la movilización docente nacional de carácter indefinido y, por lo tanto, no se

pudo llevar a cabo en su totalidad la implementación propuesta inicialmente en la metodología.

II. Marco teórico

El presente apartado tiene por finalidad presentar las bases teóricas que enmarcan a esta investigación-acción, con el fin de facilitar su comprensión a partir del desglose de conceptos centrales al diseño planteado. Se presentará, entonces, una definición de aquellos conceptos que son fundamentales para abarcar la propuesta del *Plan de Acción*.

En primer lugar, el *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua da énfasis al desarrollo de capacidades que permitan al estudiante una comunicación adecuada con las personas en su entorno y, por lo tanto, va dirigido hacia el discurso y la comunicación. De acuerdo a Lomas (1993), el enfoque “defiende la convivencia de atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y al desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua” (p. 10). Esto, entonces, implica otorgar énfasis al uso de la lengua de acuerdo a su finalidad en situaciones concretas de comunicación, lo cual requiere del dominio de los estudiantes en las capacidades mencionadas. El autor, además, destaca que la enseñanza desde este enfoque debería dirigirse especialmente hacia la planificación, estructuración y los diversos niveles comunicacionales y sus funcionamientos (p. 27), resaltándose así que se busca que las habilidades a trabajar permitan una comunicación con la mayor claridad posible entre los hablantes. Cassany, Luna y Sanz (2003) indican:

la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.(p. 36)

El enfoque le otorgaría, de acuerdo a los autores, una perspectiva instrumental a la lengua, con el fin de potenciar el desarrollo de la comunicación. De este modo, el acto de comunicarse se configura como el aspecto fundamental a estudiar, y la escuela se encargaría de fortalecer las diversas habilidades necesarias para su aprendizaje. En el contexto escolar, además, el maestro habría de actuar como un “modelo lingüístico”, cuyo dominio del sistema y capacidad expresiva le permitiría ser quien “tiene que estimular y

conducir la expresión” (p. 14), planteándose que el contacto con sujetos expertos tiene especial importancia para desarrollar el aprendizaje de la lengua, apuntando a que estos sujetos se configurarían como imágenes ideales a seguir, un estándar para los alumnos de las habilidades a desarrollar. Para el contexto chileno, las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Literatura (2016), propuestas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), indican:

el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. (p. 33)

Resaltándose el valor social de una enseñanza de la lengua dirigida a la comunicación, las Bases Curriculares enfatizan la necesidad de una participación activa del hablante en su ambiente social para la adquisición y el desarrollo de la lengua. La escuela potenciaría esto por medio de contenidos que fortalezcan las habilidades necesarias para generar este proceso.

El *enfoque sociocultural* de la enseñanza de la lengua, en segundo lugar, plantea que el aprendizaje de la lengua depende en gran medida del contexto del sujeto y del diálogo que se genera entre las distintas esferas sociales en las que este se mueve. De acuerdo a Antón (2010), la perspectiva destaca “una visión del aprendizaje en la que el entorno social y la colaboración mediada por el lenguaje como herramienta psicológica juegan un papel fundamental” (p. 11). De esta forma, el enfoque enfatiza la importancia de la realidad particular en la que se desarrolla el estudiante; la autora destaca, además, el papel central del individuo en el proceso de aprendizaje (p. 12), configurándose como un elemento activo en este.

Roméu-Escobar (2014) indica que el *enfoque sociocultural* contempla, en referencia a la comunicación: “los componentes afectivos, motivacionales, creativos y axiológicos que se revelan a través de ella, en los diferentes contextos de interacción social” (s/n). La perspectiva, entonces, recoge elementos de la interioridad del individuo que pueden potenciar o entorpecer los diversos procesos de aprendizaje que lleva a cabo. A su vez, Labeur, Frugoni y Cuesta (2007) indican:

La escritura resulta así una tarea de apropiación de saberes, una tarea de reescritura de la cultura en la que nos colocamos en una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión que cuando nos ponemos a pensar en concepciones instrumentales de la escritura como una mera herramienta para transmitir información prediseñada. (p. 17)

De esta forma, el sujeto tiene una participación activa en el aspecto social del proceso, de forma tal que este no se centra en la comunicación, sino en la reconfiguración de los saberes, y ampliándose, entonces, los beneficios que tiene para la enseñanza al considerar la comunicación más allá de la perspectiva instrumental considerada anteriormente. El sujeto escritor tiene la posibilidad de formar parte de aquello que expresa al apropiarse de los elementos e integrar parte de sí a los mismos, contribuyendo al conocimiento colectivo asociado.

En tercer lugar, el *Eje de Escritura* corresponde a uno de los cuatro ejes propuestos por el MINEDUC en las Bases Curriculares 7° básico a 2° Medio (2016), a partir de los cuales los objetivos asociados a las habilidades abarcadas por la asignatura de Lengua y Literatura son organizados. La finalidad de esta organización se basa en poder visualizar de mejor manera el desarrollo de competencias por nivel del estudiante, indicándose, además, que esta división no implica que los ejes deban ser trabajados individualmente (p. 34), ya que se dirigen a un desarrollo integral del alumno.

El *Eje de Escritura*, de acuerdo a las Bases Curriculares, apunta a que “al escribir, la o el estudiante no solo comunica ideas, sino que también aprende durante el proceso” (p. 38). De esta forma, los objetivos que guían la enseñanza de la escritura se enfocan en el desarrollo cognitivo del estudiante, principalmente, y en el componente social asociado a la escritura como una herramienta comunicativa. El eje considera, más específicamente, objetivos dirigidos al propósito de la escritura, el proceso de escritura, los TIC y escritura, y el manejo de la lengua. Por medio de estos, se espera que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan desenvolverse de forma adecuada en los diversos ámbitos comunicativos que requieran de la escritura, atendiendo especialmente a la claridad del texto en pos de su comprensión cabal por parte del lector, y ligándose, entonces, al *enfoque comunicativo*.

En cuarto lugar, la *escritura como práctica sociocultural* hace referencia a que el proceso de escritura se ve afectado por el contexto individual del sujeto y su interioridad, y que el desarrollo de la habilidad de escritura depende en gran medida del diálogo entre los diversos miembros de la comunidad. Sobre esto, Castelló, Bañales y Vega (2010) indican que “la composición de un texto es considerada como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico” (p. 1266). De este modo, el aprendizaje y desarrollo de la escritura requiere de la participación del sujeto en diversos espacios de interacción social y, específicamente, de su adecuación a estos. Los autores destacan, además, la relación establecida entre profesores y estudiantes, por un lado, la cual permite observar la construcción de conocimientos y el compartir de significados de forma efectiva, y, por otro lado, la escritura como práctica individual, que no quedaría fuera de la perspectiva planteada, sino que:

aun y cuando se realice de manera solitaria en un plano intrapsicológico, está siempre mediada por el diálogo que el escritor tiene con otras voces en un espacio o plano interpsicológico y por las ayudas y herramientas culturales interiorizadas, que permiten al escritor tomar decisiones más o menos estratégicas. (p. 1267)

Se plantea, entonces, que la noción de diálogo indicada responde a la discusión constante del sujeto en relación a sus conocimientos de escritura y que, por lo tanto, esta puede generarse con más miembros de la comunidad o consigo mismo. Sobre la importancia de la primera persona en el diálogo, Frugoni (2006) plantea la noción de *escritura expresiva*, referida a la expresión de la interioridad del sujeto, y su valor dentro de “una mirada que pueda dar el espesor social y cultural que tiene el hecho de tomar la palabra buscando una voz propia que siempre está tramada más o menos conflictivamente con las voces ajenas” (p. 104). El autor indica que la escuela tiende a desvalorizar este tipo de escritura, pero que se hace necesario retomarla para evaluar el foco de la enseñanza y aplicar perspectivas que puedan llevar lo sociocultural al aula.

En quinto lugar se hace referencia a la *escritura literaria*, aquella práctica de escritura enfocada en la generación de ficciones por medio de las cuales el sujeto escritor puede demostrar su interioridad, su propia voz, más allá de las exigencias definidas por una tarea específica. Barthes (2000) indica: “la escritura es por lo tanto esencialmente la moral

de la forma, la elección del área social en el seno de la cual el escritor decide situar la Naturaleza de su lenguaje” (p. 23). El autor se refiere, entonces, a la escritura como una práctica consciente, en la que el escritor moldea sus conocimientos sobre el lenguaje para expresar su interioridad, y menciona, además, que la escritura “es una realidad ambigua: por una parte nace, sin duda, de una confrontación del escritor y de su sociedad; por otra, remite al escritor, por una suerte de transferencia trágica, desde esa finalidad social hasta las fuentes instrumentales de su creación” (p. 24). Así, se plantea que no es posible desligar a la escritura de su aspecto social, ya que su manifestación depende de este como base.

En el contexto escolar, la escritura literaria adquiere aspectos educativos, con el fin de que la práctica permita profundizar en los conocimientos que ofrece la escuela. Frugoni (2002) señala:

El hecho de que los alumnos imaginen y escriban ficciones en la escuela brinda la ocasión, no solo de convertir a esta práctica en una herramienta de conocimiento de la literatura, sino también de poner en juego en el aula, en palabras de Henry Giroux, ‘las huellas de sus propias voces, construidas social e históricamente’ y de habilitar las posibles apropiaciones y reformulaciones culturales que pueden realizar como lectores. (p. 8-9)

De esta forma, el estudiante se posiciona como un participante activo en el desarrollo de su aprendizaje. Más que un mero receptor de conocimientos, la escritura literaria le permite replantearse su lugar en el aula, y ubicarse como un sujeto fundamental para el contexto en que se ve involucrado.

La *autobiografía*, en sexto lugar, constituye un género mixto, es decir, que permite la convergencia de elementos literarios y no literarios. Sobre este aspecto ambiguo del género, De Man (1991) indica que “parece depender de hechos potencialmente reales y verificables de manera menos ambivalente que la ficción” (s/n); sin embargo, el autor pone en duda que la dependencia a la realidad sea una constante en el género, proponiendo la ficcionalización de los hechos como una alternativa. Sarasa y Arfuch (2012), además, plantean:

quizás no creemos tanto en la verdad de lo que se dice como en lo que revela ese decir, las estrategias de autorrepresentación, la imagen de sí y de los otros, los tonos de la narración, etcétera. En ese sentido, ficción y no ficción convergen, en mayor o menor medida, según momentos y circunstancias. (p. 188)

Así, la *autobiografía* se configura como un género en el que el sujeto propone una imagen de sí mismo de acuerdo a sus propios intereses. Esta imagen, comúnmente basada en elementos de la vida real, puede modificarse dependiendo de lo que el escritor estime conveniente, y, por lo tanto, la narrativa no presenta la misma fiabilidad que otros géneros, sino la ilusión de esta.

La *escritura creativa*, en séptimo lugar, se considera una forma estratégica de acercar la escritura a los estudiantes. A diferencia de otras modalidades, en esta “prima la creatividad sobre el propósito informativo propio de la escritura no literaria, no creativa” (Labarthe y Vázquez, 2016, p. 23), y, por lo tanto, guarda una estrecha relación con la literatura y destaca en mayor medida el aspecto emocional de los alumnos. Sobre esto, Díaz (2016) indica que la *escritura creativa* “permite que la fantasía y la creatividad cumplan con su papel de ir más allá de las experiencias y le permitan vivir y experimentar las emociones suscitadas por el nuevo mundo, creado y animado por el propio escritor” (p. 48). Se plantea, de este modo, que la modalidad permite generar aprendizaje a partir del diálogo que establece entre las experiencias personales del autor. Esto ofrece no solo un autoanálisis del sujeto, sino también establecer relaciones con otros al encontrar puntos de convergencia. Cassany (1993), a su vez, indica que el objeto básico de la escritura creativa es “satisfacer la necesidad de inventar” (p. 12), reforzando el elemento práctico directamente asociado a esta modalidad de trabajo.

En el aula, la noción de *escritura creativa*, de acuerdo a Frugoni (2006), ha generado dificultades a la hora de implementarse, debido a que la idea de escribir libremente choca con los lineamientos de la escuela tradicional, en tanto que esta última no considera que se esté trabajando bajo esas condiciones (p. 55). El autor destaca, sin embargo, el trabajo de diversos investigadores para cambiar esta perspectiva por medio de metodologías dirigidas a la escritura más lúdica y experimental, y la noción de *invención*: “una destreza que se adquiere culturalmente y que tiene consecuencias fundamentales en el desarrollo de otros procesos cognitivos” (p. 56). De esta forma, se buscaría valorizar el uso de las estrategias asociadas a la *escritura creativa* en la escuela, tomando en cuenta los beneficios que estas traerían al aula.

Finalmente, el *modelo de escritura por proceso*, propuesto por el grupo Didactext en el año 2003, plantea que la escritura de textos no literarios puede analizarse en cuatro fases, denominadas *acceso al conocimiento*, *planificación*, *producción textual* y *revisión* (Didactext, 2015, p. 221). La reformulación del mismo, realizada en el año 2015, permitió incluir dos fases nuevas, la *edición del texto* y la *presentación oral*, obteniéndose así un total de seis fases recursivas por medio de las cuales pasaría el proceso de escritura. Los autores plantean que el modelo es una reelabora otros realizados anteriormente, e incorpora aspectos que no habían sido considerados, asociados específicamente a elementos sociales y cognitivos de la producción de textos (p. 222). Destacan, además, el valor de su propuesta en relación a la complejidad del proceso de escritura, aludiendo a que la organización favorecería “la reflexión, la interiorización y la automatización de la capacidad de escribir” (244), planteándose que el aprendizaje de este proceso les permitiría a los alumnos aplicarlo en las diversas instancias en que sea necesario, y se hace mención a la recursividad que implica el modelo, planteándose que las fases no funcionan necesariamente de forma lineal.

Sobre la primera fase, *acceso al conocimiento*, se indica que “consiste en una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 238), cuyos objetivos apuntan a que el alumno se familiarice con el género a trabajar y que investigue fuentes que le entreguen la información que necesitará para su texto, de forma tal que implique un primer acercamiento a los elementos necesarios para escribir. La segunda fase, *planificación*, busca definir las líneas por las que se guiará el texto, mencionándose que “quien escribe necesita definir el género discursivo que pretende producir y esto, a su vez, implica identificar el público al que va dirigido” (p. 238). De esta forma, la fase exige atención al contexto en el que se escribe; se destaca, además, que la información recogida anteriormente ha de organizarse.

La tercera fase, *redacción*, se entiende como “aquella en la que el escritor produce uno o más géneros discursivos” (p. 239); esta multiplicidad responde a que, además del borrador asociado al género en el que trabajará, el sujeto escribiría textos que organicen la información recopilada anteriormente. La siguiente fase, *revisión y reescritura*, plantea que “se identifican las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende producir” (p. 239), buscando que lo escrito sea coherente y cohesivo en relación a su objetivo, y que se generen instancias evaluativas y reguladoras por medio de la lectura. La

fase de *edición*, en contraste, examina el texto final en base a elementos de formato (p. 240), con el fin de que estos resulten adecuados para el contexto en el que se plantea el producto. La fase de *presentación oral*, finalmente, “corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (p. 240), buscándose una exposición del texto finalizado y su proceso, por lo que se recomienda utilizar elementos audiovisuales que potencien la capacidad del orador.

III. Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo el proceso de identificación del problema didáctico y el planteamiento de una secuencia de trabajo que permitiese trabajar aquellas habilidades descendidas identificadas corresponde a la investigación-acción (IA), la cual, de acuerdo a Martínez (2000), “realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes” (p. 28). El método, entonces, balancea no solo el aspecto investigativo asociado a identificar una problemática, sino que también propone un acercamiento práctico por medio del cual se puedan tomar decisiones respecto a cómo trabajar la información recopilada para el futuro.

Respecto al papel del investigador, el autor indica que “actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado” (p. 28), destacando su participación activa en las diversas actividades que componen la metodología. En el contexto del aula, la IA corresponde a “una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (p. 31), aludiéndose a fortalecer el desempeño del docente en base a las necesidades particulares de su contexto.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que el desarrollo de la IA se realiza por medio de tres fases fundamentales, *observar*, *pensar* y *actuar*, y que “se dan de manera cíclica” (p. 497), con el fin de que se genere una retroalimentación constante que permita plantear acciones cada vez más precisas para resolver la problemática reconocida. La fase

observar, en primer lugar, se asociaría a los procesos de investigación del problema y recolección de datos, indicándose que “para plantear el problema es necesario conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente” (p. 499); de esta forma, se busca que el investigador pueda analizar diversos aspectos contextuales con el fin de poder hallar elementos que puedan ser fortalecidos en el grupo. La fase *pensar*, en segundo lugar, refiere al análisis e interpretación de los datos recolectados, y se recomienda valerse de una serie de herramientas que puedan apoyar el proceso (p. 499). Finalmente, la fase *actuar* es aquella en que se busca “resolver problemáticas e implementar mejoras” (p. 497), para lo cual es necesario formular un plan que permita abarcar el problema; para el contexto en el que se desarrolló la presente investigación, el plan mencionado correspondería al diseño de una secuencia didáctica que permitiera desarrollar las habilidades analizadas en el proceso de problematización. Una vez realizada la implementación, se espera que el investigador realice una retroalimentación, que a su vez “conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción” (p. 498), llevándose a cabo el aspecto cíclico de la IA indicado anteriormente.

En la investigación trabajada, el *problema didáctico* identificado se asocia a las dificultades de escritura observadas en los alumnos de 4to Medio de un establecimiento municipal de Viña del Mar. Este se observa a partir de un proceso de levantamiento de datos en el que se analizaron y categorizaron diversos instrumentos; se trabajó, específicamente, con un *cuestionario de gustos e intereses*, una *prueba de diagnóstico* enviada por el MINEDUC al establecimiento, una *prueba del Plan Lector* y la *bitácora* del docente en formación.

El *cuestionario de gustos e intereses*, en primer lugar, tenía como función ahondar en aquellas actividades que los alumnos realizaban fuera del horario de clases, las áreas de estudio que les resultaban más interesantes, y la relación que tuviesen con la lectura y la escritura, para así proponer actividades y sesiones que respondiesen a la información recopilada. Los resultados obtenidos permitieron establecer la categoría “interés por la escritura”, en la que se hacía referencia al gusto de los estudiantes por esta actividad, la cual integraban como una práctica cotidiana dentro de sus vidas. Se refirieron, de esta forma, no solo a su gusto por la actividad, sino también a los escritos específicos que hubiesen creado

para sí mismos con anterioridad, indicándose así que estaban interesados en participar de actividades que les permitieran desarrollar las habilidades de escritura necesarias para continuar realizando sus propias obras; algunas de las expresiones específicas hechas por los alumnos y que fueron recogidas para esta categoría pueden revisarse en la Tabla 1¹. Cabe destacar que los alumnos indicaron preferencia por la escritura de textos literarios, de carácter personal o de ficción, al responder el cuestionario.

Se observó, además, una serie de respuestas categorizadas como “Expresiones o experiencias en torno a la lectura con carga emocional significativa”. Los alumnos se refirieron a situaciones que permitieron observar el valor que otorgaban a aquellas actividades —en este caso, la lectura— que se asociaran a experiencias emocionalmente importantes (ver Tabla 1), demostrándose una mejor disposición a desarrollarlas si así era. Estos resultados, entonces, permitieron plantear que era posible motivar a los estudiantes por medio de actividades que resultasen significativas desde un ámbito emocional.

Categorías	Expresiones de los estudiantes
Interés por la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, me encanta escribir • he escrito 2 novelas en las que <i>relatava</i> mi vida y otra que era más juvenil (de disfrute) • Me interesa bastante escribir y me gustaría abarcar temas que todos viven constantemente...
Expresiones o experiencias en torno a la lectura con carga emocional significativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando <i>lei Bonsai</i> de Alejandro Zambra me <i>senti</i> totalmente atrapado en el libro, me gusta mucho esa sensación • este libro me <i>abrio</i> la mente • mis abuelos no saben leer ni escribir, y me comencé a inspirar para ayudarlos a leer o entender
Desinterés por la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • no me gustan [los libros del plan lector] porque los encuentro <i>fome</i> y aparte me quedo dormida. • No me gusta leer pero me <i>gustaria</i> leer libros entretenidos

Tabla 1. *Expresiones de los estudiantes recogidas en el proceso de categorización.*

¹ Las citas incluidas en el recuadro mantienen la redacción de los estudiantes, incluyendo los errores ortográficos originales, con el fin de destacar el carácter personal de sus respuestas y no alterar la significancia que pudiese surgir de su estilo particular de escritura. Los errores en cuestión han sido destacados con *cursiva*.

En segundo lugar, la prueba del libro *La Metamorfosis* para el Plan Lector permitió analizar el nivel de lectura de los alumnos, con el fin de tener una referencia de este tomando en cuenta la invalidez del diagnóstico realizado por el establecimiento. El instrumento demostró que el nivel de comprensión lectora de los alumnos era adecuado, ya que solo presentaron resultados negativos en aquellas preguntas relacionadas con el final de la trama del texto, que muchos alumnos no habían leído. Al igual que la prueba de diagnóstico, y en relación con algunas respuestas del cuestionario anteriormente mencionado, en las que se indicaba que los libros propuestos para el Plan Lector les resultaban poco interesantes (ver Tabla 1), el desempeño de los alumnos dependía de cuánta motivación tenían en relación a la actividad.

En tercer lugar, la *bitácora* del docente en formación permitió mantener un registro por escrito de diversas situaciones observadas en el aula, y que no podían ser recogidas por otros instrumentos; la Tabla 2, incluida en la página siguiente, recoge algunas de estas observaciones. En el instrumento se destacaron categorías tales como “problemas de escritura”, en la que se hizo referencia a diversos momentos de las sesiones observadas en los que se veían problemas tales como la falta de organización previa a la textualización durante la escritura; “actitudes del docente que benefician al clima de aula”, donde se observó que un docente que mostrase interés por los alumnos y sus propios gustos representaba un elemento valioso para el desarrollo de las clases, ya que los estudiantes respondían de mejor manera a las propuestas; y “elementos que benefician el avance de las sesiones” y “elementos que dificultan el proceso de aprendizaje”, que reflejó la importancia de adecuar la metodología a utilizar con el grupo curso para mantener la motivación de los estudiantes a lo largo de la sesión.

Categorías	Observaciones
Actitudes disruptivas para el avance de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • hacen al azar la prueba [de diagnóstico] (solo obtienen 5 buenas), lo que puede afectar al avance de la asignatura
Problemas de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • [Una alumna] planteaba buenas ideas, pero las reunía todas en un solo párrafo sin divisiones claras • los argumentos revisados tendían a estar redactados de forma confusa
Actitudes del docente que benefician el clima	<ul style="list-style-type: none"> • los insto a aportar con todas sus ideas • tienen amplios espacios para participar de lo que se está

del aula	revisando; cabe destacar el esfuerzo de usar ejemplos actualizados y con elementos debatibles por parte de la profesora
Elementos que benefician el avance de las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Entienden más fácilmente cuando sus reacciones son reconocidas y conectadas al contexto • La idea de que alguien también reaccionó como ellos les hace sentido
Elementos que dificultan el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • algunos estudiantes empiezan a distraerse, por lo repetitivo de la sección • el desinterés afecta a sus lecturas

Tabla 2. Observaciones recogidas en la bitácora del docente en formación.

Finalmente, la *prueba de diagnóstico* analizada abarcaba preguntas dirigidas a evaluar sus niveles en diversas habilidades, principalmente de lectura. El instrumento reflejó problemáticas en relación a las habilidades de *evaluación*, referida a la capacidad de los alumnos para responder preguntas desde una perspectiva personal y con una argumentación adecuada, y de *interpretación de lo leído*, asociada a preguntas de selección múltiple en la que los alumnos debían demostrar ser capaces de interpretar la información leída en los textos presentados; sin embargo, este instrumento fue invalidado al observarse y recogerse en la *bitácora* que los estudiantes tendieron a responder las preguntas al azar (ver Tabla 2). A pesar de esto, se destaca que la experiencia reforzó la idea de que la calidad de los trabajos de los estudiantes dependía en gran medida del interés que les despertase la actividad a realizar, de forma tal que la motivación se posicionó como un aspecto fundamental a considerar.

A partir de los resultados individuales de cada uno de los instrumentos, se propusieron dos *macro-categorías* o *temas*: Por un lado, escritura como foco de aprendizaje y, por otro lado, valoración de los aprendizajes a partir de la emocionalidad. El primer *tema* haría referencia a la necesidad de trabajar la escritura dentro del grupo curso, al observarse que ciertas habilidades asociadas a esta, como la organización previa y la textualización, se notaban descendidas en los estudiantes y que, además, representaba un interés de los alumnos, y por lo tanto les resultaría motivador. A su vez, el segundo *tema* plantea la importancia de darle un valor emocional a las actividades para que estas representen un aprendizaje significativo; esto sería trabajado a partir de la inserción de las experiencias y emociones individuales de los alumnos a las diversas instancias que ofrecerían las sesiones.

En base al análisis realizado, el *problema didáctico* corresponde a dificultades de escritura, con énfasis en las fases de organización y de textualización, en las producciones de los alumnos de 4to Medio de un establecimiento municipal de Viña del Mar. Para trabajar este problema, se propone como *hipótesis* que es posible fortalecer la escritura de textos literarios por parte de los estudiantes a partir del desarrollo de estrategias, basadas tanto en el enfoque comunicativo, por medio del modelo de escritura por proceso del grupo Didactext (2015), como en el enfoque sociocultural, a través de estrategias de escritura creativa. Estas perspectivas permitirían abarcar los elementos formales de escritura, en relación a cómo escribir en base a lineamientos propuestos por un género, para que, de esta forma, los alumnos posean una base que puedan adaptar a diversas necesidades. Además, se consideran aquellos elementos asociados a la emocionalidad de los estudiantes, con el fin de que la atención a la interioridad pueda darle significancia al aprendizaje y que la escritura sea visualizada como una actividad no solo útil, sino además valiosa para la expresión personal y la conexión con la propia realidad.

Como *objetivo general* para desarrollar la hipótesis planteada, se propone fortalecer la producción de autobiografías literarias mediante estrategias provenientes de los enfoques comunicativo y sociocultural, por medio del modelo de escritura por proceso de Didactext (2015) y estrategias de escritura creativa, respectivamente, con énfasis en la organización y la textualización, y en el desarrollo de la escritura como práctica sociocultural. En base a este, se plantean tres *objetivos específicos*:

1. Fortalecer prácticas de escritura desde la perspectiva sociocultural por medio del énfasis en la experiencia del yo escritor y su contexto, a través de la producción de autobiografías literarias.
2. Desarrollar habilidades de producción escrita desde el enfoque comunicativo, en base a las fases del modelo de escritura por proceso propuesto por Didactext (2015), con énfasis en las fases de organización y textualización.
3. Fortalecer el desarrollo de la escritura como práctica sociocultural por medio de estrategias de escritura creativa.

Los *objetivos específicos* se proponen para detallar las estrategias necesarias para alcanzar el *objetivo general*; de esta forma, el primero refiere al género con el que se trabajará,

seleccionado en base al interés por la escritura de carácter personal indicado por los estudiantes, su condición mixta —abarcando elementos literarios y no literarios— y la motivación que despertaría en los alumnos la producción de textos que respondan a la expresión de su interioridad. El segundo objetivo atiende a las necesidades observadas en fases específicas del proceso de escritura, para lo cual la propuesta de Didactext (2015) permitiría reforzar las habilidades de producción desde lineamientos precisos. Por medio del aprendizaje de las fases incluidas en la propuesta, se espera que los alumnos puedan, eventualmente, utilizarlas y adaptarlas en distintas circunstancias en las que resulten de utilidad, funcionando como una base para el proceso. Finalmente, el tercer objetivo responde al aspecto literario del género seleccionado y a la motivación de los alumnos: a través de la escritura creativa, se busca que los alumnos puedan desarrollar textos que les resulten significativos, tanto por las emociones que puedan despertar las actividades en ellos como por la inclusión de elementos de su cotidianidad a sus producciones, otorgándole valor emocional a la escritura.

IV. Diseño de intervención

El diseño de *Plan de Acción* propuesto busca que los alumnos puedan fortalecer sus habilidades de escritura por medio de la creación de un texto de carácter autobiográfico, utilizándose para esto estrategias de escritura surgidas tanto del modelo de escritura por proceso del grupo Didactext (2015) como de la escritura creativa. Este texto sería construido en una serie de sesiones, para finalmente ser expuesto y compartido con el curso dentro de la sala de clases.

La propuesta se enmarca en el nivel de 4to Medio, específicamente en la primera unidad planteada por el establecimiento, denominada “Ser y existir”. Los Objetivos Transversales para esta unidad, seleccionados del listado propuesto por el MINEDUC en *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* (2009), corresponden a “valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándolas con otras manifestaciones artísticas, para desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre aspectos significativos del ser humano y diversas concepciones del mundo” (p. 81) y “valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar la información, interactuar con la

sociedad y como una oportunidad para construir y plantear una visión personal del mundo” (p. 82). Los objetivos fueron recogidos del documento mencionado tomándose en cuenta que, a pesar de su fecha de publicación, sigue siendo la base para la creación de los programas de estudio actualizados, como se indica en *Programa de estudio. 4to Año Medio* (2015) y, por lo tanto, se mantiene vigente; cabe resaltar que los objetivos propuestos por este último resultan demasiado específicos para la unidad, que, además, no está contemplada en el documento.

El diseño contempla un trabajo distribuido en 8 sesiones, cada una de las cuales considerará un objetivo específico y los contenidos y actividades que permitirían alcanzarlo, y a través de las que los alumnos podrán desarrollar un relato autobiográfico basado en una experiencia personal trabajada desde las diversas estrategias que se revisen. Los objetivos propuestos para cada sesión son los siguientes:

1. Fortalecer habilidades de producción mediante la implementación de estrategias de escritura creativa.
2. Potenciar habilidades de producción a través del análisis de textos autobiográficos y modelado, como fase de acceso al conocimiento.
3. Fortalecer habilidades de escritura literaria mediante la planificación de textos autobiográficos.
4. Reforzar habilidades de producción mediante actividades de escritura creativa y la textualización de autobiografías literarias.
5. Reforzar habilidades de producción mediante la textualización y socialización de autobiografías literarias.
6. Fortalecer habilidades de escritura literaria por medio de actividades de escritura creativa y estrategias de revisión grupal.
7. Desarrollar habilidades de escritura literaria por medio de estrategias de revisión y reescritura de carácter individual.
8. Co-evaluar y autoevaluar el desempeño grupal y personal en relación a las habilidades de escritura desarrolladas.

Los *contenidos* a revisar fueron organizados en las categorías de *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*: el primer grupo abarca aquellos conceptos centrales para

cada sesión, el segundo los procedimientos a llevar a cabo para alcanzar el objetivo, y el tercero las actitudes de los estudiantes que se necesitan para el correcto desarrollo de la sesión. De esta forma, el diseño contempla como *contenidos conceptuales* la escritura creativa, las estrategias de escritura, la autobiografía como género literario, la ficcionalización de la realidad, el pacto autobiográfico, las fases de escritura — planificación, producción textual, revisión, reescritura y presentación oral— y el borrador, siendo, por lo tanto, las bases para el desarrollo de las actividades planteadas.

Respecto a los *contenidos procedimentales*, se plantean actividades que permitan mantener una motivación constante en los alumnos, y que además sirvan para monitorear los avances alcanzados. De esta forma, se propone la resolución de tickets de entrada y/o de salida en distintas instancias del diseño, por medio de los cuales se podrá mantener un registro de los conocimientos previos de los alumnos y de sus percepciones respecto al trabajo realizado durante las sesiones. Se plantea también la escritura de textos en base a actividades de escritura creativa; estos textos, de corta extensión, se incluyen permanentemente en el diseño, con el fin de mantener una práctica de escritura constante y motivadora, y, además, se proponen espacios en los que los alumnos puedan compartir con el curso sus producciones y discutir sus impresiones.

En este contexto, cabe destacar la resolución de una guía de actividades para la sesión 1 (ver Anexos). Como parte del proceso de acercamiento de los alumnos a la escritura creativa, la guía en cuestión plantea una serie de actividades por medio de las cuales los alumnos pueden desarrollar textos simples y con lineamientos precisos que les permitan ser creativos sin generar un quiebre con el estilo de escritura al que están acostumbrados. De esta forma, para iniciar, se plantea una actividad de descripción en la que pueden elegir un elemento que puedan asociar con algo de su propia cotidianeidad, y que será analizada con conjunto con los pares para fortalecer elementos desde una mirada similar a la de sí mismos, pero siendo a la vez externa. Luego, se trabajará en darle mayor extensión a los textos por medio del desarrollo y profundización de la información entregada, y se concluirá con una instancia en la que los alumnos redactarán un cuento para un final ya indicado.

Los *contenidos* procedimentales, por último, plantean procedimientos asociados al modelo de escritura por proceso, los cuales guiarán el desarrollo de las sesiones de construcción del texto autobiográfico. Para ello, se indica una instancia de análisis de las características de la autobiografía, por medio de la cual los alumnos podrán familiarizarse con el género. Eventualmente, se realizará el análisis de estrategias de planificación y organización, para preparar una base sobre la cual trabajar, y la producción de textos autobiográficos —tanto para la actividad central propuesta como para diversas instancias anteriores a modo de práctica—. Una vez creados los textos, se revisarán en base a los comentarios y la retroalimentación realizada en distintos momentos de las sesiones, para que así las producciones puedan ser evaluadas y reescritas. Para finalizar el proceso, se propone la realización de actividades de auto y coevaluación que permitan analizar el desempeño alcanzado durante las diversas instancias del diseño.

Una actividad a resaltar en este punto refiere al trabajo a realizar con la *ficha de planificación* (ver Anexos): Para que los alumnos puedan planificar sus textos de forma previa al proceso de textualización, se les hará entrega de una ficha que funcionaría como una guía por medio de la cual podrán plantear sus ideas generales para el texto autobiográfico a crear. De esta forma, la ficha incluye apartados en los que los alumnos podrán proponer temas, espacios, personajes, etc. Para enfatizar el aspecto personal de este trabajo, la guía podrá ser modificada para abarcar las necesidades de cada estudiante, incluyéndose aspectos que no fuesen considerados por la misma, por ejemplo.

Los *contenidos actitudinales*, finalmente, se centran en el fortalecimiento de actitudes que demuestren respeto hacia los pares y la docente en formación, interés por las actividades, una participación activa durante la sesión y apertura a las críticas y comentarios recibidos. De esta manera, se espera poder generar un clima de aula adecuado para las diversas instancias propuestas, y que el curso se posicione como un espacio cómodo para que los alumnos puedan compartir sus percepciones y experiencias, y enriquecer así sus producciones.

El diseño, entonces, abarca diversas metodologías para alcanzar los objetivos propuestos de la mejor manera posible, manteniéndose, sin embargo, una participación activa constante de los alumnos. Mientras que la explicación de conceptos e instrucciones,

por ejemplo, se hará de forma expositiva, se incluirán actividades en las que los estudiantes requieran del docente en un rol de mediador o guía. Esta variedad, además, permitiría mantener la motivación de los estudiantes, y se enfatiza que para esto el uso de actividades de escritura creativa ha de ser permanente, buscándose también que sea posible entregar una perspectiva de la escritura que resulte interesante para todo el grupo curso.

Para monitorear los avances de los alumnos y el desarrollo de las habilidades esperadas, el material a considerar en el *Plan de Evaluación* (ver Anexos) será el texto autobiográfico terminado, evaluado por medio de una rúbrica; además de esto, el plan contempla la autoevaluación y las guías de actividades desarrolladas en clases. Estos instrumentos ofrecerían información pertinente respecto a los procesos planteados en los objetivos que guían la construcción de *Plan de Acción*, indicando el nivel de los estudiantes en cuanto a sus capacidades de escritura una vez realizado el proceso de aprendizaje de estrategias asociadas a los enfoques comunicativo y sociocultural. Los resultados, entonces, podrán ser contrastados con las producciones previas a este trabajo, para observar así el nivel de logro del diseño.

V. Reflexión

La problemática observada en el curso para efectos de esta IA aludía a una necesidad de fortalecer habilidades de escritura, pero no necesariamente desde un nivel bajo: Como indicó el *cuestionario de gustos e intereses*, los alumnos estaban familiarizados e interesados en la producción textual, pero ciertos elementos no habían sido trabajados con profundidad anteriormente, por lo que se generaban limitantes para sus obras. En base a esto, el problema surgiría debido a una preferencia del sistema educativo en el que se insertaban los alumnos por darle énfasis a otras habilidades que resultasen más útiles en el contexto de su pronta participación en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Anteriormente se mencionó que el enfoque del establecimiento en el que se desarrollaron las actividades iba dirigido a que sus estudiantes obtuvieran herramientas y conocimientos que les permitiesen avanzar a la educación superior, yendo más allá de sus realidades individuales. A partir de esto, la asignatura de Lenguaje y Comunicación respondería a esta propuesta y mantendría una línea de enseñanza que potenciara los

resultados a obtener en la PSU. La escritura, no evaluada en este instrumento, serviría solo como un medio para alcanzar otros conocimientos, y por lo tanto no se considera igual de pertinente para trabajar en comparación a otras habilidades. Debido a esto, las actividades de escritura que se proponían a los estudiantes no profundizaban más allá de responder preguntas, comúnmente dirigidas al aprendizaje de la argumentación y la ortografía. Cabe destacar, además, que incluir más actividades de escritura, y de mayor extensión, implicaría una mayor carga laboral para el docente encargado, razón por la cual se prefería no trabajar de esta manera, limitándose incluso las preguntas de desarrollo en los instrumentos evaluativos.

El *Plan de Acción* fue diseñado tomando en consideración las situaciones mencionadas anteriormente, por lo que la instancia de la Práctica Profesional fue vista como una oportunidad para trabajar con los alumnos habilidades que no iban a ser revisadas en otras circunstancias, pero que se consideraba que contribuirían a su desarrollo personal. Se dio énfasis, entonces, a los intereses de los alumnos y la forma en que los mismos respondían al proceso de aprendizaje, analizándose sus reacciones y desempeños para generar sesiones que resonasen con ellos y les ofrecieran un espacio educativo significativo. Esta perspectiva fue discutida en conjunto con la profesora tutora y el grupo de docentes en formación con el que se trabajó, obteniendo diversas miradas y propuestas que fueron recogidas como retroalimentación para el diseño; la especificación del género a trabajar, por ejemplo, fue planteada en conjunto, considerando que el tipo de texto en cuestión contribuiría a la propuesta de mejor manera que otros. Además de esto, ciertos instrumentos fueron reformulados posterior a la concepción original, proponiéndose, por ejemplo, trabajar con guías de actividades en vez de realizar actividades sin un soporte que permitiera su análisis posterior.

La implementación de las sesiones diseñadas no pudo llevarse a cabo en su totalidad debido a las movilizaciones del mes de junio en el sector educativo a nivel nacional, a las cuales los docentes del establecimiento decidieron adherirse. El inicio de la paralización de actividades no coincidió de forma exacta con el inicio del proceso de implementación y, debido a esto, fue posible trabajar dos de las sesiones planificadas; sin embargo, los datos recopilados eran insuficientes para realizar un análisis profundo de los mismos.

VI. Conclusiones y proyecciones

Al analizarse los diversos elementos que componen la propuesta didáctica para efectos de esta investigación, se observan ciertas situaciones que podrían modificarse para fortalecerla y que permitirían implementarla de forma más adecuada en el contexto en el que se planificó. Considerándose, además, los resultados obtenidos en la implementación de las dos primeras sesiones, se obtiene información útil a la hora de reformular algunos aspectos.

En primer lugar, el diseño no contemplaba originalmente guías de actividades, sino que se proponía trabajar por medio de preguntas proyectadas en la pizarra, utilizándose para esto una presentación de Power Point. Sin embargo, esta metodología exigía que los estudiantes entregasen sus trabajos en hojas de cuaderno, presentándose situaciones en las que debían reescribir por haber utilizado una página con contenidos de la asignatura, por ejemplo. Además, se observó, al construir las guías, que la información quedaba más ordenada, con lo que la revisión y análisis se haría de forma más eficiente, y que las instrucciones se mostraba más claras para los alumnos.

En segundo lugar, no se tomó en cuenta el tiempo de revisión de material en un principio, por lo que, al trabajar una primera actividad de escritura en la sesión 1, esta no pudo ser retroalimentada para entregarse en la sesión del día siguiente. Las producciones, de esta forma, no podrían ser revisadas de forma pertinente al haberse pasado por alto la duración de este proceso.

Finalmente, y en base a los comentarios realizados por la profesora mentora durante la observación realizada durante la segunda clase implementada, se hacía necesario profundizar en el aspecto emocional del trabajo con el género, y darle énfasis a una participación mucho más amplia de estudiantes. Este último punto implicaría una disposición del tiempo mucho más controlada, con el fin de que una gran cantidad de alumnos puedan presentar sus diversos textos.

A modo de conclusión, el diseño, a pesar de requerir de ciertas modificaciones para fortalecerse antes de poder ser implementado y abarcar de forma adecuada los objetivos hacia los que iba dirigido, recoge elementos valiosos para el desarrollo del estudiante y que

suelen ser pasados por alto para enfatizar otros aspectos de la enseñanza. De esta forma, al trabajar a partir de los intereses y necesidades del grupo curso, y no desde las exigencias curriculares —pero manteniéndolas como guía—, el trabajo en aula puede profundizar de mejor forma en el desarrollo integral del alumno.

La propuesta, entonces, a pesar de enmarcarse en el desarrollo de la habilidad de escritura, busca ampliar su alcance tradicionalmente comunicativo y darle significancia a la práctica a través de su conexión con lo emocional, con la individualidad que se puede expresar por este medio. De esta forma, el trabajo con el *problema didáctico* permitió evaluar la posición propia dentro del sistema educativo, y las posibilidades de cambio y desarrollo que este proceso de replanteamiento pueden ofrecer a los docentes.

Referencias bibliográficas

- Antón, M. (2010). "Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua". *RESLA* (23), 9-30.
- Barthes, R. (2000). *El grado cero de la escritura: seguido de Nuevos ensayos críticos*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., & Bañales Faz, G., & Vega López, N. (2010). "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- De Man, P. (1991). "La autobiografía como desfiguración". *Suplementos Anthropos*, 29, 113-117.
- Díaz, D. (2016). *Escritura creativa. Análisis documental sobre las estrategias pedagógicas, propósitos y finalidades formativas en la escuela* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Frugoni, S. (2002). *Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. Literatura, lectores y escuela*. Primeras Jornadas de Didáctica de la Literatura. IES N° 1.
- Labarthe, J. & Vázquez, L. (2016). "Potenciando la creatividad humana: Taller de escritura creativa". *Papeles de trabajo* (31), 19-37.
- Labeur, P., Frugoni, S. & Cuesta, C. (2007). *Prácticas de lectura y escritura: Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Universidad Simón Bolívar. Venezuela, Agenda Académica Volumen 7, N° 1.
- MINEDUC (2016). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- MINEDUC (2015). *Lenguaje y Comunicación. Programa de estudio. 4° Año Medio*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34448_programa.pdf
- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf
- Roméu-Escobar, A. (2014). “Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua”. *VARONA* (58), 32-56.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Sarasa, M. C., & Arfuch, L. (2012). “Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch”. *Revista de educación*, 4(4), 185-191.