



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

Investigación-acción en primer año medio: La enseñanza de estrategias de revisión dentro de un proceso de producción escrita.

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y
al Título de profesor de Castellano y Comunicación**

Estudiante: Marco Núñez Fuentes

Profesora guía: Carolina González

La enseñanza de estrategias de revisión dentro de un proceso de producción escrita.

Resumen

El siguiente artículo da cuenta de un trabajo teórico-práctico enmarcado en el contexto del proceso de práctica docente profesional de la carrera de *Pedagogía en Castellano y Comunicación* (PUCV) y de Trabajo de Titulación, cuyo foco estaba centrado en dar solución una problemática real evidenciada en aula de clases, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura. Para ello, el proceso aplicado se sustentó en la metodología de Investigación-acción, gracias a la cual se evidenció una problemática en torno al proceso de escritura, especialmente en las adquisición y manejo de estrategias de revisión, que aplicaban los y las estudiantes de un curso correspondiente al primer año medio de un liceo de carácter municipal, ubicado en el centro de la ciudad de Valparaíso, Chile. En este sentido, el diseño de la propuesta involucró un proceso de escritura con énfasis en la aplicación recursiva de estrategias de revisión para crear una crónica literaria. Asimismo, se pensó bajo las exigencias de las *Bases curriculares de Lengua y Literatura de séptimo básico a segundo año medio* del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015).

Palabras Claves: Proceso de escritura, Estrategias de revisión, Crónica Literaria, Recursividad.

1) Introducción

Este artículo tiene por objetivo describir y fundamentar el proceso de investigación-acción llevado a cabo en el marco de una práctica docente profesional que fue realizada por un docente en formación del sector de *Lengua y literatura* en un primer año de educación media de un Liceo emblemático de la ciudad de Valparaíso. En él, el docente junto con los y las 33 estudiantes que componían el grupo curso, interactuaron en diferentes actividades que abordaban principalmente los ejes de lectura y escritura. Dentro del espectro de estudiantes que componen el curso, 4 de ellos son extranjeros, específicamente 2 de nacionalidad venezolana, 1 de nacionalidad mexicana y 1 de nacionalidad argentina, aportando con ello de manera positiva una diversidad cultural que es absolutamente

respetada y valorada por sus compañeros y compañeras. Asimismo, en términos de inclusión, la institución educativa cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE) que extiende su apoyo a 7 alumnos y alumnas del curso, los que se subdividen según la formalización de sus necesidades educativas (NEE): 3 alumnos con diagnóstico formalizado y seguimiento (TEA, DEA y FIL), y 4 alumnos sin formalización de diagnóstico, pero con seguimiento para detección de sus NEE. Gran parte del curso provino junto al menos de un nivel anterior, mientras que un grupo minoritario provino de diversos establecimientos de la región y de otros cursos del mismo establecimiento, lo que genera que el clima de aula sea en ocasiones bullicioso y en otras silencioso, sin embargo, se destaca la participación activa y crítica de los estudiantes, generando en varias ocasiones que las discusiones dentro del aula sean fructíferas. Por otro lado, la organización de la sala esta predeterminada por la profesora jefe, y si bien existen estudiantes con NEE, hasta el momento no se ha presenciado la visita de algunos de los profesionales pertenecientes al PIE, sin embargo, sí se han visto clases en las que participa la profesora de apoyo de la asignatura para estudiantes con bajo nivel de logro.

Dado que se siguió la Metodología de Investigación-Acción propuesta por Martínez (2000), lo primero fue observar el contexto para levantar un problema didáctico. A partir del análisis de tales actividades y de la observación constante del docente en formación, se determinó que los y las estudiantes no aplicaban un proceso recursivo de escritura ni poseían estrategias de revisión, generando con ello respuestas redundantes en cuanto a contenido, no logrando cumplir con el propósito comunicativo, tópico y/o audiencia exigido por la tarea de escritura. En este sentido, la serie de 7 sesiones fue diseñada para el contexto educativo de dicho Liceo. Así, la hipótesis apuntó a aplicar un proceso de escritura, utilizando estrategias de revisión que permitieran aprovechar la recursividad de la escritura, enriqueciendo de esa manera tanto el proceso como el resultado final de una tarea escritural en específico. Del mismo modo, se plantean diversas estrategias y procedimientos que buscaron hacer del proceso de investigación un proceso sistemático, riguroso y crítico (Benítez, 2000) que se adecuara de manera coherente al contexto de aula.

Ligado a lo anterior, y con el fin de establecer un objetivo coherente tanto con las exigencias de las Bases curriculares de MINEDUC (2015), las exigencias conceptuales y

metodológicas del establecimiento, como también con la problemática evidenciada dentro del aula, se propuso como **objetivo general** de la propuesta: Aplicar estrategias de revisión resaltando el carácter recursivo de la escritura en una crónica literaria, con el fin de adecuarse correctamente a una situación comunicativa específica.

2) Marco Teórico

Nuestra propuesta estuvo sujeta a diversos lineamientos teóricos-prácticos que nos permitieron evidenciar, problematizar, discutir y mejorar diversos elementos del panorama en relación a la problemática identificada en un curso del establecimiento educacional en que se realizó la investigación. De esta manera nos situamos y buscamos una manera de responder a las exigencias y necesidades que se presentaron en la medida en que transcurrió la Práctica Docente profesional.

2.1) Enseñanza de la escritura

En vista de que el problema didáctico envolvió diversas facetas del proceso de escritura, se propuso utilizar un enfoque de enseñanza por proceso para el diseño de nuestra propuesta, pues como señala Cassany (1990) “[...] Lo importante no es enseñar solo como debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y estrategias y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (p.72-73). Así, los y las estudiantes podrían enfatizar y relacionar los diversos procesos que envuelven la escritura, logrando de alguna u otra manera interiorizar dicha metodología y mejorar su escritura en general; pues “...para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos gramaticales o con dominar el uso de la lengua, sino también es necesario dominar el proceso de composición de textos” (71).

Ahora bien, Cassany (2003) nos propone que “Cualquier acto de escritura, y por lo tanto, también la enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores deben ser considerados de alguna manera (p.274); por lo que prestar especial atención al proceso de escritura como tal no excluyó el trabajo conceptual y crítico con los contenidos exigidos por las Bases curriculares del MINEDUC (2015), es más, nos permitió entender, tanto la enseñanza de esta como el

trabajo de producción, como procesos sistemáticos que se pueden interrelacionar con un fin práctico de mejora de la escritura.

2.2) Escritura por proceso

Ahora bien, el modelo Didactext (2015) establece que la escritura es un proceso que puede analizarse en seis fases complejas y recursivas entre sí: el acceso al conocimiento, la planificación o estrategia de organización, la producción textual, la revisión, a la edición del texto y la presentación oral del mismo. (p. 221) Lo que a su vez, da paso para la consideración de las concepciones culturales y de los contextos específicos en la producción de un texto que abarca una situación de aula real, del mismo modo, también considera la explicación de procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la composición escrita (p.222), así, tenemos una visión socio cognitiva del proceso, que permite observar el aula de clases considerando diversos aspectos que inciden en ella, tanto en el proceso de enseñanza, como también en el proceso de producción escrita de los y las estudiantes. Ahora bien, entender la escritura como proceso nos permite ahondar en sus sub procesos y enfatizar en estrategias que sean aportes hacia ellos, atendiendo así también a aspectos externos a la producción textual propiamente tal que sí inciden dentro de ella, sobre todo por ser parte de la situación retórica de escritura (Benítez, 2000, p.49), aspectos como el entorno educativo, el contexto histórico de la situación, las concepciones culturales, etc.

2.3) Recursividad de la escritura

Resulta evidente entonces que es importante entender al proceso de escritura como un proceso que mejoramos constantemente en la medida en que vamos prestando atención a nuestra escritura y la reformulamos con tal de cumplir con una tarea u objetivo; pues tal como señala Didactext (2015): “No se trata, por tanto, de una concepción lineal de la producción del texto, sino que, a medida que este avanza en su composición, se van interrelacionando las distintas fases. Esta orientación reflexiva de la escritura insiste en la revisión y la reescritura permanente de lo que se va escribiendo, hasta llegar al texto final” (p. 237). Esta es una cualidad de la escritura que nos permite evidenciar la importancia de ser conscientes del proceso de escritura, pues a través de ello podemos profundizar y

corregir aspectos de nuestro propio proceso, además, nos permite problematizar en torno a nuestra tarea y al propósito que tenemos que cumplir al momento de producir un texto escrito. Un buen escritor aprovechará este recurso para repetir las veces que sea necesario cualquier etapa del proceso de producción, permitiéndose modificar tanto la estructura de su texto como los contenidos que le permitan cumplir con su propósito.

2.4) Proceso de revisión del texto escrito

Con el fin de ser más precisos y enfáticos en la revisión, entenderemos que esta corresponde al acto de “Leer para identificar y resolver problemas textuales [...] mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.” (Didactext, 2015; p. 236). Ahora bien, Camps (1993) señala que la corrección exige concebir modos alternativos de expresar la misma idea y el dominio de los recursos lingüísticos para hacerlo. Puede también revisar su proceso de planificación, logrando así realizar cambios sustanciales que le permitan avanzar y no detenerse posteriormente, así, queda una estrecha relación entre los procesos de planificación y revisión. El escritor debe plantearse planes u objetivos de escritura, que tengan que ver con su contenido, estructura y situación discursiva. (p. 2).

Es entonces que la revisión, está implicada en todo el proceso de elaboración, pues puede llevar incluso al escritor a efectuar cambios bien sea en la planificación, o bien en el texto ya escrito. El proceso no es lineal, en el sentido que una fase es previa a la siguiente en un orden estricto, sino que todos los subprocesos están estrechamente interrelacionados, es recursivo.” (Camps, 1993. p.1) Permitiendo que la producción escrita, y la adecuación a la situación retórica, de los y las estudiantes sea mejorada y reformulada en diversos momentos, ya que “En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse ellos y para mejorarlo. (Cassany, 2003, p.267).

2.5) Estrategias de revisión

Con el fin de delimitar la manera en que haremos efectiva la revisión, establecimos tres maneras o formatos de revisión propuestos por Cassany (2007): 1) Marcas de corrección 2)

Listas de control 3) La subasta. Sin embargo, estas fueron adaptadas para el contexto educativo en el que se esperaba implementar la propuesta didáctica.

Marcas de corrección: son una serie de marcas pre-establecidas en conjunto con el grupo curso, que representan cada una un tipo de corrección o comentario de parte del profesor o de los compañeros y compañeras de clases.

Listas de control: es una lista de elementos a considerar al momento de revisar, a través del cual él o la estudiante consulta constantemente si ese aspecto lo tiene correcto o no en su texto, en caso de no tenerlo deberá modificarlo. Dicho instrumento fue de carácter personal, y construido por el profesor.

La subasta: es una serie de errores ortográficos, gramaticales o de léxico, más recurrentes en la escritura del curso, que el profesor se encarga de enunciar al azar, mostrando la mitad de elementos corregidos y la otra mitad no, así los y las estudiantes deben corregir los errores y mantener aquellas correcciones que el profesor realizó.

2.6) Intervención del proceso de escritura

Al igual como propone el grupo Didactext (2015) “nuestro modelo de producción de textos propugna una perspectiva de intervención, y no solo de observación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica, lo cual exige elaborar respuestas a las cuestiones o problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas” (p.223) de esta manera hicimos que lo teórico de nuestra propuesta apuntara de igual manera a lo práctico de la instancia de escritura y de la Práctica Profesional Docente.

2.7) Objetivos de la corrección

Cassany (2007) propone objetivos para la corrección que él mismo declara como no excluyentes entre sí, asimismo, tampoco resultan ser permanentes o iguales para toda corrección, esto debido a que no todas las redacciones requieren de las mismas modificaciones, por ende, las estrategias para revisar también serán variadas de acuerdo a cada caso, sin embargo, decidir objetivos didácticos para la corrección será un primer paso para hacer de la revisión una práctica eficaz, pues así delimitamos hacia dónde queremos

llegar con nuestro texto y, además, prestaremos atención a cómo, cuándo y con qué recursos queremos hacerlo (p. 30). De esta manera, mejorar el proceso de escritura en diversos ámbitos fue uno de los objetivos principales de nuestra propuesta.

2.8) El Clima en el aula

También lo llamamos ambiente del aula, y corresponde a una cualidad relativa duradera, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones de los agentes que participan dentro de un aula, de ella se pueden evidenciar características físicas, relaciones socio-afectivas, reglas y normas que de manera favorable permiten constituir un objetivo educativo por sí mismo (Martínez, 1996, citado por Barreda, 2012) De esta manera, favorecer al clima en el aula nos permitió pensar y problematizar nuestra teoría en torno a aspectos significativos del aula de clases que incidían en el proceso de escritura de los y las estudiantes, y como afectaba ello también al ambiente generado por las tareas de escritura, pues la disposición ante tales procesos debía ser positiva con tal de aportar y no dificultar el proceso de aprendizaje en general , y de todos(as) los participantes de la clase. Un buen ambiente de aula, nos permitiría también generar confianza en nuestros(as) estudiantes, logrando así que los aprendizajes y sus procesos se transformaran en reflexiones individuales y conjuntas.

3) Metodología

En base a lo que propone Martínez (2000) sobre la investigación-acción en el aula, nuestra investigación y posterior acción, se relacionan directamente con la vida dentro del aula: elaborando, experimentando, evaluando y redefiniendo elementos bajo un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa entre el docente y los y las estudiantes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de ambos entes, pues en su esencia, la investigación en el aula identifica uno o más problemas dentro del ejercicio docente, luego elabora un plan de cambio que es ejecutado con el fin de subsanar los o el problema, y finalmente se evalúan los resultados, el progreso personal y el grupal (p.30-31).

Bajo dichos parámetros, se realizó la Práctica docente profesional en el sector de Lengua y literatura en un primer año de educación media de un Liceo emblemático de la ciudad de Valparaíso, en un curso compuesto por 33 estudiantes. Se realizaron dos semanas de

observación de clases y se logró aplicar instrumentos de recolección de datos (Diarios de observación, entrevistas y cuestionarios) llegando a la conclusión de que el grupo curso, o al menos la gran mayoría, presentaban diversos problemas en su proceso de escritura, y se enfrentaban a tareas de producción de textos de manera poco metacognitiva, generando textos que resultaban no cumplir con el objetivo de la tarea planteada, lo que generaba a su vez calificaciones bajas en la asignatura. Sin embargo, el establecimiento educacional velaba constantemente por otorgar a sus estudiantes de primer y segundo año medio la posibilidad de ser evaluados utilizando diferentes habilidades de cara a los contenidos y a la asignatura misma, lo que nos permitió diseñar un trabajo de escritura por proceso de manera sistemática. Se comenzó levantando evidencia para determinar la problemática a través de 4 instrumentos: 1) Diario de observación 2) Entrevista a la docente a cargo del curso 3) Cuestionario de actitudes a los y las estudiantes 4) Focus Group; los cuales permitieron problematizar el contexto e identificar posteriormente un problema didáctico.

3.1) Instrumentos

Diarios de observación: Consistía en un diario escrito que poseía el docente en formación, a través del cual anotaba sus observaciones y reflexiones en torno a una sesión en específico, a través de esto evidenciamos que la profesora a cargo del curso declaraba a los estudiantes estar realizando un trabajo de escritura por proceso, sobre todo debido a las características de la tarea exigida, la cual consistía en escribir una lluvia de ideas, de allí sacar conceptos para una temática y luego realizar un boceto de la columna de opinión, así, finalmente escribir la columna de opinión definitiva que sería evaluada. Asimismo, logramos dar cuenta de que las calificaciones de los y las estudiantes habían sido descendidas en la actividad, lo que nos indicaba que nuestro objetivo general debía apuntar, al menos, hacia el eje de escritura o lectura.

Entrevistas: Se realizó una entrevista a la profesora a cargo del curso, la cual apuntaba a identificar directamente a las habilidades más y menos desarrolladas del grupo curso, y también hacia la perspectiva que se tenía en el colegio respecto de la escritura. De aquí obtuvimos que sí existía un trabajo previo en niveles inferiores respecto del proceso de escritura, pero que aun así seguía siendo el eje que más dificultades traía a los y las estudiantes. Por otra parte, se realizó una entrevista a la Educadora diferencial, la cual

apuntaba a las habilidades más y menos desarrolladas por los y las estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar, lamentablemente nunca fue respondida debido a actividades y programaciones que impedían la respuesta de la educadora.

Cuestionario de actitudes: Se aplicó un cuestionario a los estudiantes con 30 afirmaciones enfocado en diversos ejes: Estudio personal (en casa), Didáctica de la clase, Lectura, Escritura y Expresión oral. De los resultados se desprendió que los y las estudiantes declaraban tener dificultades ante la generación de coherencia dentro del texto, y ante la utilización correcta de las reglas de ortografía. Del mismo modo, dijeron presentar facilidad a la hora de respetar la estructura de cualquier texto, lo cual produce una contradicción en sus respuestas, dejando en evidencia que existen problemas de la conciencia que se tiene ya sea de las tareas de escritura, como de los textos mismos.

Focus Group: Se realizó un Focus Group con un grupo de 8 estudiantes con diferentes rendimientos en la asignatura y se conversó entorno a dos ideas: a) Lo más difícil de la asignatura de lenguaje es... b) Lo más fácil de la asignatura de lenguaje es...; Los y las estudiantes primero declararon que les costaba escribir, ya que no se sentían motivados, les costaba expresarse o bien no les interesaba la asignatura, de igual manera algunos mostraron disposición negativa ante algunas tareas encomendadas debido a que eran “fomes”. Por otro lado, señalaban que les divertía salir de la sala a hacer clases, les gustaba opinar en clases y que se utilizara algo más que solo la pizarra.

En primera instancia, a través de la observación, el análisis de los diarios del docente y las entrevistas realizadas, se evidenció que existía un problema en el eje de escritura. Si bien dentro del establecimiento abogan por entender la producción textual como un proceso, la tarea observada obtuvo malos resultados y no se logró cumplir completamente con el objetivo de ella, de esta manera, nació la necesidad de enfatizar en la situación retórica y sus componentes, esto para generar una contextualización de la tarea que fuese de ayuda para el posterior proceso de escritura. En segundo lugar, se enfatizó en la recursividad de la escritura con el fin de concientizar a los y las estudiantes respecto del proceso de escritura y sus subprocesos, de esta manera, se pretendió un trabajo metacognitivo que fuese autorregulado. En tercer lugar, debía plantearse una respuesta a la problemática encontrada, es por eso que se propuso estrategias que aportaran al proceso de escritura en todos sus

momentos, ahora bien, el presente artículo recalca las estrategias de revisión debido a que varios autores declaran a estas una de las más importantes y las que pueden ser utilizadas cuando el escritor estime conveniente, esto sumado a que los y las estudiantes declararon ser desconocedores de dichas estrategias, por lo que fueron elegidas las estrategias como: 1) Marcas de corrección 2) Listas de control 3) La subasta; para dar respuesta y cabida a toda la problemática. En cuarto lugar, era pertinente catalogar o perfilar a los escritores estudiantes, pues ellos por un lado declaraban ser conocedores del proceso de escritura y de habilidades de redacción, pero por otro lado los resultados discrepaban de ello, generando una incongruencia en el verdadero perfil de los y las estudiantes, así, catalogarlos serviría para ordenar y enfatizar en aspectos que el docente estimara conveniente; que en nuestro caso terminó siendo las estrategias de revisión dentro del proceso recursivo de la escritura.

4) Categorías

A partir de la información recolectada, fue posible realizar el levantamiento de categorías que facilitaron la caracterización del problema didáctico. A continuación las explicamos.

4.1) Contexto de la tarea

Una de las primeras acciones observadas dentro del aula del primer año medio, fue la planificación y posterior textualización de un artículo de opinión. En dicha tarea, los y las estudiantes debían realizar un “boceto” en base a una lluvia de ideas que ellos mismos planteaban, así, debían considerar tanto su temática (de libre elección) como la estructura del género dentro de la planificación, sin embargo, los resultados de dicha tarea fueron bajos en rendimiento, las calificaciones eran negativas tanto en la planificación como en la textualización. Por un momento se llegó a pensar que la problemática giraba en torno a los procesos de escritura propiamente tal, en otras palabras, se creyó que nunca habían trabajado la escritura como un proceso, lo que después fue desmentido por la docente a cargo y se fijó la investigación hacia otros puntos. Luego de conversaciones con los y las docentes en conjunto con los y las estudiantes, dimos cuenta de que la tarea de escritura solo había sido verbalizada en una ocasión, y al ser temática libre la columna de opinión, se generalizó de manera ambigua tanto los procesos de escritura como el “por qué” de dicha tarea y la estructura del género.

Así, entendemos que el trabajo de la producción de textos debe estar sujeto y pensado hacia la situación retórica y sus componentes, por lo que nuestra implementación buscaría, al contrario de la tarea observada, concientizar a los y las estudiantes respecto del tópico, la audiencia y el propósito de su proceso de escritura mediante la explicación y posterior aplicación de dichos conceptos a una tarea de escritura real.

Para Camps (1993), si las condiciones de las tareas de escritura cambian, es posible que los alumnos sigan procesos de escritura complejos, esto a través de la creación de una clase con un clima favorable para el intercambio entre los alumnos y con el profesor, que muchas veces tienen el papel de destinatarios de los textos que se escriben en el aula. De esta manera, la concepción misma del texto como algo que requiere tiempo de elaboración y la organización de la clase como un lugar de trabajo compartido favorecen este intercambio. Del mismo modo, Camps (1992) sostiene que diversas experiencias como la escritura en grupo, o la revisión conjunta de los textos (Nystrand, 1986; Gere y Stevens, 1985 citado por Camps) y, sobre todo, la representación de unos destinatarios y un propósito reales del texto que se escribe (Millian, 1992 citado por Camps) son factores decisivos para que la planificación y la revisión tengan un lugar importante en el proceso de producción textual incluso de los aprendices. (p.2)

4.2) Estrategias de revisión

Como se ha demostrado a lo largo de este artículo, el proceso de escritura involucra diversos subprocesos y elementos que se deben considerar a la hora de producir un texto, sin embargo, y para efectos propios de esta investigación, se propuso recalcar en la importancia del proceso de revisión y de sus estrategias, ya que es un proceso que aporta bastante a la recursividad de la escritura y es un aspecto del que los estudiantes del grupo estudiado no tienen plena conciencia. Cassany (2007) postula estrategias de revisión que aportan al trabajo metacognitivo de la escritura, pues las características de las Marcas de corrección, las Listas de control y La subasta nos permiten hacer que el y la estudiante reflexione acerca de su propio proceso, y además, dar cuenta de modificaciones que aporten a la mejora del escrito y del proceso en su totalidad. Levantamos esta categoría, debido a que los estudiantes declararon utilizar como método de corrección a su profesor, esto si es

que no realizaban modificaciones a su texto, pues en su mayoría entregaban sin revisar por su propia cuenta, por tanto no aplican estrategias de revisión.

4.3) Perfil del escritor

Debido a las dificultades de los estudiantes al momento de escribir, surge la necesidad de perfilar a los escritores según su trabajo escritural, pues si bien pueden los y las estudiantes del primer año medio utilizar un proceso de escritura, no todos son capaces de hacerlo de buena manera, adecuándose correctamente a la situación retórica de la tarea y a las estrategias de revisión. Así, tal como señala Cassany (2003), existe una gran lista de micro habilidades que se necesitan dominar para poder escribir, ya sea desde aspectos motrices o aspectos que requieren reflexión de parte del escritor, como el ordenamiento de información o la aplicación de estrategias en los diversos momentos del proceso escritural. (p. 258)

Cassany (2007) perfila dos tipos de escritores: a) expertos b) aprendices. Un escritor experto, es selectivo: revisa el texto varias veces concentrándose en aspectos distintos en cada ocasión, para rentabilizar al máximo su trabajo. En cambio, para los escritores aprendices, la revisión constituye una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial de la prosa. Leen el texto palabra a palabra y cuando detectan algún error lo corrigen inmediatamente: tachan, apuntan la solución nueva. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan a cuestiones gramaticales. (Cassany, 2007, p.20-21) Por lo que hacer de los y las estudiantes unos(as) escritores(as) expertos(as), servirá para mejorar la capacidad crítica y metacognitiva del proceso de escritura. De esto se desprende que los y las estudiantes del primer año medio en cuestión, mediante la aplicación del plan de acción, deberían ingresar o adaptarse lo más posible a la categoría de escritor más compleja y eficaz en cuanto a tareas de escritura, pues el escritor competente o experto tiene un manejo satisfactorio del código escrito y hablado, y además desarrolla procesos eficientes de composición escrita.

5) Descripción del problema didáctico e Hipótesis

En base a lo anterior, se estableció como problema didáctico que los y las estudiantes del primer año medio presentaban complicaciones para adecuarse a la situación retórica

(Benítez, Ricardo, 2000, p. 49) en diversas tareas de escritura, puesto que no aplicaban un proceso recursivo de escritura ni poseían estrategias de revisión, generando con ello respuestas redundantes en cuanto a contenido, no logrando cumplir con el propósito comunicativo, tópico y/o audiencia exigido por la tarea. Ahora bien, para subsanar aquello se propuso como **hipótesis** que los y las estudiantes del primero medio producirían textos que respondieran a la situación retórica exigida por la tarea de escritura, en tanto aplicarían un proceso de escritura recursivo, e incorporarían estrategias de revisión a sus textos. De tal manera fue pensada la propuesta, que se propuso como objetivo **General:** Aplicar estrategias de revisión resaltando el carácter recursivo de la escritura en una crónica literaria, con el fin de adecuarse correctamente a una situación comunicativa específica; y como **Específicos:** conocer estrategias de revisión, enfatizando en la recursividad de la escritura; aplicar un proceso de escritura recursivo, utilizando estrategias de revisión; y valorar el proceso recursivo de la escritura considerando la situación retórica de una tarea en específico.

6) Descripción de la propuesta

Nuestra investigación-acción se contextualiza dentro de la primera unidad de la asignatura de Lengua y Literatura de primer año medio denominada: Libertad como tema literario según MINEDUC (2015). Siguiendo la misma línea educativa, el establecimiento ha denominado particularmente a la primera unidad como “Género narrativo”, sin embargo, nuestros contenidos a implementar se encuentran específicamente dentro del “plan lector” del liceo, por lo que a la hora de planificar la propuesta se pensó en aquellos cuentos hispanoamericanos que deben ser abordados en dicho plan: La gallina degollada (de Horacio Quiroga), La intrusa (de Jorge Luis Borges), La extraordinaria historia de dos tuertos (de Roberto Arlt) y La noche de los feos (de Mario Benedetti) y en la concordancia que debía tener nuestra propuesta en función de los objetivos de aprendizaje ya nombrados.

En base al contexto de la asignatura, y a nuestra propuesta, buscamos incorporar habilidades del eje de escritura y estrategias durante el proceso, sin embargo, también consideramos los lineamientos y procesos de escritura propuestos por el modelo Didactext (2015), tales como el acceso al conocimiento, la planificación o estrategia de organización, la producción textual, la revisión, a la edición del texto y la presentación oral del mismo. (p.

221), así, se consideraron los siguientes objetivos de aprendizajes correspondientes a las Bases curriculares del MINEDUC (2016):

- **OA 12:** Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros.
 - Investigando las características del género antes de escribir.
 - Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.
- **OA 15:** Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:
 - Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
 - Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo

Por otra parte, el establecimiento acostumbra evaluar en una instancia previa al control de lectura del Plan lector, un trabajo con la biografía del autor, y el contexto de producción y recepción de la obra. En relación con ello, nuestra propuesta consistía en construir una crónica literaria de aquellos contenidos exigidos para dicho trabajo, es decir, utilizaríamos los contenidos de las biografías de los autores, y los contextos de producción y recepción de dichas obras hispanoamericanas, para realizar una crónica literaria que expresara de manera crítica una selección de información importante para leer tales cuentos, todo esto, lo haríamos utilizando un proceso de escritura que fuese recursivo, y que remaricara el proceso de revisión a través de la aplicación de diferentes estrategias; en diferentes instancias y haciendo del proceso de escritura un trabajo sistemático y metacognitivo.

En vista de que nuestros estudiantes presentaban problemas para adecuarse a la situación retórica de una tarea de escritura (Benítez, Ricardo, 2000, p. 49), buscamos a través de los sub procesos recursivos planteados por Didactext (2015) permitirles llegar a una escritura que los situara como escritores competentes (Cassany, 2007), y que generara en ellos el aprendizaje de estrategias de revisión. Por ende, era necesario problematizar tanto el contenido del género narrativo, del autor y de su contexto, como también el proceso de

escritura; relacionándolo directamente con el propósito comunicativo de nuestra tarea, la audiencia a la cual iría dirigida, y el tópico escogido referente al Plan lector.

Así, se propuso 7 sesiones que involucraran objetivos graduados en complejidad (St. Eduard's University Center for Teaching Excellence, 2004), y que a su vez apuntaran al aprendizaje de estrategias en una situación retórica en particular, incorporando un trabajo recursivo y por procesos:

1. Reconocer la estructura del género crónica literaria, considerando sus características principales.
2. Planificar una crónica literaria, mediante la recopilación de información de diversos cuentos hispanoamericanos y sus características principales según el género.
3. Elaborar un borrador de la crónica literaria, considerando los contenidos obtenidos de los cuentos hispanoamericanos.
4. Revisar el borrador la crónica literaria por medio de la aplicación de una lista de control como estrategia de revisión para incorporar los resultados en su corrección.
5. Co-evaluar el borrador de una crónica literaria por medio de marcas de corrección como estrategias de revisión para incorporar los resultados en su revisión
6. Editar la crónica literaria utilizando La subasta como estrategia de revisión.
7. Exponer las crónicas literarias en una plataforma virtual.

Aquellas sesiones contemplaron diversos contenidos: A) Conceptuales tales como: Género crónica literaria, contexto de producción y recepción de algunos cuentos hispanoamericanos, estrategias de revisión (Marcas de corrección, Listas de control, La subasta) proceso de escritura, recursividad de la escritura, situación retórica, etc. B) Procedimentales tales como: Escritura del género crónica literaria, planificación en el proceso de escritura, reconocimiento de estrategias de revisión, etc. Y C) Actitudinales tales como: Respeto por la opinión de los(as) compañeros(as), compromiso con la tarea exigida, participación activa dentro de la sala de clases, etc.

A modo general, se esperó que dentro de las primeras dos sesiones los y las estudiantes tuviesen un acercamiento hacia contenidos propiamente conceptuales, esto con el fin de interiorizarlos y posteriormente aplicarlos, así, al momento de la corrección, los y las estudiantes sabrían de mejor manera en que aspectos focalizar su intervención en el proceso de escritura, para finalmente exponer sus productos en un medio digital el cual pudiese ser consultado por cualquier persona, y en cualquier momento.

Dentro de las instancias más representativas de nuestra propuesta se encuentran las sesiones 2-4-5 y 6, pues en ellas trabajamos directamente con los procesos de escritura propuestos por Didactext (2015): Acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y edición; por razones metodológicas y de adaptación al contexto, hemos modificado la etapa de presentación oral, haciendo que la verbalización de los contenidos y estrategias aprendidas por el grupo curso hayan sido reflexionadas a lo largo de todo el proceso, pues por razones de tiempo se carece de una instancia que permita realizar esta etapa en su totalidad como lo propone el grupo Didactext. En la sesión 2 se propone llevar a los y las estudiantes a la sala de computación del establecimiento con el fin de recopilar información pertinente con los cuentos hispanoamericanos seleccionados del plan lector, así, podrían encontrar y filtrar información respecto al contexto de producción y recepción de la obra, y también sobre aspectos de la biografía del autor, en la misma instancia, se comenzaría a planificar por primera vez la crónica literaria, utilizando una guía como material de apoyo que serviría para ir constantemente consultándola durante el proceso de escritura. Este elemento nos serviría para constatar el producto final con aquello que en un comienzo se había planeado, y así generar una reflexión metacognitiva del trabajo realizado durante todas las sesiones que involucraron nuestro plan de acción. De las sesiones 4 y 5 destacamos el proceso de textualización y revisión, pues aquí utilizamos las estrategias de Lista de control y Marcas de corrección para autoevaluarse y co evaluarse respectivamente. De la sesión 6, destacamos la aplicación de una tercera estrategia de revisión: La subasta, a través de la cual se busca problematizar de manera oral los errores más comunes dentro de los textos del grupo curso en conjunto, así, se enfatiza en el proceso de edición del grupo Didactext (2015) y a su vez en el de revisión, no obstante, fue aquí donde intentamos a modo general subsanar la falta de profundización del proceso de exposición oral que plantea la propuesta del grupo Didactext, conversando y discutiendo tanto aspectos técnicos como metodológicos que del proceso de escritura de la crónica literaria.

7) Plan de Evaluación

Para nuestro plan de evaluación, se pensó principalmente en instancias formativas que permitieran la discusión y reflexión de manera conjunta, la frente a los contenidos y metodologías que involucran la construcción de un texto escrito, en este sentido, también se buscó diferentes formas de evaluación, otorgándole un papel importante a la metacognición

a través de la autoevaluación y la co-evaluación. En primera instancia, se buscó apelar a evaluaciones formativas que involucraran la participación de los participantes del aula de clases, esto con el fin de hacer de la acción (Martínez. 2000) un proceso sistemático y crítico de constante reflexión. En segundo lugar, se consideró lo que el establecimiento exigía un trabajo con los contextos y biografía de los autores de los cuentos hispanoamericanos ya mencionados, esto con el fin de evaluar diferentes instancias que fueran parte del proceso de aprendizaje entorno al plan lector, es por esto que nuestra propuesta consta de tres instancias heteroevaluativas-formativas (sesiones 1, 2 y 3) y 4 instancias sumativas (sesión 4 autoevaluación, sesión 5 co-evaluación, sesión 6 co-evaluación y sesión 7 heteroevaluación sumativa); de esta manera, se obtendrá una nota por el producto final que significa un 50% de la nota final del plan lector, pues esta se promedia con la evaluación escrita de los cuentos hispanoamericanos (equivalente al otro 50%), que a su vez no está contemplada dentro de nuestra propuesta pues fue pre establecida por el establecimiento, por otro lado, las instancias sumativas de la auto y co evaluación se contemplan dentro de la rúbrica final de la crónica literaria, es decir, existe un apartado que entrega puntaje por el buen cumplimiento de aquellas instancias, significando así parte importante de la nota final del texto escrito, laque a su vez busca considerar diversos puntos de vista al momento de la evaluación.

A modo general, se pensaron en los siguientes indicadores de evaluación, los cuales serían desglosados posteriormente en las sesiones de nuestra implementación:

- Organizan la información según lo requerido por el tipo de texto.
- Respaldan su punto de vista con descripciones y hechos sobre un tema.
- Planifican y textualizan la crónica literaria acorde a los contenidos relevantes del contexto de la obra y de la biografía del autor.
- Utilizan las estrategias de revisión asignadas para mejorar su texto.

Así, guiamos el diseño de las sesiones hacia un proceso sistemático y recursivo de la escritura, apuntando directamente nuestros indicadores hacia nuestro problema y nuestra hipótesis, ya que estos debían contemplar el aprendizaje de estrategias de revisión, un trabajo recursivo de la escritura que incorporara instancias de aprendizaje metacognitivo. Con el fin de ser más enfáticos en nuestros indicadores, a continuación presentamos una

tabla con el desglose de ellos por cada sesión. Cabe destacar que la progresión de ellos está sujeto a la progresión por objetivos previamente planteada:

Sesión y Objetivo	Indicador de la sesión
1: Reconocer la estructura del género crónica literaria, considerando sus características principales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocen la estructura y características principales de la crónica literaria en el texto de sus guías de lectura. ● Desarrollan trabajo colaborativo, poniendo al servicio de los demás sus propios conocimientos al responder en voz alta las preguntas de la profesora. ● Solicitan el turno de habla levantando la mano.
2: Planificar una crónica literaria, mediante la recopilación de información de diversos cuentos hispanoamericanos y sus características principales según el género.	<ul style="list-style-type: none"> ● Recopilan información acorde a los cuentos seleccionados para el plan de evaluación de lectura domiciliaria. ● Seleccionan información adecuada al tópico, tema y propósito de la tarea de escritura. ● Elaboran un borrador según la estructura de la crónica literaria, a partir de la información seleccionada. ● Solicitan el turno de habla levantando la mano para no desconcentrar el trabajo de sus compañeros.
3: Elaborar un borrador de la crónica literaria, considerando los contenidos obtenidos de los cuentos hispanoamericanos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Integran a su crónica literaria los aspectos planificados. ● Producen una crónica literaria acorde a la estructura del género. ● Trabajan colaborativamente identificando las dificultades de la fase de textualización y sugiriendo maneras de enfrentarlas. ● Solicitan el turno de habla levantando la mano.
4: Revisar el borrador la crónica literaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplican una lista de control a sus crónicas literarias como estrategia

<p>por medio de la aplicación de una lista de control como estrategia de revisión para incorporar los resultados en su corrección.</p>	<p>de revisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Autoevalúan la adecuación de sus crónicas literarias, según el contexto de producción y recepción de la obra, el orden de los acontecimientos, la descripción y síntesis de los acontecimientos y una interpretación de los hechos. ● Incorporan los aspectos erróneos a su crónica literaria.
<p>5: Co-evaluar el borrador de una crónica literaria por medio de marcas de corrección como estrategias de revisión para incorporar los resultados en su revisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Corrigen las crónicas literarias utilizando estrategias de revisión. ● Integran los elementos retroalimentados en sus crónicas literarias. ● Corrigen la crónica de sus compañeros con honestidad y de manera constructiva.
<p>6: Editar la crónica literaria utilizando La subasta como estrategia de revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Editan sus crónicas literarias, aplicando las estrategias de subasta. ● Integran los resultados a sus textos con el fin de corregirlos.
<p>7: Exponer las crónicas literarias en una plataforma virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplican la estructura de la crónica literaria de manera efectiva y coherente. ● Presentan sus crónicas literarias en formato de blog. ● Mantienen un clima de aula favorable, demostrando respeto y compromiso por el trabajo propio y el de los demás.

Por su parte, los instrumentos de evaluación consistirán en una rúbrica para el producto final, la cual tendrá un apartado respecto de la auto y co evaluación que involucran las sesiones previas a la construcción del producto final. Cabe destacar que las instancias y los instrumentos servirán tanto como para calificarse como para aplicar las estrategias de revisión que forman parte de nuestra propuesta. Lo anterior nos ayudará para enfocar el proceso de evaluación hacia aquello que puede resultar significativo al momento de enfrentarse a tal proceso, en otras palabras, con tales instrumentos y estrategias, buscamos hacer de la evaluación un proceso que no apunte solo a la calificación, sino que sea un

aporte a todo el proceso de escritura, y sirva también para generar conciencia respecto de las metodologías y estrategias que se pueden utilizar en la creación de un texto escrito.

8) Reflexión y proyecciones

Ante el complicado entramado de conocimientos que se requieren para escribir, parecen interesantes las propuestas de enseñanza que articulan las actividades de producción, insertas en situaciones que las motiven, con la focalización de la enseñanza en objetivos de conocimiento explícitos y delimitados, referidos tanto a los aspectos lingüísticos y textuales como a los discursivos, y a la interrelación entre unos y otros, como también a las estrategias necesarias para llevar adelante los subprocesos implicados en la compleja actividad de escribir. (Camps, 1993, p. 4)

Respetando la idea de la autora, nuestra implementación buscó otorgarle un rol fundamental al trabajo colaborativo y al metacognitivo, pues para evidenciar la complejidad del proceso de escritura es bueno ser consciente de ello y de algunas estrategias que lo benefician, lo que sumado a una reflexión crítica y en conjunto dentro del aula de clases, puede llegar a sacarle mucho provecho para futuras implementaciones o tareas de escritura. Ahora bien, queda claro que por mucho que se trabaje la escritura colaborativamente dentro del aula, el propio escritor debe tener en cuenta que él es el principal ente regulador de su proceso, y que bajo instancias reales o significativas, este debe tener en cuenta diversos aspectos para cumplir con su tarea u objetivo. De otro modo, la Investigación-acción nos permitió aprovechar nuestro rol docente como un ente investigador pero también como un ente con habilidades prácticas que guían el aprendizaje de sus estudiantes, buscando la constante mejora tanto del ejercicio docente como del ejercicio de escritura. Asimismo, nuestra propuesta es fácil de adaptar a un contexto educativo distinto, y permite dar la oportunidad a cualquier docente de ampliar o suprimir las sesiones con tal de enfatizar en cualquiera de los procesos que él o ella estime conveniente. No obstante, nuestra propuesta no pudo ser implementada en ninguna de sus sesiones debido a las movilizaciones en el ámbito educativo, lo que nos impidió generar resultados, sin embargo, no se realizaron cambios en nuestra propuesta a causa de ello; ahora bien, los cambios realizados involucraron principalmente modificaciones en los formatos de las estrategias de revisión, pues Cassany (2007) apunta a un trabajo en

conjunto entre el o la docente y los y las estudiantes, en el cual el docente participa directamente con la aplicación de cada estrategia, por el contrario, nuestra propuesta modificó tales instrumentos con tal de que pudiesen ser utilizados en un futuro por los y las estudiantes sin requerir de la ayuda del docente, lo que nos permite enfatizar en el rol del escritor como el más importante de cara a la producción escrita, puesto que es él el que conoce y fabrica su texto. En específico, de las marcas de corrección declaramos que los y las estudiantes puede generar sus propios signos o conceptos que permitan a él dar cuenta de los errores que comete en la medida en que revisa y modifica su escrito, de la lista de control, modificamos su implementación, ya que nosotros establecimos criterios más específicos y su enumeración es distinta a la propuesta por Cassany(2007); finalmente, de la subasta, creemos que al igual como lo propone el autor, este caso sí se requiere de al menos dos entes, ya que uno deberá realizar la lista con los errores más recurrentes del cual el escritor deberá identificar según la aplicación de dicha estrategia.

En otros aspectos, nuestra implementación resulta favorable para ser implementada con otros géneros no literarios, pues existe un trabajo progresivo en cuanto a su dificultad, y sigue lineamientos pertinentes para tareas de escrituras, aplicando de manera efectiva lo propuesto por el grupo Didactext (2015), asimismo, el trabajo colaborativo de los y las estudiantes permite generar una buena afinidad como grupo curso, que a su vez, permite generar apreciaciones significativas de parte de los pares, ya sea en cuanto a metodología o en cuanto a contenido.

9) Conclusión

Nuestra propuesta cobró relevancia al momento de buscar situarse de manera correcta ante las problemáticas del contexto de aula correspondiente a la práctica docente profesional, así, se realizaron problematizaciones y reflexiones que se tradujeron en cambios teóricos y prácticos dentro de nuestra propuesta, sin embargo, también resultó relevante el querer trabajar la escritura mediante un proceso sistemático que apelara a la recursividad de la escritura, puesto que dicho trabajo nos ayudaría a lograr nuestro objetivo en el ámbito de la generación de conciencia en el escritor respecto de su propia escritura, logrando por otro lado un trabajo metacognitivo que permitiera aprehender estrategias de revisión utilizables en cualquier instancia de escritura.

No obstante, la no implementación nos deja el desafío de proyectar nuestra propuesta, esperando en algún momento poder aplicarla para obtener resultados certeros que nos permitan mejorar nuestra respuesta didáctica de cara a futuras tareas de escritura y a futuros problemas didácticos.

En base a lo anterior y a lo que propone Didactext (2015) recalcamos la importancia de crear una o varias actividades didácticas en las aulas que se sustente en una teoría o modelo de escritura que justifique cualquier toma de decisión, acción didáctica, diseño de propuesta y materiales; que sean aporte tanto a la formación permanente del docente y de sus estudiantes (p. 243), pues esto ayuda a problematizar y tomar decisiones frente a cualquier contexto educativo que conlleve circunstancias que afectan a la formación de los y las estudiantes.

10) Referencias Bibliográficas.

Barreda, María. (2012) *El docente como gestor del clima del aula*. Universidad de Cantabria. Barcelona.

Benítez, Ricardo. (2000). *La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*. Revista signos, 33(48), 49-67.

Camps, Ana. *La enseñanza de la composición escrita*. (1993). Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Univ. Autónoma de Barcelona.

Cassany, Daniel. (1989). *Describir al escribir*. Paidós.

Cassany, Daniel. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua*. (1990), 6, pp. 63-80.

Cassany, Daniel. *Enseñar Lengua*. (2003). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. (1995). Anagrama.

Cassany, Daniel. *Reparar la escritura*. (2007). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Didactext, Grupo (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos*. Didáctica (Lengua y Literatura), 27: 219-254. Madrid: Universidad Complutense

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

Ministerio de educación (2015). *Bases curriculares de séptimo básico a segundo año medio*. Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC

St. Eduard's University Center for Teaching Excellence (2004). *Task oriented question construction wheel based on bloom's taxonomy*. Austin, Texas.

Anexos plan de acción**1) Levantamiento de evidencias****1.1) Diario de observación****DIARIO DE OBSERVACIÓN**

Establecimiento:	
Curso:	
Sesión:	
Fecha:	
Objetivo (s) Clase:	
Contenidos:	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Actividades principales	Apreciaciones personales sobre la clase observada

--	--

1.2) Encuesta a la docente a cargo del curso

Entrevista a Profesora de Lengua y Literatura en el Primero Medio de un Liceo de Valparaíso

1. ¿Cómo organiza sus clases para responder a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿ha logrado identificar algún estilo de aprendizaje al que respondan de manera más favorable?
2. En cuanto al área de lengua y literatura, ¿cuáles son las habilidades mejor desarrolladas de los estudiantes? y ¿cuáles son las que les resultan más complicadas?, ¿a qué cree usted que se debe?
3. Sobre el **proceso de comprensión**, ¿Qué aspectos de la comprensión de lectura se presentan como dificultosos para los alumnos?, ¿Qué aspecto sugiere enfatizar?
4. ¿Qué aspectos de la **producción escrita** se presenta como dificultoso para los alumnos?, ¿Qué aspecto sugiere enfatizar?
5. ¿Qué aspectos de la **comunicación oral** se presenta como dificultoso para los alumnos?, ¿Qué aspecto sugiere enfatizar?

1.3) Cuestionario de actitudes

Cuestionario de actitudes

Primero medio: _____

A continuación se te presenta un cuestionario anónimo que tiene por **Objetivo**: Obtener información sobre los intereses personales en cuanto a diferentes ámbitos académicos.

Recuerda responder con sinceridad, ya que este cuestionario servirá para preparar de mejor manera los materiales y las sesiones de Lengua y literatura en tu curso.

Instrucciones: Marca con una X la alternativa que más represente tu opinión frente a la situación planteada. Responde con lápiz de pasta.

I. Estudio personal (en casa)

1. En cuanto a la frecuencia de estudio personal:
 - a) Estudio un poco cada día aunque no tenga prueba
 - b) Estudio mucho tiempo antes de cada prueba
 - c) Estudio poco tiempo antes de cada prueba

d) Nunca estudio

2. Cuando estudio para la asignatura, la estrategia que me da mejor resultado es:

- a) Únicamente leer los apuntes de mi cuaderno a modo de recordatorio
- b) Hacer un resumen de los contenidos
- c) Repetir las actividades de aplicación hechas en clases
- d) Memorizar exactamente los contenidos que anoté en mi cuaderno

3. Cuando estudio para la asignatura lo hago:

- a) Solo/a
- b) Con un profesor particular
- c) Con un adulto cercano (hermano/a, padre, madre, etc.)
- d) Con alguno/s de mis compañeros

II. Didáctica de clase

4. A la hora de realizar actividades en clase, prefiero hacerlas:

- a) Solo/a
- b) En pareja (con mi compañero/a de banco)
- c) En grupo (3 o más) con mis amigos
- d) En grupo (3 o más) con compañeros elegidos al azar.

5. Cuando la profesora entrega contenidos, prefiero:

- a) Que dicte para anotar los contenidos en el cuaderno
- b) Que escriba en la pizarra para copiar los contenidos en el cuaderno
- c) Que explique los contenidos para tomar apuntes libremente en el cuaderno
- d) Solo prestar atención a la explicación y no anotar nada en el cuaderno

6. Cuando la profesora entrega contenido, prefiero que utilice:

- a) Solo la pizarra
- b) Power point con videos y/o audios
- c) Guías de actividades
- d) Texto escolar

7. A la hora de que me evalúen lo aprendido, prefiero:

- a) Prueba solo de alternativas
- b) Prueba solo de desarrollo
- c) Prueba de alternativas y desarrollo
- d) Interrogación oral o disertación

III. Lectura

8. En cuanto a la extensión de los textos leídos durante la clase, prefiero:

- a) Que no superen más de dos párrafos
- b) Que sean de al menos media plana
- c) Que sean de una plana
- d) Que supere más de una plana

9. Las preguntas de extracción de información explícita me parecen:

- a) Muy fáciles
- b) Fáciles
- c) Medianamente difíciles
- d) Muy difíciles

11. Las preguntas de extracción de información implícita me parecen:

- a) Muy fáciles
- b) Fáciles
- c) Medianamente difíciles
- d) Muy difíciles

12. Las preguntas de incremento de vocabulario me parecen:

- a) Muy fáciles
- b) Fáciles
- c) Medianamente difíciles
- d) Muy difíciles

13. Las preguntas de construcción de significado me parecen:

- a) Muy fáciles
- b) Fáciles
- c) Medianamente difíciles
- d) Muy difíciles

14. Las preguntas de evaluación me parecen:

- a) Muy fáciles
- b) Fáciles
- c) Medianamente difíciles

d) Muy difíciles

IV. Escritura

15. Cuando debo realizar una tarea de escritura, lo primero que hago es:

- a) Pensar lo que voy a escribir
- b) Pensar lo que voy a escribir y el orden que le voy a dar
- c) Pensar lo que voy a escribir y anotar el orden que le voy a dar
- d) Ponerme a escribir sin pensar previamente

16. Cuando termino una tarea de escritura, lo que hago es:

- a) Volver a leer mi texto y corregir los errores de redacción y/o ortografía
- b) Pedirle a un compañero u otra persona que lo lea y me diga sus observaciones
- c) Pedir a la profesora que me indique los errores para corregirlos antes de entregar
- d) Entregar mi texto a la profesora inmediatamente

17. Desarrollar una tarea de escritura me parece

- a) Siempre Fácil
- b) A veces Fácil
- c) Siempre Difícil
- d) A veces Difícil

18. Cuando me enfrento a una tarea de escritura, escribo con mayor facilidad cuando

- a) es una narración
- b) es un artículo de opinión
- c) es un texto informativo
- d) es cualquier tipo de texto.

19. Cuando me enfrento a una tarea de escritura, escribo con mayor dificultad cuando

- a) es una narración
- b) es un artículo de opinión
- c) es un texto informativo
- d) es cualquier tipo de texto.

20. Cuando escribo me cuesta:

- a) Aplicar las normas ortográficas.
- b) Generar coherencia en el texto.
- c) Respetar la estructura del texto.
- d) Desarrollar adecuadamente mis ideas.

21. Cuando escribo, me es fácil:

- a) Aplicar las normas ortográficas.
- b) Generar coherencia en el texto.
- c) Respetar la estructura del texto.
- d) Desarrollar adecuadamente mis ideas.

V. Expresión oral

22. Al momento de participar oralmente frente a mi profesora y compañeros, yo:

- a) Me siento ansioso, pero normalmente lo hago con fluidez
- b) Me siento nervioso y me confundo, pero lo soluciono con facilidad
- c) Me siento incómodo por lo que suelo no hacerlo
- d) Me siento asustado y no puedo comenzar o continuar

23. Al momento de una disertación frente a mi profesora y compañeros, yo:

- a) Normalmente lo hago con naturalidad y tranquilidad
- b) Me pongo muy nervioso/a y olvido fácilmente el contenido
- c) En ocasiones me confundo, pero logro solucionarlo con facilidad
- d) No lo hago

24. Respecto a la expresión oral:

- a) Reconozco con claridad cuáles son mis fortalezas y debilidades
- b) Reconozco solo mis debilidades y no mis fortalezas
- c) Reconozco solo mis fortalezas y no mis debilidades
- d) No reconozco ni mis fortalezas ni mis debilidades

¡ATENCIÓN!

En este apartado podrás escribir aclaraciones sobre alguna de las preguntas realizadas o agregar información que consideres relevante para tu enseñanza y aprendizaje.

1.4) Consultas del Focus Group: a) Lo más difícil de la asignatura de lenguaje es... b) Lo más fácil de la asignatura de lenguaje es...

2) Matrices de planificación

Planificación: Sesiones del plan de acción

Nivel	1ro medio
Eje	Escritura
Unidad	Género narrativo – Plan lector
Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados	Objetivo general
	Aplicar un proceso de escritura recursivo, utilizando estrategias de revisión en la producción del de una crónica literaria.
	Objetivos específicos
	1) Reconocer la estructura de una crónica literaria. 2) Identificar estrategias de revisión que permitan corregir tanto el proceso como el producto de una crónica literaria. 3) Elaborar una crónica literaria aplicando un proceso de escritura recursivo y utilizando estrategias de revisión para publicarlas en un blog literario.

N° sesión: 1	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Reconocer la estructura del género crónica literaria, considerando sus características principales.

Contenidos	<p>Conceptuales: Género crónica literaria, Blog.</p> <p>Procedimentales: Reconocimiento de estructuras del género crónica literaria y del formato blog; lectura de una crónica.</p> <p>Actitudinales: Respeto por los turnos del habla; disposición positiva ante el diálogo; trabajo colaborativo.</p>
Actividades	<p>Inicio (10 minutos):</p> <p>El profesor saluda a sus alumnos y anota el objetivo de la clase en la pizarra. Luego de ello, el profesor activa conocimientos previos mediante la reproducción de un audio de la crónica “La tristeza insolente de tu mirar de Pedro Lemebel.</p> <p>Posteriormente, el profesor realiza preguntas, con tal de que los alumnos las respondan voluntariamente y que se aproximen a la noción de crónica, reconociendo someramente sus características básicas.</p> <p>Después de haber generado un espacio de opinión y retroalimentación entre los estudiantes y el profesor, se retoma el objetivo de la sesión y se procede a explicarlo.</p> <p>Finalmente, se describen todas las actividades y contenidos que involucrarán la creación de la crónica literaria.</p> <p>Desarrollo (70 minutos):</p> <p>El profesor procede a exponer el powerpoint de la crónica literaria, en el que se define qué es, se presentan sus características principales y estructura de la misma.</p> <p>Con el fin de ejemplificar los aspectos mencionados anteriormente, se hará entrega de una guía de lectura en la que se presentará la crónica oída en el inicio de manera escrita para que los mismos estudiantes puedan reconocer sus características y estructura, mientras que el profesor retroalimenta los aportes realizados por ellos.</p> <p>Luego de ello, el profesor presenta el plan general de evaluación del plan lector y su formato blog, en el que los estudiantes deberán elaborar una crónica literaria de la selección de cuentos: La intrusa (Borges, J.), La gallina degollada (Quiroga, H.), La extraordinaria historia de dos tuertos (Artl, R.) y La noche de los feos (Benedetti, M.)</p> <p>Cierre: (10 minutos):</p> <p>Para finalizar, se genera un espacio de reflexión acerca de la función que cumple la crónica literaria a realizar, dentro del marco del plan lector propuesto por el establecimiento. Asimismo, se plantea a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Para qué me sirve la crónica literaria en mi contexto actual?</p> <p>Los alumnos participan de manera crítica y voluntaria y el profesor retroalimenta sus opiniones.</p>

Recursos	Powerpoint Crónica Literaria con audio de activación de conocimientos previos. Guía de lectura de una crónica literaria. Pizarra. Plumón. Borrador. Proyector. Computador. Parlantes.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Heteroevaluación formativa: Reconocen la estructura y características principales de la crónica literaria en el texto de sus guías de lectura. Desarrollan trabajo colaborativo, poniendo al servicio de los demás sus propios conocimientos al responder en voz alta las preguntas de la profesora. Solicitan el turno de habla levantando la mano.

N° sesión: 2	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Planificar una crónica literaria, mediante la recopilación de información de diversos cuentos hispanoamericanos y sus características principales según el género que permitan contextualizarlos.
Contenidos	Conceptuales: Crónica literaria, contexto de una obra. Biografía de autores de cuentos hispanoamericanos. Procedimentales: Planificación de texto, textualización, búsqueda de información, selección de información. Actitudinales: Mantienen clima de respeto; cuidan del espacio físico o dependencias del establecimiento.

<p>Actividades</p>	<p>Inicio (10 minutos): El profesor saluda a sus alumnos y entrega las instrucciones de lo que será la clase. Por ello, juntos se dirigen a la sala enlaces con el fin de realizar las actividades propuestas para la sesión en los computadores del establecimiento. Una vez en la sala enlaces, el profesor plantea las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hago para escribir un texto? • ¿Puede la escritura llegar a ser un proceso?, si es así ¿Cómo? <p>Luego de que los alumnos hayan participado y el profesor haya retroalimentado sus aportes, se entrega el objetivo de la sesión y se procede a resumir la tarea que se propuso la clase anterior, destacando la importancia de planificar y organizar la información de manera previa a la escritura. Luego, se explica que se hará entrega de una guía que debe ser utilizada para planificar los textos en función de una crónica literaria con temática de cuentos hispanoamericanos y se aclaran las inquietudes de los alumnos.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): El profesor hace entrega de la guía de planificación a sus alumnos y procede a leer las instrucciones y a aclarar cualquier inquietud que se presente respecto a ella. El instrumento abordará el propósito, tema y audiencia de la tarea de escritura; la selección de información adecuada a los aspectos mencionados anteriormente; y una sección para modelar la escritura de la crónica según su estructura principal. Luego de dar las instrucciones, el proceso de escritura da inicio, mientras que el profesor monitorea la actividad y resuelve dudas en conjunto con cada alumno que lo requiera.</p> <p>Cierre (20 minutos): Una vez planificada la crónica dentro de la guía, el profesor solicita a los alumnos que respondan las siguientes preguntas en sus cuadernos como ejercicio metacognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasos debí realizar para completar la actividad? • ¿En qué partes de mi planificación necesité más tiempo? • ¿Dediqué suficiente atención y concentración al desarrollo de mi planificación? • ¿Qué elementos me generan inseguridad?, ¿por qué? <p>Posteriormente, el profesor genera un espacio para socializar dichas respuestas, en la que los alumnos exponen sus dificultades para planificar y comentan cuáles son las resoluciones que tomaron para superarlas. Tanto los alumnos como el profesor retroalimentan las respuestas enunciadas, aportando ideas para superar tales dificultades.</p>
---------------------------	---

Recursos	Sala enlaces. Guía de planificación. Cuaderno del estudiante.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Heteroevaluación. Formativa: Durante el desarrollo de la guía de planificación: <ul style="list-style-type: none"> • Recopilan información acorde a los cuentos seleccionados para el plan de evaluación de lectura domiciliaria. • Seleccionan información adecuada al tópico, tema y propósito de la tarea de escritura. • Elaboran un borrador según la estructura de la crónica literaria, a partir de la información seleccionada. • Solicitan el turno de habla levantando la mano para no desconcentrar el trabajo de sus compañeros.

N° sesión: 3	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Elaborar un borrador de la crónica literaria, considerando los contenidos obtenidos de los cuentos hispanoamericanos.
Contenidos	Conceptuales: Crónica literaria, cuentos hispanoamericanos. Procedimentales: Textualización de la crónica literaria. Actitudinales: Mantener clima de respeto en el aula.

Actividades	<p>Inicio (10 minutos): El profesor inicia la clase saludando a sus estudiantes y anota el objetivo de la sesión en la pizarra. Luego de ello, explica dicho objetivo y se sintetiza el avance del proceso de escritura realizado hasta el momento. Los alumnos manifiestan voluntariamente sus apreciaciones sobre la tarea de escritura y el proceso llevado a cabo.</p> <p>Desarrollo (70 minutos): El profesor explica las instrucciones de la actividad destinada a la clase y los indicadores de evaluación de la fase a realizar, en la que se procede a textualizar la crónica literaria en función de la información recolectada. Se genera un espacio común para plantear y aclarar dudas, así como se solicita a los alumnos integrar a sus textos las sugerencias conversadas de manera conjunta en la sesión previa.</p> <p>Cierre (10 minutos): Se termina la clase comentando respecto a cómo han sobrellevado los y las estudiantes el proceso de escritura, y se dialoga en torno a la pregunta: ¿En qué parte del proceso de escritura trabajamos hoy? para reflexionar en torno a la recursividad del proceso. El profesor solicita la participación de los alumnos de manera dirigida y solicita que planteen sugerencias para enfrentar las dificultades que experimentaron. A raíz de esto, el profesor solicita a todos que elaboren una lista que enumere las dificultades y la correspondiente recomendación para superarla.</p>
Recursos	<p>Pizarra. Plumón. Borrador. Cuaderno del estudiante. Guía de planificación (sesión anterior).</p>
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	<p>Heteroevaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integran a su crónica literaria los aspectos planificados. • Producen una crónica literaria acorde a la estructura del género. • Trabajan colaborativamente identificando las dificultades de la fase de textualización y sugiriendo maneras de enfrentarlas. • Solicitan el turno de habla levantando la mano.

N° sesión: 4	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Revisar el borrador la crónica literaria por medio de la aplicación de una lista de control como estrategia de revisión para incorporar los resultados en su corrección.
Contenidos	<p>Conceptuales: Estrategias de revisión: Lista de control; crónica literaria.</p> <p>Procedimentales: Aplicación de estrategias de revisión; corrección de la crónica literaria.</p> <p>Actitudinales: Mantienen el clima de respeto dentro del aula; honestidad; compromiso con la tarea de escritura.</p>
Actividades	<p>Inicio (10 minutos): El profesor saluda a sus estudiantes e inicia la clase declarando el objetivo. Así, se planteará las siguientes preguntas para reflexionar en conjunto: ¿Cómo pueden ayudarnos la revisión a mejorar nuestros textos escritos? ¿Solo se revisa al final de la escritura? ¿Qué es necesario para corregir por cuenta propia un texto? Ante las respuestas voluntarias de los alumnos, el profesor realiza una retroalimentación y enfatiza en la importancia de la honestidad y el compromiso en una autoevaluación, puesto que -de lo contrario- serán ellos mismos los afectados.</p> <p>Desarrollo (70 minutos): A partir de los borradores producidos la sesión anterior, el profesor expone algunos ejemplos anónimos con los errores más comunes en cuanto a coherencia y cohesión, con el fin de que sean los propios compañeros y compañeras quienes identifiquen el problema. Posteriormente, el profesor enseña qué es una lista de control, ejemplificando por medio de los borradores presentados anteriormente. Luego, se realiza una escritura en conjunto con el fin de modelar las estrategias por segunda vez y se establece la relación entre la revisión y la tarea de escritura, reflexionando sobre aquellos aspectos del texto escrito que permiten inferir la situación comunicativa. Para ello, se muestra nuevamente la crónica literaria de Pedro Lemebel utilizada en</p>

	<p>sesiones anteriores y se analiza en cuanto a los elementos que posee y cuál es su posible relación al contexto de comunicación.</p> <p>Posteriormente, el profesor hace entrega de una lista de control impresa que le permitirá a los alumnos autoevaluar sus textos, según los indicadores que en él se presenten. El profesor explica el instrumento y los alumnos presentan sus inquietudes. Luego de aclararlas, los alumnos proceden a leer sus crónicas literarias y así comenzar la autoevaluación.</p> <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>El profesor genera un espacio de reflexión en el que los alumnos presenten los errores más comunes o aquellos aspectos que deben mejorar, así como las posibles soluciones. Ante esto el profesor expondrá consejos que les permitan mejorarlos.</p>
Recursos	<p>Pizarra. Plumón. Borrador de la crónica literaria. Lista de control.</p>
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	<p>Heteroevaluación Sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplican una lista de control a sus crónicas literarias como estrategia de revisión. • Autoevalúan la adecuación de sus crónicas literarias, según el contexto de producción y recepción de la obra, el orden de los acontecimientos, la descripción y síntesis de los acontecimientos y una interpretación de los hechos. • Incorporan los aspectos erróneos a su crónica literaria.

N° sesión: 5

Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Co-evaluar el borrador de una crónica literaria por medio de marcas de corrección como estrategias de revisión para incorporar los resultados en su revisión.
Contenidos	<p>Conceptuales: Estrategias de revisión: Marcas de corrección; crónica literaria.</p> <p>Procedimentales: Corrección de la crónica literaria, aplicación de estrategias de revisión; autoevaluación.</p> <p>Actitudinales: Mantienen el clima de respeto en el aula; trabajo colaborativo.</p>
Actividades	<p>Inicio: (10 minutos): El profesor saluda a los estudiantes y anota el objetivo en la pizarra. Luego procede a preguntar a sus alumnos -de manera dirigida- qué habilidades y procedimientos creen que son necesarios para lograr el objetivo planteado. Los alumnos responden y el profesor retroalimenta con tal de que se aproximen cada vez más a la respuesta idónea. Posteriormente, se realiza un mapa conceptual con las partes del proceso de escritura que se han realizado y se comenta su importancia, relevancia y dificultad.</p> <p>Desarrollo (55 minutos): El profesor presenta una nueva estrategia de revisión: las marcas de corrección, a través de un powerpoint. En él, el profesor establece cuáles serán las marcas de corrección que deberán aplicar y cuál es su significado. Asimismo, se da un espacio para que los mismos estudiantes aporten con las marcas de corrección que consideren que sea necesario incluir. Posteriormente, el profesor da las instrucciones de la nueva fase del proceso de escritura correspondiente a la coevaluación de la crónica literaria y los alumnos manifiestan sus inquietudes. Luego de ello, intercambian sus textos y proceden a coevaluarse, utilizando las estrategias de revisión vistas en clases. Como último paso de la tarea de revisión, los alumnos reciben sus propias crónicas e integran los aspectos evaluados a sus textos con el fin de corregirlos.</p> <p>Cierre (15 minutos): El profesor sintetiza las estrategias utilizadas por los alumnos, mientras que ellos señalan cuáles fueron las más reiterativas para determinar los errores más habituales. Asimismo, se comentan aquellas</p>

	que resultaron más efectivas y las que menos lo fueron.
Recursos	Pizarra. Plumón. Proyector. Computador. Power point Marcas textuales.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Heteroevaluación acumulativa <ul style="list-style-type: none"> • Corrigen las crónicas literarias utilizando estrategias de revisión. • Integran los elementos retroalimentados en sus crónicas literarias. • Corrigen la crónica de sus compañeros con honestidad y de manera constructiva.

N° sesión: 6	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Editar la crónica literaria utilizando la subasta como estrategia de revisión.
Contenidos	Conceptuales: Estrategias de revisión: Subasta; crónica literaria. Procedimentales: Corrección de la crónica literaria; aplicación de estrategias de revisión; edición. Actitudinales: Mantienen el clima de respeto en el aula.

Actividades	<p>Inicio (10 minutos): El profesor saluda a sus alumnos y procede a anotar el objetivo de la sesión en la pizarra. Luego de explicarlo, se realiza un mapa conceptual de manera colaborativa con las estrategias de revisión que se han utilizado a lo largo del proceso de escritura y se comenta su importancia, relevancia y relación con la situación comunicativa. Los alumnos determinan cuál de las 2 estrategias fue más efectiva para el proceso de revisión y corrección de sus textos.</p> <p>Desarrollo (70 minutos): El profesor expone un powerpoint en el que se aborda una nueva estrategia de revisión: La subasta. Luego de aclarar inquietudes respecto a dicha estrategia, los estudiantes realizan una corrección de la crónica literaria aplicando la subasta con el fin de afinar aquellos detalles mejorables e integrar los aspectos correspondientes al texto con el fin de corregirlo por última vez.</p> <p>Cierre (10 minutos): El profesor solicita a tres personas voluntarias con el fin de que agreguen la nueva estrategia vista al mapa elaborado al inicio de la clase. Para ello, será necesario que los demás estudiantes aporten con sus opiniones respecto de cuáles resultaron más efectivas y las que menos lo fueron. El profesor retroalimenta el resultado y resalta la importancia de integrar estas estrategias a las diferentes tareas de escritura que enfrenten en adelante.</p>
Recursos	Pizarra. Plumón. Borrador. Powerpoint Subasta.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Heteroevaluación Formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Editan sus crónicas literarias, aplicando las estrategias de subasta. • Integran los resultados a sus textos con el fin de corregirlos.

N° sesión: 7	
Duración	90 minutos

Objetivo de la sesión	Exponer las crónicas literarias en una plataforma virtual.
Contenidos	<p>Conceptuales: Crónica literaria; Blog.</p> <p>Procedimentales: Exposición de la crítica literaria, a través de una plataforma virtual.</p> <p>Actitudinales: Mantener el clima de respeto en el aula; Comentar respetuosamente las exposiciones.</p>
Actividades	<p>Inicio (10 Minutos): El profesor saluda a sus estudiantes y procede a anotar el objetivo de la sesión en la pizarra. A partir de ello y su correspondiente explicación, procede a realizar un resumen comentado con los estudiantes de toda la metodología aplicada para el proceso de escritura y la comprensión del contenido.</p> <p>Desarrollo (75 minutos): El profesor explica las instrucciones de la presentación, así como los indicadores de evaluación. Por otra parte, entrega consejos a los estudiantes para que enfrenten sus exposiciones con tranquilidad y seguridad. Los alumnos manifiestan sus inquietudes y luego de ser retroalimentadas, comienza la última fase del proceso de escritura.</p> <p>Cierre (5 minutos): El profesor agradece y destaca la disposición ante la tarea, y se comenta entorno a la pregunta: ¿La crónica literaria me ayudó a acercarme críticamente a los textos literarios? ¿Cuál es la diferencia entre lo que creíamos de la escritura antes de empezar la crónica y después? Los alumnos responden de manera voluntaria de manera que se produzca una conversación reflexiva en torno al proceso llevado a cabo. El profesor retroalimenta sus apreciaciones.</p>

Recursos	Pizarra. Proyector. Computador. Blogs del estudiante.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Heteroevaluación sumativa: <ul style="list-style-type: none"> • Aplican la estructura de la crónica literaria de manera efectiva y coherente. • Presentan sus crónicas literarias en formato de blog. • Mantienen un clima de aula favorable, demostrando respeto y compromiso por el trabajo propio y el de los demás.

3) Materiales sesiones

3.1) Material sesión 1: PPT de crónica literaria y Guía de lectura de crónica literaria

3.1.1) PPT de crónica literaria





Comenta con tu clase

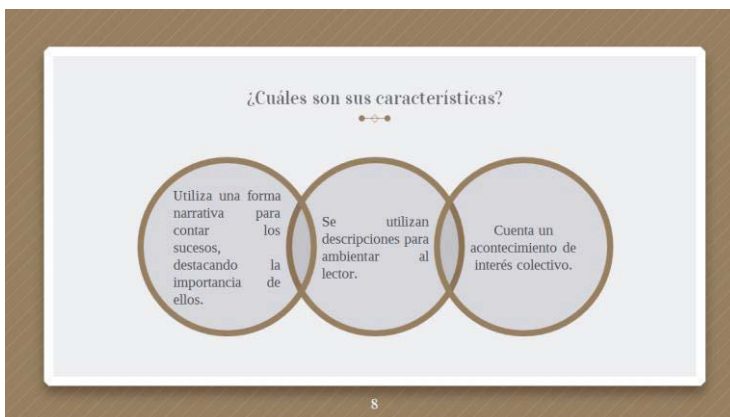
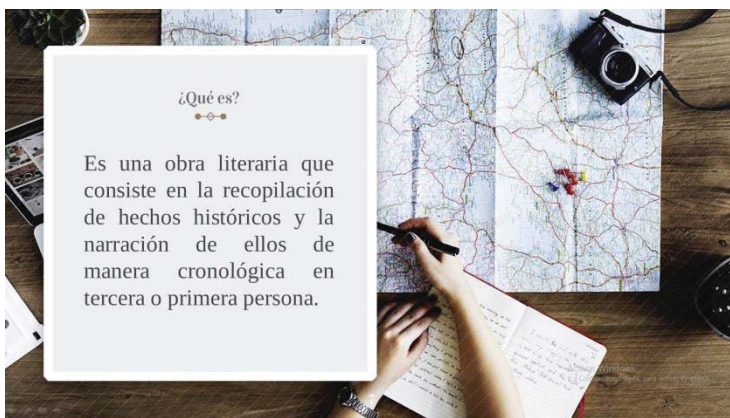
¿Qué características presentaba la narración del video?
 ¿Qué características del video te llamaron la atención?
 ¿Cuál es el propósito del emisor y del video?
 ¿Cuál era el tema abordado por el emisor del video?
 Según tus conocimientos previos sobre el texto abordado, ¿consideras que es una forma completa de describirlo?
 ¿Crees que este formato es más atractivo para comentar literatura?

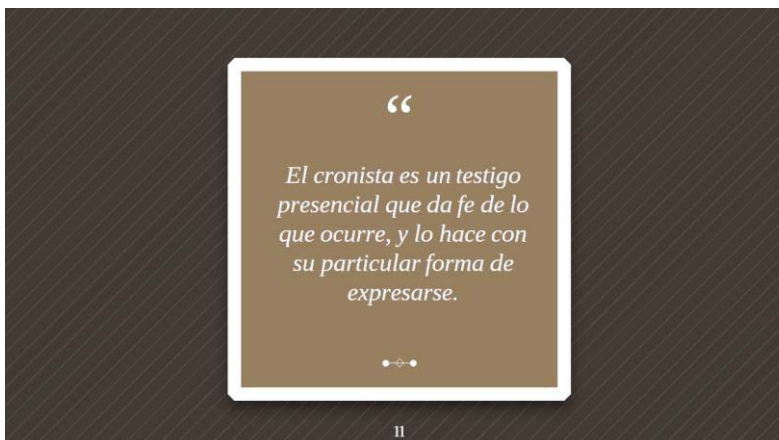
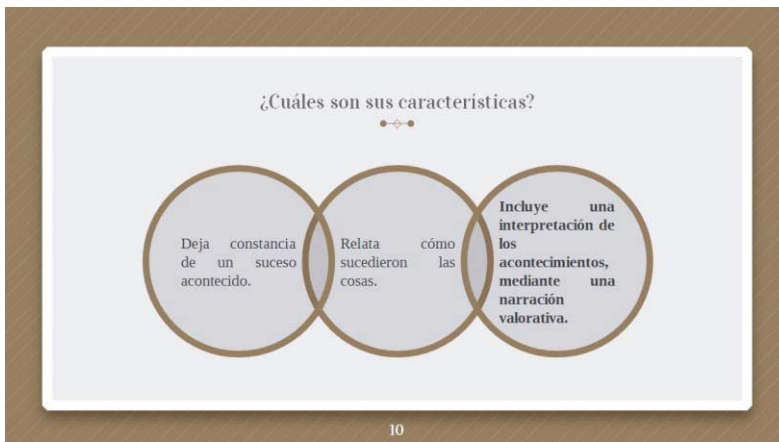
4

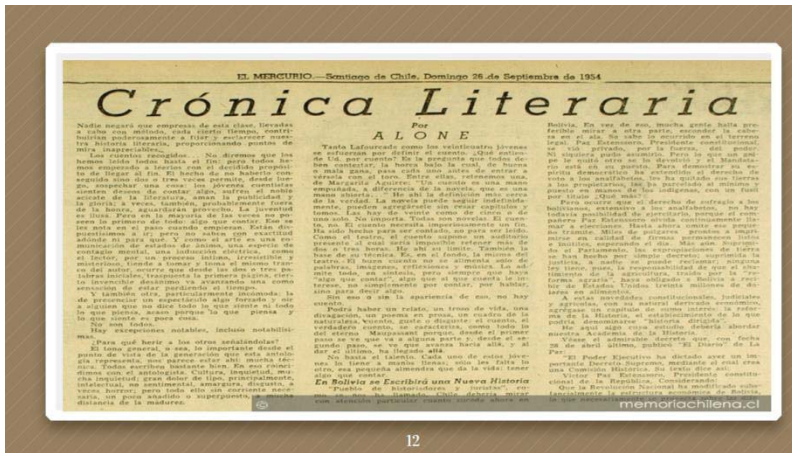
...Pero ¿Qué relación tiene el video con la crónica literaria?

Pon atención...

5







Recomendaciones para hacer una buena crónica

Conoce los antecedentes: debes estar al tanto de todos los motivos que originaron el suceso que vas a narrar.

Registra el lugar del suceso, sus características, el número de asistentes y su ambiente.

Registra los nombres de los participantes, sus acciones y actitudes.

13

Recomendaciones para hacer una buena crónica

Como su intención es presentar hechos que realmente acontecieron, la narración debe resultar lo más veraz posible.

Suele ser **subjetiva**; esto es, que **el autor tiene libertad para dar su visión**.

14



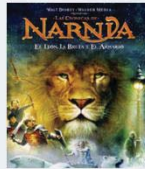
15

Ejemplos de crónicas literarias.

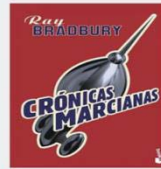
Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez.



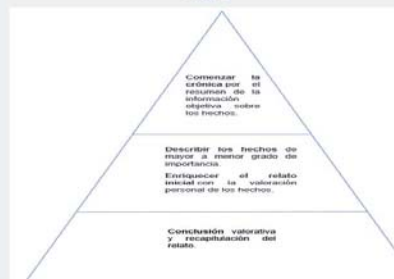
Las crónicas de Narnia de C. S. Lewis.



Crónicas marcianas de Ray Bradbury.



Estructura de una crónica literaria.



17

3.1.2) Guía de lectura de una crónica literaria

Guía de lectura de una crónica literaria

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: 1° medio :

Contenido
Género crónica literaria
Objetivo de aprendizaje
Reconocer la estructura del género crónica literaria, considerando sus características principales.

Instrucciones: Lee atentamente la siguiente lectura y reconoce la estructura y características principales.

La tristeza insolente de tu mirar

Llegó marzo, y en alguna parte te imagino presenciando la inauguración femenina del acontecer presidencial. Algo tuyo lleva esa banda, un color, una apuesta, un desafío. Conocí a la Presidenta en tus funerales, Gladucha. Ella llegó de riguroso negro a rendirte su concertacionista homenaje; se veía sincera, se la apreciaba dolida.

Me han pedido que diga unas palabras en el aniversario de tu muerte, Gladys. ¿Y qué podría decir, mi niña? A un año de tu partida, los recuerdos se me cruzan en el aire como pájaros ciegos; como alondras expatriadas, las imágenes no pueden recuperar el color lejano de tu abandono. No sé qué decir, pero lo que sí sé es que tú me entiendes, porque aún no despierto, aún no resucito desde aquella noche cruel en que te fuiste, niña mía.

Desde entonces no tiene mucho que decir este corazón atolondrado que no se convence cuando le digo que nunca más iremos juntas, nunca más lloraremos juntas, nunca más marcharemos juntas, nunca más peharemos juntas por los avatares justicieros de esta patria. Lo cierto es que estas palabras no tienen eco en el abismo sordo de tu ausencia, querida. Lo cierto es que no estás, y eso es todo. Alabarte o ensalzar la gesta gloriosa de tu vida no agrega demasiado en esta hora en que nos concentramos para sellar definitivamente el mausoleo que guardará tus cenizas, mi querida Gladys.

No sé cómo decirlo, no sé cómo expresar la náusea viva de tu adiós. Los paisajes que nunca visitamos se quedaron secos sin la tersura húmeda de tu mirada. Aquella arena de Isla Negra, jamás estampará nuestros

pasos. Todo lo que no hicimos se quedó en ese florido balcón esperándonos. Esto parece una carta de amor, y también lo es; tú sabías, Gladys, que yo no tengo amigos, sólo amores. Me quedé tan solo y mudo desde que te fuiste, chiquita, y estoy aquí tratando de decir algo, estoy aquí tratando de musitar algo, y no puedo decir nada. Tengo que llenar esta página y no sé cómo; no me salen letras ni palabras, nada más que suspiros, sollozos y lágrimas crespas de payaso. No sé qué decir en esta hora de himnos marchitos y amargas consignas, porque nadie hará vibrar a las multitudes con aquel certero clamor. Nadie irá por la vida repartiendo caricias como claveles. Porque tenías tiempo para todos, paciencia para la más insignificante ilusión. Íbamos por la calle, y la calle vitoreaba de besos tu paso, bella mía. Íbamos por la ciudad, y la ciudad era el resplandor amaranto de tu consecuencia. Qué palabra, me estoy poniendo discursero y tú, en alguna parte, debes reírte. Y reiré contigo, querida. Y bailaré contigo la dulce balada de pensarte, de recobrarte aunque sea en este ebrio delirio, linda mía. Ya sé que este texto no corresponde a una inauguración; menos, a los tijerales tristes de colocar tus cenizas para que las veneren la posteridad.

Llegó marzo, y en alguna parte te imagino presenciando la inauguración femenina del acontecer presidencial. Algo tuyo lleva esa banda, un color, una apuesta, un desafío. Conocí a la Presidenta en tus funerales, Gladucha. Ella llegó de riguroso negro a rendirte su concertacionista homenaje; se veía sincera, se la apreciaba dolida. La vi de lejos llegar hasta tu florida mortaja, sólo un segundo, un minuto, en que se vidriaron sus ojos pardos. Nada más; luego, sobriamente, dio media vuelta y se retiró con el mismo severo respeto. Viste, querida, cómo se junta todo: el Día de la Mujer, la asunción de la Presidenta y tu fúnebre aniversario. Pareciera planificado, novelado por la tinta amarga y dulce del incierto destino. La única que falta eres tú. La única estrella que no alumbra este cielo otoñal. Por acá todo sigue casi parecido, el país que tanto amaste celebra las nupcias económicas de su gloria neoliberal. El país que fue testigo de la masacre y te vio luchar brava contra la injusticia, ahora se quita el sombrero al evocarte. Hace un año que no estás y parece un siglo. Hace un siglo que te fuiste y cada noche dejamos la puerta entreabierta por si quisieras regresar.

Pedro Lemebel

3.2) Material sesión 2: Guía de planificación de la Crónica Literaria

Guía de planificación: Crónica Literaria

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Contenido
Crónica literaria
Objetivo de aprendizaje
Planificar una crónica literaria, mediante la recopilación de información de diversos cuentos Hispanoamericanos y sus características principales.

Instrucciones: Responde las preguntas que se presentan a continuación para guiarte en el proceso de planificación de tu crónica literaria a partir de la información que reúnas sobre los cuentos seleccionados. Recuerda cuidar tu ortografía, redacción y utilizar lápiz pasta azul o negro.

Planificación de una crónica literaria

Recuerda:

¿Para qué vas a escribir tu crónica literaria? → Para subirla a una plataforma virtual de libre acceso para mis compañeros(as) y así compartir mi crítica.

I. Antes de comenzar a escribir tu crónica e incluso antes de investigar, debes decidir sobre los siguientes aspectos:

Propósito comunicativo →	¿Por qué/Para qué escribiré?	
Tema o tópico →	¿Sobre qué escribiré?	
Público o audiencia →	¿Para quién escribiré? ¿A quién estará dirigida mi crónica literaria?	

--	--	--

II. Selecciona fuentes de información válidas y fiables para recopilar información relevante sobre los cuentos hispanoamericanos que hemos seleccionado en clases.

Información relevante
a.
b.
c.
d.
e.

#Consejo

Te recomendamos seleccionar solo algunos datos de la información que obtuviste en la investigación. Para ello debes escoger la información que mejor se adecue a tu propósito y a tu audiencia.

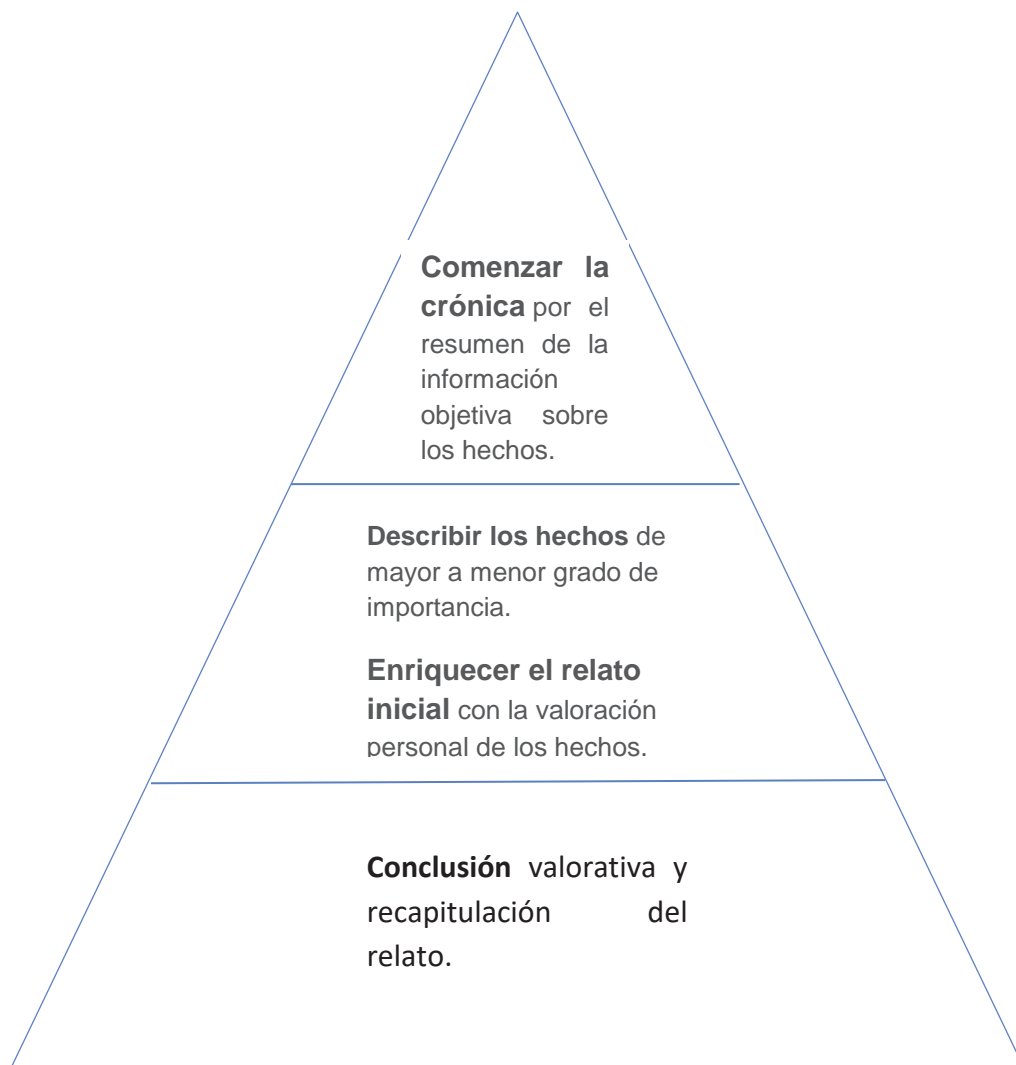
Algunas preguntas que te ayudarán son:

- ¿Qué información es atractiva para la audiencia que escogí?
- ¿Qué información me permite cumplir con mi propósito?

III. Anota las fuentes de información que utilizaste, puesto que puede que necesites volver a recurrir a ellas.

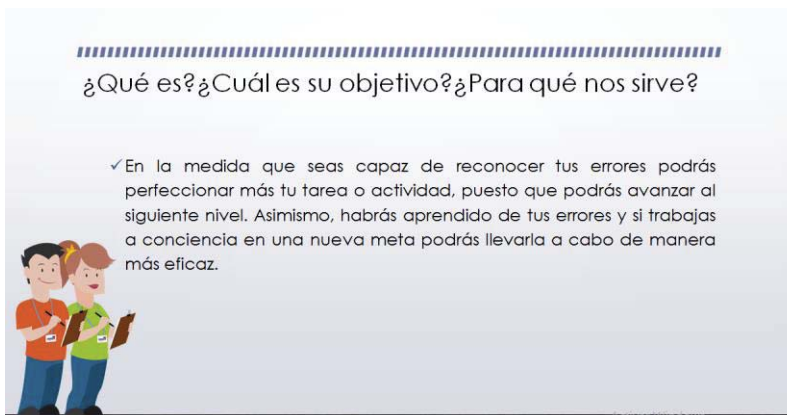
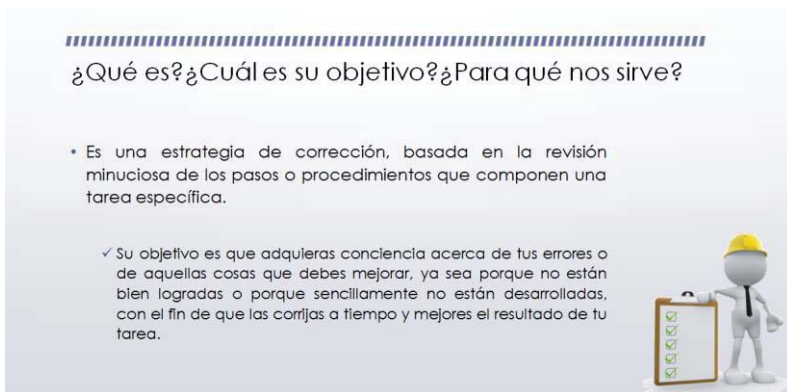
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

IV. Organiza la información que recopilaste según la estructura de la crónica literaria. Si deseas, poder ocupar el modelo que se te presenta a continuación.



3.3) Material sesión 4: PPT lista de control y Lista de control de la crónica literaria

3.3.1) PPT Lista de control



¿Para qué funciona?

- ✓ Corregir minuciosamente los escritos, según una pauta establecida.
- ✓ Tener criterios escritos para valorar globalmente un texto y decidir qué hacer.
- ✓ Registrar los errores y diagnosticar los errores reiterativos.
- ✓ Registrar y valorar el progreso realizado.



¿Cómo funciona?

- ✓ Marca el primer error del texto con el número del apartado al que corresponda y anota una marca en el punto de la lista que describa mejor el tipo de error que tuviste.
- ✓ Luego, marca con un segundo error que hayas cometido tanto en el texto como en la lista de control.
- ✓ Continúa así sucesivamente hasta contabilizar tus errores.
- ✓ Si un tipo de error se repite muchas veces, puedes marcarlo con el mismo número en el texto y no hace falta repetirlo en el listado.
- ✓ Valora tu texto globalmente, según los indicadores que se te presentan en la lista.



3.3.2) Lista de control de la crónica literaria

Lista de control para la escritura de una crónica literaria

Nombre: _____ Curso: _____

Objetivo: Evidenciar y guiar la corrección de errores dentro de una crónica literaria.

Instrucciones:

- ✓ Marca el primer error del texto con el número del apartado al que corresponda y anota una marca en el punto de la lista que describa mejor el tipo de error que tuviste.
- ✓ Luego, marca con un segundo error que hayas cometido tanto en el texto como en la lista de control.
- ✓ Continúa así sucesivamente hasta contabilizar tus errores.
- ✓ Si un tipo de error se repite muchas veces, puedes marcarlo con el mismo número en el texto y no hace falta repetirlo en el listado.
- ✓ Valora tu texto globalmente, según los indicadores que se te presentan en la lista.

Aspectos a considerar

1) De la estructura del género crítica literaria.

Recuerda: La estructura de un texto consiste en su forma y sus elementos centrales. En este punto debes enfocarte en lo que hemos aprendido de una crónica literaria.

1.1) Poseo los elementos principales de una crónica literaria.

Cantidad de veces que cometí el error: _____

1.2) Mi texto es coherente, se entienden todas sus ideas y se conectan entre ellas.

Cantidad de veces que cometí el error: _____

2) Del contenido de la crónica literaria.

Recuerda: Aquí debes centrarte en lo que debe contener la crónica literaria en cuanto a su contenido, recuerda que hemos investigado respecto a diversos cuentos hispanoamericanos, sus contextos de producción y recepción; y la biografía de sus autores.

2.1) Poseo información verídica.

Cantidad de veces que cometí el error: _____

2.2) Mis ideas poseen argumentos válidos.

Cantidad de veces que cometí el error: _____

3) De la formalidad.

Recuerda: Aquí debes centrarte en aquellos elementos que le entregan el orden total y final a tu crónica literaria.

3.1) Mi crónica no posee elementos que dificulten la lectura de ella.

Cantidad de veces que cometí el error: _____

3.2) Mi crónica no posee errores ortográficos

Cantidad de veces que cometí el error: _____

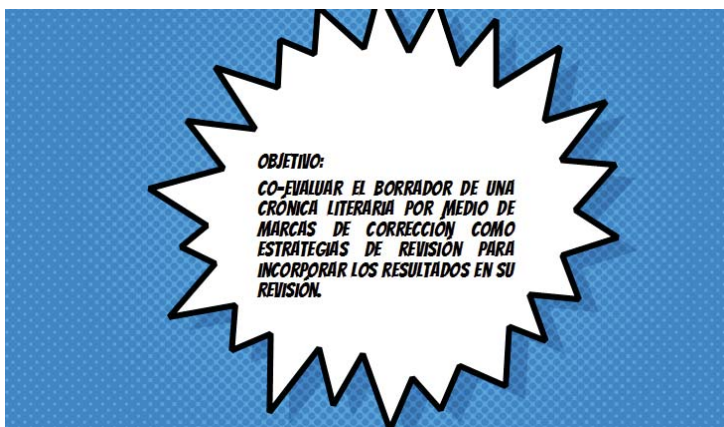
Observaciones respecto de mi propia escritura:

1) Lo que tengo correcto dentro de mi crónica literaria es:

2) Lo que debo modificar de mi crónica literaria es (explica como harás tus modificaciones):

<p>Nota: Si tienes todo bueno, señala como ha sido tu proceso de escritura: qué es lo que más te ha costado hasta ahora, y qué es lo que más se te ha hecho difícil.</p>
--

3.4) Material sesión 5: PPT Marcas de corrección



MARCAS DE CORRECCIÓN: ¿QUÉ ES?

- × Las marcas de corrección son una estrategia o forma de revisión de un texto, en el que se utilizan símbolos para advertir al escritor que debe mejorar o cambiar por completo un aspecto de su texto.
- × Cada marca de corrección tiene un significado en especial y por ello, es muy necesario que tanto el revisor como el escritor sepan el significado de cada marca.

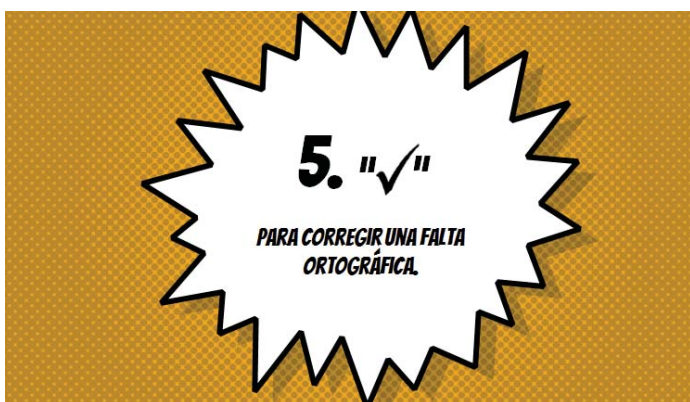
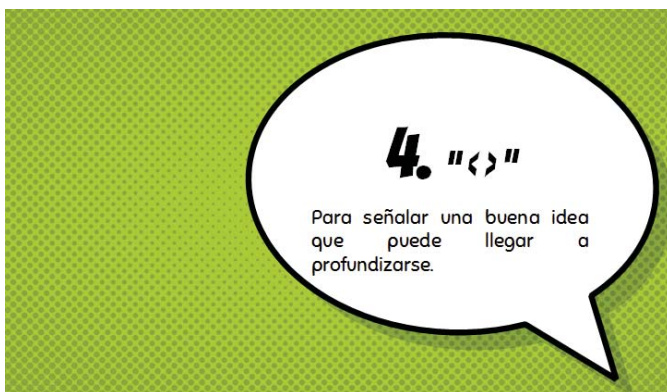
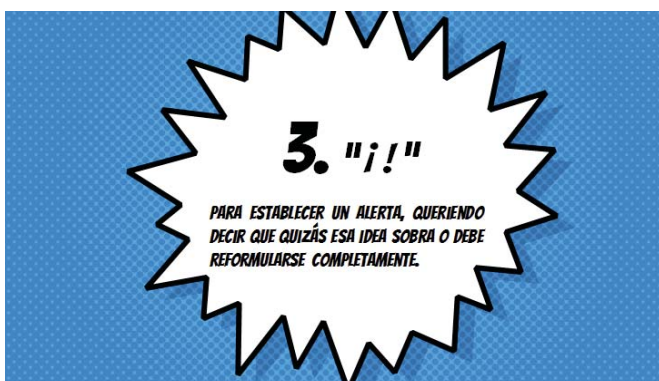
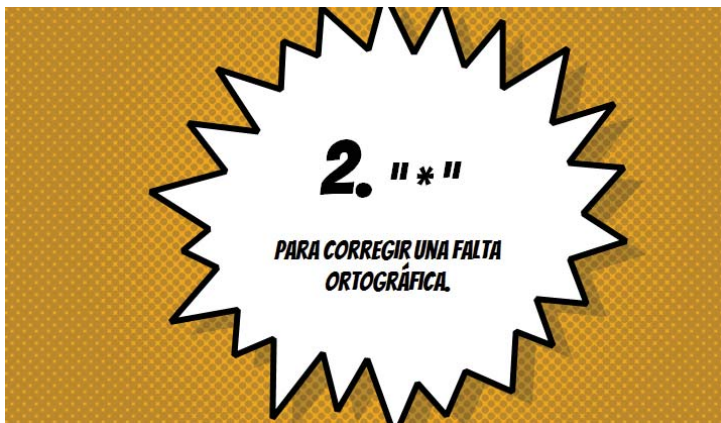
ATENCIÓN



Aquí te dejamos las marcas de corrección que deberás aplicar en el texto de tu compañero o compañera y cuál es su significado.

1. "OJO"

Para indicarle a tu compañero que debe revisar y reformular una idea, puesto que ella no se comprende totalmente.



3.5) Material sesión 6: PPT de La subasta



¿Qué es? ¿Cuál es su objetivo? ¿Para qué nos sirve?

- Es una estrategia de revisión que nos ayuda a identificar y reflexionar sobre nuestros errores más recurrentes dentro del proceso de escritura.
- Su objetivo es dar cuenta respecto de diversos errores dentro del proceso de escritura, los cuales se deben identificar y modificar en conjunto.



¿Para qué funciona?

- ✓ Identificar errores recurrentes en un proceso de escritura.
- ✓ Corregir minuciosamente los escritos, según una lista de errores recurrentes previamente seleccionada.
- ✓ Corregir los errores y discutirlos en conjunto.
- ✓ Valorar el progreso de la escritura realizado, tanto de manera individual como colaborativamente.

¿Cómo funciona?



1. El/la docente debe seleccionar al menos 20 errores recurrentes del grupo curso.
2. El/la docente debe corregir la mitad de los errores seleccionados, y sin mencionarlos al curso dichos cambios, debe mostrar la lista de los errores (modificados y no modificados) organizados azarosamente.
3. En conjunto, se deben identificar los errores en la lista.
4. Se debe discutir y conversar respecto de los errores y correcciones de toda la lista.
5. Ahora ya puedes modificar los errores de la lista que se encuentren en tu texto.

3.6) Rúbrica crónica literaria

RÚBRICA: EVALUACIÓN DE LA CRÓNICA LITERARIA

NOMBRE:

OBJETIVO: Producir una crónica literaria a partir de un proceso de escritura recursivo que involucre estrategias de revisión tales como: Marcas de corrección, Lista de control y La subasta.

Criterio	Logrado (5 puntos)	Medianamente logrado (3 puntos)	No logrado (0 puntos)
Cuento Hispanoamericano	Realiza una crónica literaria entorno al cuento escogido. Considera el análisis de la autor(a) y la obra, además de reflexiones y comentarios.	Realiza parcialmente una crónica literaria, considerando solo algunos aspectos de los analizados en clases.	No realiza la crónica literaria.
Selección de información	Recopila la información fidedigna y la utiliza posteriormente en su planificación de manera correcta.	Determina la información que utilizará en su crónica literaria pero no la aplica posteriormente en ella o no la utiliza de manera correcta.	No recopila información para su planificación, o esta no es fidedigna.
Planificación de la escritura	Sigue correctamente los pasos e instrucciones planteadas en su guía para la planificación de escritura.	Sigue los pasos en las instrucciones planteadas en la guía de manera parcial.	No sigue las instrucciones planteadas en la guía.
Borrador	Realiza un borrador donde se evidencia una estructura textual, situación retórica, temáticas controversiales del cuento y el (la)	Realiza un borrador de escritura. Sin embargo este evidencia parcialmente el uso de argumentos fidedignos o	No se evidencia un apoyo en argumentos fidedignos en la producción del borrador y/o no se evidencia una

	autor(a); y su argumentación fundamentada con fuentes fidedignas.	temáticas controversiales.	estructura clara en el escrito.
Textualización	Durante el proceso de escritura completa la guía de planificación considerando aspectos como: recopilación de información y situación retórica, además, considera las modificaciones utilizando las estrategias de revisión.	Completa parcialmente sus procesos de escritura. Considera parcialmente las modificaciones mediante el uso de estrategias de revisión.	No completa ninguna parte del proceso de escritura.
Estrategias de revisión	Aplica de manera coherente y responsable aquellas estrategias de revisión vistas en clases.	Aplica estrategias de revisión, pero estas dan cuenta de un mediano o poco compromiso tanto con su producto como con el de su compañero(a)	No aplica estrategias de revisión en ningún caso.
Producto final	Realiza una crítica literaria de manera completa, esta integra la información recabada, argumentos fundamentados, estructura clara, letra legible, manejo de las temáticas del cuento. Incorpora las correcciones recabadas por las estrategias de revisión. Incorpora su texto en el Blog.	Realiza su producto final. Sin embargo, no considera alguno de los elementos planteados en el cuadro anterior.	No realiza su producto final y/o no incorpora su texto al Blog.
Auto y co- evaluación	Valora y da a conocer las estrategias que	Realiza una de las dos evaluaciones (autoevaluación o	No realiza una auto y co- evaluación del

	<p>utilizó en la elaboración de su escrito tanto durante el proceso como en la realización de su trabajo final. Evalúa el trabajo de un compañero siguiendo los mismos criterios mencionados anteriormente.</p>	<p>co-evaluación) acerca de las estrategias utilizadas para el proceso de escritura de la crónica literaria</p>	<p>proceso de escritura de la crónica literaria.</p>
--	---	---	--

Puntaje total: 40 puntos

Porcentaje sobre nota final: 50%

Puntaje obtenido:

NOTA: