



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA, DE INTENCIÓN LITERARIA, EN
ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO BÁSICO**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
MEDIA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**AUTORES: SALDAÑA COFRÉ, LORENA ANDREA
ZAMORA CONTRERAS, MATHÍAS SEBASTIÁN**

Profesora Guía: Cornejo Fontecilla, Tilma.

CHILLÁN 2018

AGRADECIMIENTOS

A Verónica Cofré Guajardo, mi madre, mujer valiente y guerrera, pilar fundamental de mi vida, quien ha luchado por años para hacer de sus hijos personas de bien y ha inculcado en ellos el valor de la educación y los estudios. Agradezco su apoyo incondicional en esta etapa de mi vida, por creer en mí y en mis capacidades aún cuando mis propios ojos se cegaban por la nebulosa del desgano y el cansancio. Doy gracias por cada uno de sus esfuerzos para verme crecer y culminar mi carrera, por tener siempre sus brazos abiertos para refugiarme en ella, por darme amor aun cuando ella estaba llena de dolor.

A Elías López Ramírez, padre de mi hija y compañero de vida, por la comprensión y el apoyo en los momentos difíciles, por ser roca en medio de tempestades, por ser luz entre tanta oscuridad.

Agradezco a mi profesora guía sra. Tilma Cornejo Fontecilla por la paciencia y dedicación en este último proceso y por su gran labor como docente formadora de nuevas generaciones de profesionales de la educación. Por último me queda agradecer a mi compañero y amigo Mathías Zamora Contreras, por tantas horas de trabajo y de conversaciones profundas, por su comprensión total e incondicional y por su compañía y amistad en estos años universitarios.

Lorena Saldaña Cofré.

Agradezco a mi padre; Óscar Zamora Mellado y a mi madre; Paula Contreras Sepúlveda, por su constante apoyo durante mi estadía en la universidad. Siempre estuvieron ahí para cualquier cosa que necesité y sacrificaron muchas cosas para que yo pudiera estar en este momento de mi vida. Si alguna vez titubeé respecto a la elección de la carrera, siempre tuvieron consejo para ayudarme a ser feliz. En segundo lugar, agradezco a cada uno de mis profesores en esta universidad, puesto que de todos logré aprender muchas cosas que me han servido en mi formación como profesional, especialmente a mi profesora guía sra. Tilma Cornejo Fontecilla. En tercer lugar quiero agradecer a mi amiga Lorena Saldaña Cofré y mi amigo Felipe Olate Parada por su amistad en estos seis años de universidad y por estar siempre ahí cuando los necesito.

En cuarto lugar, agradezco a la Escuela República de México por abrirme las puertas tanto para realizar mi práctica profesional como para haber sido el primer establecimiento educacional en el que trabajé; a mi profesora guía, sra. Cecilia Cabrera por mostrarme los diversos elementos del quehacer pedagógico, enseñarme a desenvolverme dentro del aula y formarme como profesor. Agradezco también a las profesoras Claudia Elgueta, Darling Mardones, Paola Parra, Mariela Figueroa, Adriana Castro; y al profesor Patricio Ávila, por guiarme durante mis primeros pasos como docente y apoyarme constantemente.

Por último, agradezco a la persona que me entregó la crianza, la formación, el pensamiento y la ideología política y social que me hacen ser la persona que soy día a día, mi abuelo sr. Óscar Zamora Prieto, que ha sido el bastión fundamental que me ha mantenido en pie durante toda mi vida y gracias a él soy lo que soy. Me enseñó todo lo que concierne a vivir durante estos veinticinco años que tengo y por él, estoy acá.

Mathías Zamora Contreras

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes del problema	9
1.2 Pregunta de investigación	10
1.3 Justificación del problema	10
Capítulo II. OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo General	13
2.2 Objetivos Específicos	13
Capítulo III. METODOLOGÍA	14
Capítulo IV. MARCO TEÓRICO	16
Introducción al Marco Teórico	17
4.1 CONTEXTO DIDÁCTICO	18
4.1.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura	18
4.1.2 Didáctica de la escritura	19
4.1.3 Didáctica del género narrativo	21
4.1.4 Enfoque sociocrítico	22
4.1.5 Enfoque cultural y comunicativo	24
4.1.6 Competencias comunicativas	25
4.1.7 Propuestas, secuencias y estrategias didácticas	27
4.1.7.1 <i>Propuestas didácticas</i>	27
4.1.7.2 <i>Secuencias didácticas</i>	28
4.1.7.3 <i>Estrategias didácticas</i>	29
4.2 CONTEXTO PEDAGÓGICO	30
4.2.1 Bases curriculares	30
4.2.1.1 <i>Lengua y Literatura</i>	30
4.2.1.2 <i>Eje de escritura</i>	31
4.2.2 Proceso de enseñanza/aprendizaje	31
4.2.3 Aprendizaje significativo	33
4.2.4 Transposición didáctica	34
4.3 CONTEXTO DISCIPLINAR	35
4.3.1 Competencia literaria	35
4.3.2 Tipologías textuales	36

4.3.3 Texto narrativo de intención literaria	37
4.3.3.1 Narrador	38
4.3.3.2 Personajes	39
4.3.4 Lectura fruitiva	40
4.3.5 Intención literaria	40
4.3.6 Modelo de escritura aplicado	40
4.3.6.1 Modelo de escritura de J. Flower y L. Hayes	41
4.4 PRODUCCIÓN DEL TEXTO NARRATIVO DE INTENCIÓN LITERARIA	43
4.4.1 Competencia escrita	43
4.4.2 Escritura	45
4.4.2.1 Propósitos de escritura	46
4.4.2.2 Situaciones de escritura	46
4.4.2.3 Proceso de escritura	47
4.4.3 Producción textual	49
4.4.4 Signos de puntuación	49
4.4.5 Escritura creativa	51
4.4.6 Escritura en el aula	52
Capítulo V. DIAGNÓSTICO	54
5.1 Contextualización	55
5.2 Resultados generales	55
5.3 Análisis y evaluación de resultados	56
5.4 Conclusión de los resultados	58
Capítulo VI. PROPUESTA DIDÁCTICA	59
6.1 Introducción	60
6.2 Matriz	61
6.3 Desarrollo de estrategias y secuencias didácticas	64
Capítulo VII. CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS	100

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el enfoque educativo chileno, en el área de Lengua y Literatura, ha puesto un mayor énfasis en el eje de lectura, remarcando la importancia de crear buenos lectores, que comprendan a cabalidad todo tipos de textos, que sean críticos y que puedan, a través de la lectura, desenvolverse en todas las esferas de la sociedad de una manera exitosa.

Aparte de buenos lectores, es deber de la sociedad tener buenos oradores y escritores. Por lo tanto, mediante el enfoque en este último eje, es posible decir que la escritura debe ser vista dentro de la sala de clases como un proceso más que como un producto, que es necesario no dejar de lado la escritura creativa de intención literaria, puesto que así se alimenta la imaginación y creatividad de los estudiantes. Sin embargo suele ser desplazada por la escritura netamente académica y funcional.

En el presente estudio se expondrá respecto de la necesidad de implementar un cambio en el proceso de aprendizaje de la producción textual escrita de intención literaria dentro de las salas de clases. Para ello se aplicará un diagnóstico de escritura de intención literaria en estudiantes de Octavo Año Básico, a partir del cual se realizará un análisis de datos para evidenciar ciertas carencias en dicha competencia que los educandos puedan tener. Así pues, sobre la base de estos datos se plantea el problema y se exponen distintos antecedentes que comprueben si realmente se logra trabajar la habilidad en toda su complejidad tanto práctica como cognitiva y metacognitivamente.

La escritura de intención literaria es fundamental para la formación de una persona con pensamiento crítico, su desarrollo en sociedad y su capacidad de expresión tanto oral como escrita. Por lo tanto, esta investigación está enfocada hacia la creación de una propuesta didáctica para la creación de textos escritos de intención literaria en estudiantes de Octavo Año Básico, considerando esta misma como un proceso continuo, siendo retroalimentado en cada una de sus etapas (planificación, redacción y revisión).

Esta investigación está constituida por seis capítulos, los cuales se nombran a continuación: *Formulación del problema*, *Objetivos*, *Metodología*, *Marco Teórico*, *Diagnóstico y Propuesta Didáctica*; para luego dar paso al apartado de las *conclusiones* y a los *documentos anexos*. El primer capítulo desarrollará tres temas fundamentales: desarrollo de los *antecedentes del problema*, exposición de la *pregunta de investigación* y cierra planteando la *justificación del problema*. El segundo capítulo detalla los *objetivos* de este estudio, tanto el *general* como los *específicos*. Luego, en el tercer capítulo se hará una descripción de la *metodología* seguida en esta investigación.

El *Marco Teórico* es el cuarto capítulo, en él se desarrollan todos los conceptos necesarios para comprender este estudio, como los distintos contextos que se abordan: Didáctico, Pedagógico y Disciplinar, para continuar con lo referente a la producción textual de intención literaria. Es en este apartado que se plantea la didáctica desde sus aspectos científicos; se desarrolla la situación pedagógica de la escritura a partir del planteamiento de las Bases Curriculares y del aprendizaje significativo; desde el ámbito disciplinar se explica qué es el texto narrativo y la intención literaria, así como también el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), que es la base del presente estudio, y cómo aquel se transforma en la guía del Ministerio de Educación para trabajar el eje de escritura en la asignatura de Lengua y Literatura; por último se detallan los procesos producción textual sobre la base de qué es la escritura y cómo se puede desarrollar esta en los estudiantes a partir de la competencia escrita y la creatividad que puedan tener.

El quinto capítulo se titula *Diagnóstico*, donde se analizarán los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de un instrumento evaluativo, en una muestra de estudiantes de Octavo Año Básico pertenecientes a la Escuela República de México de la ciudad de Chillán. Siendo el sexto y último capítulo el desarrollo de la *Propuesta Didáctica* que nace sobre la base de los resultados obtenidos en el capítulo anterior. Para finalizar resta un apartado más: las *Conclusiones*, en el cual se dan a conocer las impresiones finales del presente estudio, así como las proyecciones que de este puedan hacerse.

Capítulo I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El foco de esta investigación está puesto en el desarrollo de la competencia de producción textual escrita de intención literaria en estudiantes de Octavo Año de Educación Básica. Al respecto es posible señalar que este proceso de escritura requiere del uso de habilidades tanto cognitivas como metacognitivas, lo cual no se trabaja de forma óptima en gran parte de los establecimientos educacionales de Chile.

En cuanto a la enseñanza de la escritura de intención literaria se puede observar que dentro del aula no se adecua a un modelo teórico en específico ni se trabaja de forma sistematizada en todos sus procesos de aprendizaje. Debido a esto, la presente investigación realizará una propuesta para la creación de textos de intención literaria sobre la base del modelo de escritura propuesto por Linda Flower y John Hayes en 1980.

1.1 Antecedentes del problema

A nivel nacional existen dos evaluaciones estandarizadas de gran importancia, ellas son: la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que miden distintas habilidades adquiridas por los estudiantes durante su estancia en la escolaridad. Sin embargo, estas se concentran principalmente en la comprensión lectora, otorgando una relevancia menor o inexistente de escritura y comunicación oral.

Uno de los organismos que se encarga de analizar los datos de las dos evaluaciones anteriormente señaladas es la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) la cual, a través de los Resultados de Escritura pertenecientes al año 2016, ha publicado el desempeño de los estudiantes en la prueba SIMCE para el eje antes mencionado.

Lo anterior es el antecedente más cercano de aplicación de una prueba estandarizada que mida el desempeño de los estudiantes en el eje de escritura, la cual fue aplicada en Sexto Año de Educación Básica. Esta evaluación midió a los estudiantes en la creación de textos tanto narrativos como informativos. Sin embargo, para la presente investigación, el enfoque solo estará puesto en el primer tipo de texto antes mencionado.

Según los datos entregados por la ACE, el SIMCE de escritura mide cuatro habilidades distintas, tales como: propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de ideas. Al revisar los resultados por habilidad es posible observar que en un 86% logra aprobar satisfactoriamente en propósito comunicativo y un 81% de los estudiantes lo hace en la organización textual.

Sin embargo, los problemas se presentan en coherencia donde “Más de la mitad de los estudiantes escriben textos con problemas significativos de coherencia, es decir, no se comprenden o tienen ideas difíciles de entender” (ACE, 2016), dicho de otra

manera; solo un 42% de los estudiantes logra aprobar en esta habilidad. Por otro lado, en la habilidad de desarrollo de ideas, “la mayoría de los estudiantes solo enuncia sus ideas o las desarrolla de manera general” (ACE, 2016), lo que se traduce en que un 49% de los estudiantes apruebe esta habilidad.

En síntesis, es posible establecer como antecedente que existen serias deficiencias en el desarrollo de habilidades de nivel superior. Los estudiantes pueden darse a entender, pero no con la claridad que deberían tener según el currículum escolar y los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación, puesto que no logran pasar de manera óptima la evaluación SIMCE.

1.2 Pregunta de investigación

¿Una propuesta didáctica innovadora permite el desarrollo de la competencia de producción textual escrita, de intención literaria, sobre la base de la narrativa literaria contemporánea, en estudiantes de Octavo Año Básico?

1.3 Justificación del problema

El presente estudio tiene por objetivo la creación de una propuesta didáctica que apunte al desarrollo de las distintas competencias de producción textual escrita en los estudiantes de Octavo año básico. Lo anterior resulta necesario tanto para el proceso de aprendizaje de los estudiantes como para su propia interacción con los distintos contextos a los cuales puedan enfrentarse.

Las diferentes formas en que ellos puedan desarrollar sus competencias de escritura son vitales para entenderse tanto entre ellos mismos como con sus padres y el resto de la gente que los rodea. A través de la escritura de intención literaria es posible estimular distintas capacidades cognitivas del estudiante, así como mejorar su propia competencia escrita en cuanto a redacción, planteamiento de ideas, caligrafía y ortografía, etc. Esta competencia se ve debilitada en la actualidad, debido a la irrupción de la escritura en los distintos aparatos tecnológicos. De este modo, la creación de una propuesta didáctica de esta naturaleza sirve para fortalecer en aula el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mencionada competencia en los estudiantes.

Álvarez (2010) señala que “escribir bien es un saber práctico, un saber hacer, una destreza que se adquiere y se desarrolla de forma continua y que implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos” (p.88). Por esta razón se hace necesario contar con un mecanismo que sirva para guiar al estudiante en su proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura. Es ahí donde surge la necesidad de realizar este estudio y establecer distintas propuestas didácticas al respecto.

El sistema educativo actual no cuenta con una enseñanza sistemática de las bases para desarrollar de forma óptima la producción textual en los estudiantes. Reuter (como se citó en Álvarez, 2010) señala que “la tradición escolar presenta la escritura como una síntesis “mágica” de las demás enseñanzas, esencialmente los subsistemas de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación... y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza” (p.54). El desarrollo de esta propuesta permite implementar un método sistemático a través del tiempo, donde el estudiante sea guiado en el proceso de enseñanza/aprendizaje y reciba constantes retroalimentaciones respecto al trabajo que va realizando.

Lo anterior obedece a los lineamientos del paradigma actual, donde prima el “saber hacer” antes que solamente el “saber”. Por este motivo resulta necesario que los estudiantes aprendan haciendo, a través de un docente que guíe su proceso. En este caso, el mecanismo de guía es la creación de una propuesta didáctica, donde valiéndose de esta, los estudiantes sepan hacer cosas con las palabras, es decir; logren alcanzar un desarrollo exitoso de su competencia escrita.

Capítulo II

OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

-Generar una propuesta didáctica innovadora orientada al desarrollo de la competencia de producción textual escrita de intención literaria, sobre la base de la narrativa literaria contemporánea, en estudiantes de Octavo Año Básico.

2.2 Objetivos Específicos

-Evaluar los resultados de la producción de textos escritos, de intención literaria, en estudiantes de Octavo Año Básico.

-Diseñar estrategias y secuencias de una propuesta didáctica innovadora, sobre la base de la escritura de textos narrativos de intención literaria.

Capítulo III

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de carácter descriptivo. Está centrada en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, principalmente en el proceso de producción textual en estudiantes de Octavo Año Básico y el desarrollo de sus competencias de producción textual escrita de intención literaria.

Para comenzar, en primer lugar se realizó una revisión minuciosa de la bibliografía existente en los distintos campos que abarca esta investigación: *Didáctica de Lengua y Literatura, Modelos de Escritura, Producción Textual y Aprendizaje Significativo*. Cerca del final de esta etapa se concretó la *Formulación del Problema* junto a los *Objetivos* que delimitan este estudio. Acto seguido se continuó con la redacción de los *Antecedentes y la Justificación del Problema*. Posteriormente, se desarrolló el *Marco Teórico* junto al *Marco Metodológico*.

Una vez hecho eso, se aplicó el *Diagnóstico* respectivo en estudiantes de Octavo año Básico de la Escuela México de Chillán, donde ellos debieron crear un texto narrativo de intención literaria a partir del microcuento *El Dinosaurio* de Augusto Monterroso. Este diagnóstico fue revisado y analizado a partir de una rúbrica analítica, por lo tanto, los datos arrojados fueron antecedentes de aquellas virtudes y dificultades que tienen los estudiantes participantes de la muestra, al momento de crear un texto narrativo escrito. A partir de esto fue posible diseñar y crear una *Propuesta Didáctica* acorde a las necesidades de esta investigación.

Finalmente, se procedió a redactar y formular las conclusiones a las que se llegó durante este estudio. Asimismo, se establecieron proyecciones futuras. Posteriormente, se detalló toda la bibliografía utilizada mientras duró el trabajo de investigación que concluyó con la entrega del presente documento.

Capítulo IV

MARCO TEÓRICO

Introducción al Marco Teórico

La producción de textos de intención literaria es un proceso cognitivo complejo, dado que el sujeto que escribe debe considerar una serie de factores que inciden de manera directa en la consolidación del texto. Se debe precisar la situación comunicativa, tener conocimientos del código escrito en cuanto se refiere a la gramática, mecanismos de cohesión, las diferentes formas de coherencia que existen, además de reconocer las diferentes tipologías textuales.

Desde el punto de vista de la Didáctica de la Lengua y Literatura el docente debe tener una sensibilidad estética y crítica para la educación literaria, además de conocer los procesos de adquisición del lenguaje, comprender y orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos con el fin de que este mismo sea constructivo y significativo, para ello debe valerse de estrategias y secuencias innovadoras que se apliquen de acuerdo con el propósito definido, en este caso, la creación de textos de intención literaria, cuya tipología se encuentra en desventaja dentro del aula, ya que tanto los alumnos como el profesorado no se encuentran familiarizados con esta rama del área.

El presente informe se plantea como una propuesta que responda a la problemática antes señalada, basándose en los conceptos generales de la Didáctica de la Lengua y Literatura y en los Estándares orientadores para la educación. Dicha propuesta tiene como propósito generar una intervención didáctica y como herramienta se utilizará un modelo de producción textual de intención literaria sobre la base del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes de 1980, estimulando a la creatividad y a la planificación de los textos escritos.

4.1 CONTEXTO DIDÁCTICO

4.1.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la Lengua y Literatura es una disciplina relativamente joven, marcando sus inicios en el siglo XX frente a la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje lingüístico y literario que estaban apegados a la tradición filológica, centrándose en los factores incidentes en los procesos discursivos y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas tanto orales como escritas de una manera más pragmática y funcional. Atendiendo a la formación de docentes como investigadores capaces de identificar problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, capaces de presentar soluciones válidas a través de la búsqueda de enfoques didácticos y de alternativas metodológicas (Prado, 2004)

Se caracteriza como una ciencia propia que corresponde a un espacio de integración e interdependencia de disciplinas y conocimientos lingüísticos; como lo son los procesos comunicativos. Conocimientos literarios; centrados en el lector, en su recepción del texto y su goce estético. Conocimientos pedagógicos; enfocados en el estudiante y no en los contenidos o en el profesor. Conocimientos psicológicos; centrados en los procesos cognitivos de carácter constructivista. Y conocimientos sociológicos; los que tienen que ver con los contextos en los que se desarrolla el lenguaje.

Esta ciencia no se ocupa de la enseñanza de los contenidos lingüísticos teóricos, sino que los utiliza como herramientas según sus propias necesidades, es por esto que los contenidos de la DLL se concentran en la adaptación, selección y derivación de los saberes lingüísticos y literarios, además de apoyarse en teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo propiamente tal.

Una de las principales características de esta didáctica es que da respuesta a las preocupaciones que los docentes tienen sobre la innovación y la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lengua y literatura, auxiliándose en la pedagogía, la cual suministra los saberes relacionados con el sistema de la lengua.

Existe un interés especial por los procesos de comunicación tanto oral como escrita, además de los procesos cognitivos relacionados con la competencia comunicativa, constituyendo estos mismos los conceptos básicos de la Didáctica de la Lengua y Literatura.

La comunicación escrita corresponde a un segundo concepto básico de la Didáctica de la Lengua y Literatura, a diferencia de la anterior requiere de una planificación constituyéndose así como un artefacto racional, reflexivo y acabado donde debe haber una cohesión y una coherencia textual, siendo ésta última la progresión

temática del texto. Asimismo, los códigos Lingüísticos y culturales como conceptos básicos de la disciplina se relacionan con los códigos no verbales y paralingüísticos de la comunicación.

Por último se señala la competencia comunicativa y la competencia literaria como parte de los conceptos básicos de la Didáctica de Lengua y Literatura, donde la primera corresponde a las habilidades y conocimientos operativos que van mucho más allá de los saberes lingüísticos que intervienen en el acto comunicativo y, la segunda corresponde a la capacidad de comprender, interpretar y valorar el mensaje de un texto escrito, vinculada estrechamente a la lectura, destinada a formar lectores autónomos que gocen de los textos literarios para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.

Señalados los conceptos básicos de la Didáctica de la Lengua y Literatura, se puede decir que su objetivo principal es que el estudiante viva los procesos y sea capaz de desarrollar y aplicar tanto estrategias como procedimientos que le sirvan de referencia para su participación dentro de la sociedad, además de formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados (Mendoza, 2003).

4.1.2 Didáctica de la escritura

La escritura debe ser entendida como un proceso complejo y lleno de matices, partiendo de la base que existen reglas para escribir hasta llegar a la asimilación de estas reglas al momento de escribir o redactar un texto. Por otro lado, durante la escritura se da forma a las ideas que la persona, el estudiante en este caso, tiene en su mente y desea expresar en el papel mediante sus propias palabras.

Es por esta razón que resulta necesario generar modelos que permitan a los estudiantes aprender a escribir considerando no solo el conocimiento sintáctico o gramatical, sino que también su contexto de vida, el género discursivo en el cual se enmarca el escrito, conocimientos generales del tema, destinatarios, intención comunicativa; y para el profesor, cómo se motiva y enseña todo este proceso de aprendizaje (Álvarez, 2010). Estos elementos son parte fundamental en la consistencia la didáctica de la escritura.

Lo anterior presupone la existencia de muchas dificultades procedimentales y cognitivas al momento de escribir. Pasquier y Dolz (como se citó en Álvarez, 2010) señalan algunas de ellas:

- a) Contextualizar el proyecto de escritura en función de la consigna del profesor o de su propia intención;
- b) elegir un tipo de discurso en función de los textos

sociales que conoce c) elaborar los contenidos temáticos que piensa desarrollar en el texto d) planificar globalmente su organización; e) articular las diferentes partes del texto; f) conectar las palabras y las frases; g) asegurar la continuidad del sentido conjunto del texto; h) modalizar las aserciones en función de la perspectiva enunciativa adoptada. (p.82)

El estudiante debe sortear estas dificultades, así como otras que puedan presentarse en el camino mediante la ejecución constante de sus propias habilidades (conceptuales, actitudinales y procedimentales) adquiridas con el paso de los años para que el proceso de escritura resulte de forma natural e inherente a partir de sus capacidades. Es aquí donde entra a jugar un papel preponderante la didáctica de la escritura, analizando logros, destrezas y dificultades presentes en los estudiantes.

Ante esto, Álvarez (2010) señala que: “es preciso intervenir en las aulas para mejorar las prácticas de escritura detectadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos” (p.86). Por lo tanto, el docente debe ejercer un andamiaje constante para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes, creando diferentes proyectos de escritura y secuencias didácticas para cumplir con este propósito.

Debe entenderse un proyecto de escritura como un plan de trabajo para aprender a realizar distintas tareas, y también para aprender sobre aquello que se está haciendo sobre la base de un instrumento diseñado previamente por un docente. En este caso particular, el proyecto de escritura tendría por objetivo que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa y literaria de tercer nivel, donde pueda utilizar sus conocimientos intuitivos y sus aprendizajes y conocimientos metaliterarios. Respecto a esto, Álvarez (2010) señala que: “la intervención en las aulas consiste fundamentalmente en ayudar a los alumnos a escribir, a resolver problemas relacionados con la escritura mediante la realización de proyectos de escritura” (p.91-92). Es por esta razón que el aprendizaje de la escritura debe estar planificado para los estudiantes desde una perspectiva didáctica.

Respecto a lo anterior, es preciso que el docente diseñe distintos tipos de secuencias didácticas que se relacionen con el modo de aprender de los estudiantes y con los intereses de los mismos “mediante una metodología activa y participativa que favorezca la construcción del conocimiento y fomente la competencia comunicativa” (Álvarez, 2010, p. 92). Complementando lo expuesto, es imperativo que las secuencias didácticas que se utilicen tengan un método de evaluación centrado en el proceso de escritura más que en el resultado. De esta manera es posible retroalimentar al

educando para que analice sus errores y sea capaz de replantear su trabajo: reorganizando, corrigiendo y transformando sus ideas.

Debe entenderse que las secuencias didácticas son actividades, o tareas, organizadas y desarrolladas a través del tiempo. Es un proceso constante de hacer y rehacer dichas actividades a medida que se avanza y se mejoran las habilidades. Estas tareas se realizan “en torno a un género discursivo oral o escrito, que pretende ayudar a los alumnos a dominar un determinado género discursivo, en cuanto favorece escribir o hablar de forma adecuada en una determinada situación. (Dolz, Noverraz y Schneuwly, como se citó en Álvarez, 2010).

La didáctica de la escritura debe ser, entonces, un proceso de estudio planificado minuciosamente por el docente a cargo. La implementación de un proyecto de escritura a través de secuencias didácticas es un trabajo que debe llevarse a cabo previo análisis de las capacidades de los estudiantes que participarán de este proceso. Es de vital importancia que que estos trabajos tengan una revisión y retroalimentación constante por parte del profesor para contribuir a la formación de un aprendizaje significativo.

4.1.3 Didáctica del género narrativo

La naturaleza del presente estudio reside en el desarrollo de distintas capacidades de escritura en los estudiantes de Octavo Año Básico, para ello es indispensable analizar el género narrativo desde una perspectiva didáctica y acercarlo al aula de forma tal que valore su rol a plenitud dentro del proceso de formación en una persona.

En relación a lo anterior, es notorio que en estos días del Siglo XXI existen diversas fallas en un emisor al momento de entregar un mensaje y, por consecuencia, en el receptor al momento de descifrarlo. Esta situación se debe principalmente, según López y Encabo (2001), a que el “mensaje está compuesto por signos, entre los que se incluyen en una progresión ascendente las letras, los fonemas, los morfemas y el contenido” (p. 244). Sin embargo, esta progresión se ha ido diluyendo dentro del sistema educativo a causa del neoliberalismo imperante y su finalidad de acortar el lenguaje en sus diversos aspectos y dimensiones, puesto que existen fallas en la cohesión, la transcripción de lo escrito, el habla errónea que se evidencia tanto en estudiantes como en personas comunes y corrientes, además de la semántica en todo lo anterior. Ante este panorama, son los didactas quienes tienen el deber de intentar revertir esta situación (López y Encabo, 2001).

Ante esto, al analizar la didáctica del género narrativo en el plano educativo, los docentes deben considerar las distintas aristas que a los estudiantes les interesan, por lo que el presente género estará limitado a la variada gama de literatura infantil o juvenil. López y Encabo (2001) señalan que se podría “cifrar ese intersticio temporal

entre los (...) quince o dieciséis años” (p. 244). Siendo esta etapa en que la narración tiene valor didáctico para la formación de los estudiantes.

La finalidad es que la narración sirva como una conexión entre la persona y la cultura, para que ellas puedan apropiarse tanto del lenguaje cotidiano como del de tipo literario. Por ello, es necesario implementar la narrativa con una función didáctica para formar personas con plenas competencias comunicativas y que sean capaces de utilizar el lenguaje en cualquier situación, como; adquisición de vocabulario, desarrollo de competencia literaria, motivación y estímulo de la imaginación e intercambio comunicativo. Lo anterior viene a enriquecer el desarrollo de la persona para que sea capaz de desenvolverse en cualquier contexto (López y Encabo, 2001).

4.1.4 Enfoque sociocrítico

El Siglo XXI exige implementar nuevas formas pedagógicas y didácticas para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Cabe destacar que aún hoy en día, la forma general de trabajar en el aula sigue siendo la misma de hace muchos años, donde se intenta lograr el aprendizaje a partir de una manera frontal y unidireccional en que el docente habla, mientras los estudiantes escuchan y toman nota, lo cual se presenta como una anacronía en estos días.

Llevando lo anterior al área de Lengua y Literatura es posible señalar que “el lenguaje es, ha sido y será una poderosa arma cargada de gran significación y poder de transformación” (López y Encabo, 2006, p. 65). Sobre esta base es posible señalar que todo proceso de transformación educativa inicia con la palabra y el discurso. Los estudiantes son los primeros actores de cambio social, puesto que están en medio de su formación académica y de un entorno social determinado. Entonces, toma fuerza la postura de López y Encabo (2006), donde señalan lo siguiente:

Hay que volver a insistir en que las acciones culturales y sociales en sí mismas implican diálogo, lo cual nos vuelve a remitir a la comunicación humana como elemento de partida de las construcciones y desarrollos sociales. Con estos parámetros, hallamos razones argumentales muy fuertes para tener que repensar la recuperación de la palabra, y por ende, del discurso, como motores sociales y de las actividades de las personas. (p. 66)

Sobre la base de lo expuesto anteriormente es posible señalar que la educación es un acto social complejo en el cual se requiere generar en el estudiante el pleno desarrollo de distintas competencias para su desenvolvimiento eficaz como actor social. Justamente, un enfoque sociocrítico posibilita la innovación en la misma medida que facilita el cuestionamiento en aula de las estructuras educativas tradicionales que parten sobre la base del control y el aleccionamiento (López y Encabo, 2006).

Hoy en día no puede concebirse un proceso educativo en que el estudiante memorice contenido para reproducirlo después en una evaluación netamente teórica, puesto que así no se miden reales progresiones en el desarrollo del educando, tampoco se contribuye a concretar un aprendizaje realmente significativo. Lo anterior repercute en que no sea posible que los estudiantes logren desarrollar ciertas capacidades fundamentales, como puede ser la creación y articulación de discursos lingüísticos y literarios con coherencia y cohesión (López y Encabo, 2006).

Siguiendo con lo anterior, no es posible entender al estudiante como agente pasivo en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que participe creando y ordenando su propio conocimiento. Al respecto, López y Encabo (2006) señalan lo siguiente:

El alumnado no debe ser únicamente receptor de conocimientos sino que debe participar en un diálogo intersubjetivo que conduzca a la elaboración de significados propios a través de una acción reconstructiva y progresiva de los saberes, siendo a la vez coaprendices en interacción social con otras personas, en tareas socialmente significativas. (p. 70)

Respecto a la función del profesorado dentro de un enfoque sociocrítico, Giroux (como se citó en López y Encabo, 2006) dice que “debe ser un facilitador de tareas, aportando su conocimiento y experiencia: su labor debe ser adjetivada como intelectuales críticos transformadores de la sociedad”. Entonces, el docente debe valerse de las distintas herramientas sociales, culturales, experienciales y curriculares, etc. para contribuir al proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. Apuntando hacia la formación de personas críticas con gran bagaje cultural que puedan formar parte activa de la sociedad que conforman.

Es este enfoque el que puede permitir que los estudiantes, en el área de Lengua y Literatura, puedan desarrollar de manera efectiva todas las competencias que necesitan para desarrollarse como agentes sociales activos. El desarrollo de los procesos comunicativos y culturales desde el enfoque sociocrítico en este contexto es vital para una buena participación social de los educando y su propia creación del saber.

A continuación se muestra un cuadro comparativo que resume los elementos principales de dos paradigmas distintos bastante conocidos. Por un lado el paradigma positivista, que es actualmente el más visto en las aulas chilenas, y por otro lado se expone el paradigma crítico que es a lo que debe apuntar el sistema educacional de dicho país.

Paradigma positivista	Paradigma crítico
Positivismo lógico	Teoría crítica
Su finalidad es explicar, controlar, predecir, los fenómenos. Descubrir leyes.	Analizar la realidad, emancipar: concienciar, criticar e identificar potencialidades para el cambio.
Profesorado ejecutor omnisciente.	Guía, organizador de tareas significativas.
Alumnado receptor pasivo de conocimientos	Parte implicada en la construcción del conocimiento
Evaluación: pruebas de corte conductista (tests).	Consensuación de la tarea realizada, evaluación sumativa y formativa.

Tabla 1: Marcos teóricos de actuación en educación.¹

4.1.5 Enfoque cultural y comunicativo

La enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura en las aulas chilenas tiene dos grandes enfoques. Por un lado el enfoque cultural y por otro el enfoque comunicativo. Estos modelos teóricos de la didáctica apuntan al desarrollo integral del estudiante según el trabajo que el currículum de la asignatura plantea realizar.

El enfoque cultural apunta al desarrollo del pensamiento y la capacidad de reflexión en los estudiantes ante diversos temas, así como la estimulación de la imaginación y la creatividad a la hora de crear realidades (MINEDUC, 2016). Siguiendo con el mismo ámbito, el presente enfoque hace hincapié en el carácter cultural del lenguaje y la literatura, permitiendo que el estudiante sea capaz de conocer y comprender diversas culturas y sistemas de creencias o distintas maneras de ver la vida. Lo anterior está estrechamente ligado al desarrollo y construcción de una identidad personal (MINEDUC, 2016). Por lo tanto, a través de las herramientas entregadas al estudiante se espera que sea capaz de formarse como una persona tolerante y crítica con el entorno que lo rodea. Un ciudadano acorde a las necesidades del siglo XXI.

En caso del enfoque comunicativo, este apunta al desarrollo de las diversas competencias comunicativas que un estudiante debe poseer para participar de forma eficaz en las distintas situaciones comunicativas que pueda enfrentarse. En este sentido el MINEDUC (2016) señala que “estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral en que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que

¹ Esquema de Marcos teóricos de adecuación en educación. López, A., Encabo, F. En *Introducción a la Didáctica de la Lengua y Literatura: un enfoque sociocrítico*, 2006, página 70.

consideran importante.” (p. 33). Y son justamente estas capacidades comunicativas que, bajo la guía del docente, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar y aplicar no solo en aula, sino que en su diario vivir.

Estos enfoques antes mencionados tienen la intención de formar ciudadanos conscientes de vivir en una sociedad dinámica con distintas culturas, las cuales interactúan entre sí con total libertad y armonía (MINEDUC, 2016). El estudiante está en constante entendimiento que no está solo contra el mundo y debe ser un ente activo y participe de los distintos elementos sociales a los que pueda enfrentarse.

4.1.6 Competencias comunicativas

Antes de enfocarse en el detalle de las competencias comunicativas, es preciso introducir qué se entiende por *competencia*. Entre los autores consultados ha sido posible encontrar ciertos puntos de convergencia respecto a una definición de este concepto. Como señala Álvarez (2010) “las competencias son capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos determinados para resolver problemas reales” (p.35).

Lo anterior hace referencia a una serie de aptitudes que una persona puede desarrollar y que le permita *saber hacer* cosas ante situaciones específicas o determinadas. Sin embargo, para lograr un correcto desarrollo de las competencias se hace necesario cambiar, en el corto o mediano plazo, el enfoque educativo presente en las aulas; fortaleciendo la perspectiva didáctica, donde el elemento primordial sea desarrollar habilidades más que una constante repetición del contenido curricular académico.

Pero ¿dónde radica la importancia del desarrollo integral de las competencias en los estudiantes? Según Monereo (como se citó en Álvarez 2010) “es un concepto (competencia) que surge del análisis sociológico de una realidad caracterizada por la globalidad, la complejidad y la incertidumbre; ello exige del individuo conocimientos más interdisciplinarios y recursos para enfrentarse a situaciones cambiantes” (p.35). Por lo tanto, aplicando el desarrollo de competencias al ámbito educativo, es posible que el estudiante pueda enfrentar tanto las distintas asignaturas del currículum escolar como diversas tareas de su vida diaria, tales como; saber escribir, saber hablar, saber leer, etc.

Para lograr el *saber hacer* en los estudiantes es necesario cambiar el enfoque curricular. Álvarez (2010) señala que: “El planteamiento de un currículum por competencias supone un cambio de foco: se pasa de la lógica del “saber” a la lógica del “saber hacer” que requiere el uso. Estos saberes prácticos, desde la óptica del alumno,

son las “competencias básicas”, según los nuevos currículos de la educación obligatoria” (p.35).

Ahora bien, para entrar a definir la competencia comunicativa, López y Encabo (2006) señalan que se debe hacer una distinción entre la comunicación y lo lingüístico, donde la primera es aquello en que inciden factores sociales y colectivos, es decir, acciones comunicativas de dos o más personas, mientras que la segunda obedece a la actividad individual; como puede ser la lectura de un libro o la escritura de un texto.

Para lograr una situación comunicativa satisfactoria entre dos o más hablantes es necesario que todos posean diversas herramientas que permitan llevar a cabo este proceso. Hymes (como se citó en López y Encabo, 2006) define la competencia comunicativa como “aquello que la persona hablante precisa para saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (p. 81). Por lo tanto los participantes en actividades de este tipo deben manejar a plenitud las distintas herramientas que forman parte de las competencias comunicativas.

Llevando aquella definición al contexto educativo, es necesario señalar que el docente debe acompañar al estudiante en el desarrollo de sus competencias comunicativas, ya que el entorno social influye de gran manera en estas. Cenoz señala (como se citó en López y Encabo, 2006) que dichas competencias se encuentran en constante progresión según obedezcan al desarrollo de la persona y su conocimiento del mundo. Esto hace que las competencias comunicativas tengan un carácter dinámico.

En ese sentido, y considerando el paradigma crítico que un docente del siglo XXI debe llevar al aula, es necesario aprovechar todos los factores ambientales, culturales y sociales que influyan en la correcta formación de las competencias comunicativas en los estudiantes. De esa manera será posible enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas competencias. Por otro lado, al momento de evaluar las diferentes progresiones que puedan haber, esto debe hacerse de forma metódica, no puntual, para analizar realmente si hay o no mejoras, un buen desarrollo y que el estudiante logre demostrar sus habilidades (López y Encabo, 2006)

Como se ha analizado, las competencias comunicativas son todas aquellas habilidades y conocimientos que una persona, estudiante en este caso, debe manejar para desenvolverse en situaciones comunicativas concretas y también, para ser capaz de adaptarse a los distintos contextos que pueda enfrentar (Mendoza, 2003).

4.1.7 Propuestas, secuencias y estrategias didácticas

4.1.7.1 Propuestas didácticas

Se denomina propuesta didáctica a las diversas metodologías globales de este tipo que pueden ser implementadas en el aula como trabajos en clase para guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes. Estas actividades poseen objetivos específicos y claros para concretar un aprendizaje significativo en los educando. Cabe destacar que el trabajo con propuestas didácticas es de largo aliento, por lo que se requiere una buena planificación y elaboración de objetivos, donde se invite al estudiante a participar activamente.

Existen varios tipos de propuestas didácticas para implementar en el aula, por ejemplo; Fort y Ribas (2003) hacen referencia a los *proyectos de escritura*, los cuales “permiten el desarrollo de actividades extensas de escritura que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales en el contexto escolar, ofrecen a los alumnos las siguientes ventajas:” (p. 62). Ahí se menciona el hecho de que los estudiantes tengan un motivo de escritura y una situación de comunicación real. Por otro lado se produzca la integración de los objetivos concretos y otros globales. Además de realizar un trabajo cooperativo fomentando las actividades grupales, dando como resultado una actividad en la cual se desarrollen todas las fases de la escritura (Fort y Ribas, 2003).

Por otro lado, López y Encabo (2006) se refieren a las propuestas didácticas como *talleres*, los cuales “deben convertirse en una alternativa a lo tradicional, es decir, a la típica frontalidad” (p. 99) que puede observarse en el aula bajo el paradigma positivista que reinó en el sistema educativo gran parte del Siglo XX. Esto se trata de adecuar el contenido curricular con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de aprender de una forma lúdica y con más efectividad. Bajo esta propuesta didáctica es posible desplazar al grupo curso hacia donde se necesite trabajar: laboratorios, salas de proyección, sala de computación, patrimonios, museos, áreas verdes, etc. Puesto que una de las mayores premisas es que “todo material es susceptible de utilización, no podemos desechar cosas que nos sean útiles para trabajar didácticamente con el tema que hayamos elegido” (López y Encabo, 2006, p. 102).

Los anteriores son solo un par de ejemplos de las diversas propuestas didácticas que los investigadores han podido plantear para uso de los docentes en su misión de guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes.

4.1.7.2 Secuencias didácticas

Las secuencias didácticas son los distintos módulos de aprendizaje en los cuales se divide el trabajo de los estudiantes al interior de una propuesta didáctica. Rodríguez (2011) las entiende como “situaciones didácticas completas, que persiguen unos objetivos de aprendizaje determinados mediante la realización de unas actividades específicas, organizadas para su realización en el aula” (p. 45). Lo anterior responde a tres cuestionamientos específicos:

- 1) ¿Cuál es el objetivo de aprendizaje que se persigue?
- 2) ¿Cómo se pretende lograrlo?
- 3) ¿Cómo se observarán los aprendizajes logrados?

Esto se condice con el modelo planteado por Camps (1996) donde especifica los distintos elementos que inciden la secuencia didáctica para enseñar la composición escrita. En la *figura 2* se puede observar el proceso y de qué manera las acciones que se realizan al aplicarlo pueden generar tanto un aprendizaje significativo en los estudiantes como su correcto desarrollo de competencias comunicativas

En la misma línea, y de forma pertinente para la presente investigación, Dolz (2003) define la elaboración de secuencias didácticas como “sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (p. 85). Con este mecanismo de acción se espera lograr el desarrollo de los principales procesos que inciden en la producción de un texto: contextualización, planificación, textualización y revisión. Para que el estudiante pueda ser capaz de producir un texto, destrabar las distintas dificultades que en ello encuentre y desarrollar las distintas competencias comunicativas que debe manejar. Ahora, adicionalmente a esto, también se espera que pueda fomentar su pensamiento crítico, puesto que constantemente está analizando y reflexionando sobre el trabajo de escritura que realiza.

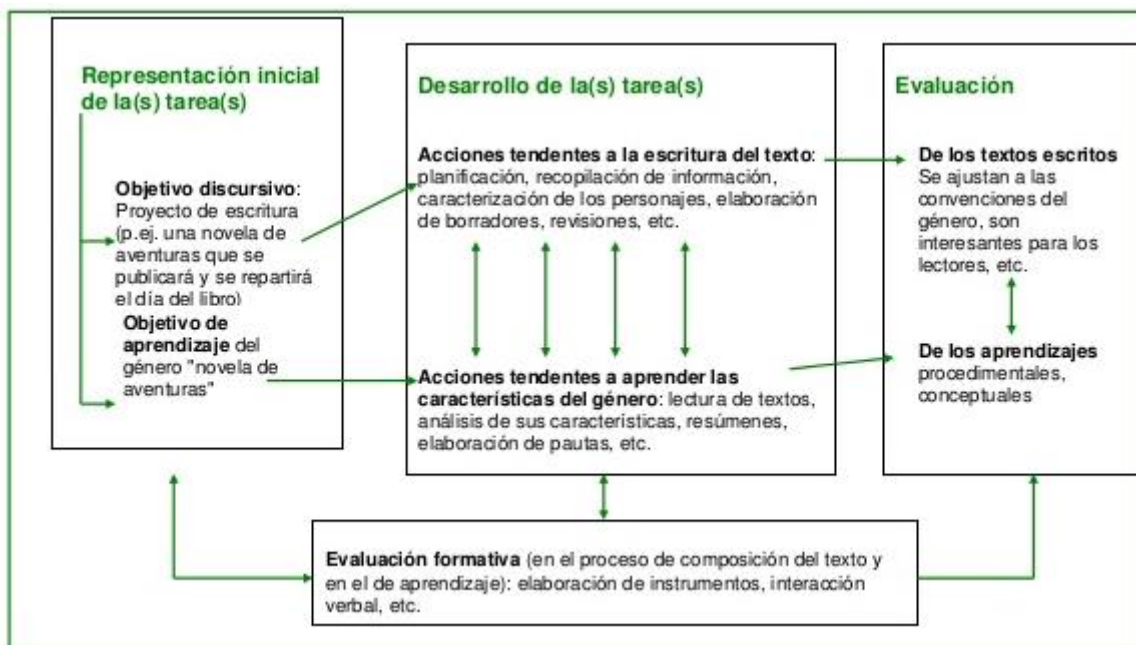


Figura 1: Modelo resumido de secuencias didácticas para aprender a escribir.²

4.1.7.3 Estrategias didácticas

Por último, las estrategias didácticas consisten en las adecuaciones curriculares que el docente puede hacer en el aula para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje en sus estudiantes. Estas pueden ir desde cómo hacer una clase hasta de qué forma se puede trabajar el contenido con los estudiantes.

Cada área curricular tiene diversos tipos de contenidos y es ahí donde el docente debe utilizar sus herramientas para lograr que los estudiantes bajo su tutela puedan llegar de distintas maneras a alcanzar los objetivos propuestos, ya sea: transformando el conocimiento, implementando el uso de la tecnologías de información y la comunicación, salidas a terreno e incluso cambiando la metodología de evaluación educativa (MINEDUC, 2012).

Mediante el uso de distintas estrategias didácticas es posible que el docente realice autoevaluaciones constantes de su propia metodología de enseñanza para ir mejorando constantemente el ejercicio de su docencia y, de este modo, tomar decisiones pedagógicas fundamentadas al momento de discernir sobre qué contenido tratar con sus estudiantes y de qué manera hacerlo.

² Adaptación resumida al modelo de Camps, A (2003) citado por Milian, M. En *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, 2011, página 132.

4.2 CONTEXTO PEDAGÓGICO

4.2.1 Bases curriculares

Las Bases Curriculares son el principal documento del currículum implementado en la educación chilena. Cumple la función de estandarizar los aprendizajes para todas las instituciones educativas del país. De esta forma es posible otorgar herramientas y posibilidades similares para todos los estudiantes, conformándose así un bagaje cultural compartido que apunta hacia la integración social (MINEDUC, 2016).

El documento en cuestión viene a reafirmar tanto la libertad de enseñanza como el desarrollo integral de los estudiantes en las dimensiones sociales que existen. Esto se logra mediante la transmisión y la entrega de valores. Sin embargo, lo más importante es que también lo realiza por medio de la entrega de conocimientos, destrezas y habilidades para que los estudiantes puedan desenvolverse de buena manera en una sociedad democrática (MINEDUC, 2016).

Para conseguir estas metas, las Bases Curriculares poseen diversos tipos de objetivos generales y específicos que abarcan todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes. Además de entregar distintas orientaciones a los docentes sobre cómo llevar a cabo dicho proceso.

4.2.1.1 Lengua y Literatura

En la presente investigación, el foco estará puesto solamente en el área de Lengua y Literatura, puesto que es la asignatura que delimita este trabajo. En este sentido es posible resaltar el carácter fundamental del lenguaje en la vida de todo ser humano. Lo mismo se aplica a los estudiantes del país y el desarrollo que estos tendrán dentro del aula en esta asignatura.

Este subsector resulta crucial al momento de que el estudiante comience a desarrollar sus relaciones humanas y el desarrollo de su identidad personal, puesto que es aquí donde se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas básicas como son: hablar, escribir, escuchar y leer. Entonces, es en esta asignatura donde se desarrolla y potencia los distintos tipos de competencias necesarias para insertarse en la sociedad del Siglo XXI.

Es aquí donde se propician los espacios para pensar y reflexionar sobre el lenguaje y todas sus áreas necesarias para una vida libre, crítica e informada. Junto a esto es necesario mencionar que los estudiantes conocen y pueden apropiarse del patrimonio cultural y social que el mundo tiene para ellos mediante el uso de la palabra, la lectura por goce, la literatura, las imágenes, etc.

Por ello, las presentes bases curriculares están estructuradas sobre la base de cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación; con el objetivo de

formar personas críticas, reflexivas, comunicativamente competentes y conscientes tanto de su propia cultura como de otras (MINEDUC, 2016).

Es necesario mencionar que debido a la naturaleza de la presente investigación, solo se hará referencia al eje de escritura para acotar el marco teórico a lo estrictamente necesario. Además, el enfoque de esta asignatura es netamente cultural y comunicativo según este documento. Lo anterior ya ha sido expuesto en el apartado *4.1.4 Enfoque cultural y comunicativo* del contexto didáctico del presente trabajo.

4.2.1.2 Eje de escritura

La principal forma de transmitir y preservar el conocimiento es a través de la escritura. Además, es un medio de expresión humana tanto en términos prácticos de la comunicación como en formas culturales y creativas. Está presente en todos los aspectos de la vida, incluso para informarse y formar opiniones.

A través de la escritura se hace posible para los estudiantes fortalecer de mejor manera los procesos cognitivos. MINEDUC (2016) señala que “las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar, pues requiere que los estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información” (p. 38). Esto es primordial al momento de que los estudiantes comiencen a generar un pensamiento crítico, donde puedan cuestionar premisas y reflexionar sobre diversos planteamientos.

Mediante la redacción de textos el estudiante va resolviendo problemas que se presenten, discierne sobre qué elementos pueden crear conflictos y cuáles no. Por lo tanto, está ante un constante proceso de reelaboración de su escritura, lo que provoca la estimulación del pensamiento en la persona que escribe. Al crear textos, el estudiante no solo comunica sus ideas, sino que también está aprendiendo (MINEDUC, 2016).

4.2.2 Proceso de enseñanza/aprendizaje

En el proceso de enseñanza el docente debe ser un facilitador del aprendizaje ya que éste es visto como el resultado de una relación entre el profesional de la educación y los estudiantes. Para que esta relación sea garantizada se debe tomar en cuenta el contenido, los objetivos planteados, las técnicas y estrategias didácticas que han de usarse además del contexto en el cual se está inmerso.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje, Castro, Correa y Lira (2014) señalan que “como parte de un mismo proceso, son concebidos desde una perspectiva constructivista, lo que desafía a un cambio paradigmático que se enmarca en los nuevos escenarios sociales en que se construye el conocimiento” (p. 23). Por esta

razón, el aprendizaje está ligado a la asociación de ideas, donde el estudiante es un sujeto activo del proceso, donde cobra importancia todo aquello que él puede aprender.

1° Enseñar, instruir, formar	2° Apoyar, acompañar a quienes aprenden³
a) El saber se organiza desde el exterior.	a) El alumno mismo es el artesano de su propia construcción.
b) La educación es una especie de injerto de producciones externas dirigidas al alumno con el fin de formarlo.	b) La educación es definida a través de la idea de transformación con determinadas finalidades. Es la puesta en práctica de medios apropiados que posibilitan la transformación al niño, es decir, permitirle transformarse
c) La pedagogía es el arte que ejerce el conductor de niños.	c) La pedagogía se entiende aquí como una serie de situaciones pedagógicas que van más allá de la definición del rol de profesor ante el niño. Indudablemente este deja de ser un conductor del aprendizaje para convertirse en un apoyo, en alguien que acompaña a los estudiantes en su proceso de aprender.
d) La evaluación es externa. Su acento está en el control y la calificación. El conductor de niños es quien determina si estos aprendieron o no y, según sea el caso, emite una calificación.	d) La evaluación en esta perspectiva considera, además de las funciones asignadas, la participación de quienes aprenden. Se acentúa el valor formativo de la evaluación con propósitos de mejoramiento del aprendizaje, de los programas, métodos y de las técnicas aplicadas. La evaluación deja de estar centrada en el control de aprendizajes de materia y abarca otros aspectos importantes, tales como actitudes, intereses, hábitos de trabajo, ajustes individual, social y otros.

Tabla 2: Modelo de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.

La tabla anterior compara el paradigma actual utilizado en educación versus el paradigma constructivista al que se debe apuntar. Entonces, es posible señalar el aprendizaje como un fenómeno esencialmente social, además de considerarlo un proceso activo y cooperativo. Por lo tanto, aprendizaje y cognición ocurren en las mismas situaciones (Castro et al., 2014).

³ Tabla comparativa entre dos paradigmas educativos. Extraído de F. Castro, M. Correa y H. Lira en Currículum y evaluación educacional. 2014. Página 24.

4.2.3 Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel corresponde a una teoría psicológica puesto que se ocupa de los procesos que el sujeto utiliza para aprender, pero vista desde el contexto escolar dentro del aula, cuando los estudiantes adquieren conocimientos nuevos. Dicha teoría no se relaciona directamente con los procesos psicológicos, sino que con la naturaleza del aprendizaje y con las condiciones que se requieren para que este se produzca, se interesa en sus resultados y en su evaluación.

Dicha teoría aborda los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, asimilación y la retención de contenido nuevo, de modo tal que no sea memorístico, sino que adquiera significado para el propio estudiante. Ausubel (1983) señala que “El aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia” contraponiendo así la teoría con el aprendizaje memorístico.

Se plantea que el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario con algún aspecto ya existente en la memoria del estudiante, ya sea una imagen, un símbolo o una proposición, esta nueva información se conecta con un concepto relevante, denominado este último como subsunsores (Ausubel. 1983)

Para que el aprendizaje sea eficiente y totalmente significativo la enseñanza debe involucrar a los estudiantes de forma individual y no solo en grupos, además de establecer relaciones o conexiones entre lo que se aprende, lo que ya se sabe y el mundo real, es por ello que los aprendizajes y conocimientos previos son de total importancia en el proceso de enseñanza ya que son estos mismos los que configuran el andamiaje para la adquisición de nuevos saberes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser coherente y contextualizado para un tratamiento profundo de la información, además de ofrecer una oportunidad al estudiante de aprender activamente a través de tareas conectadas con el mundo real, lo que estimula a una metacognición por parte de los educando, ya que relacionan los conocimientos nuevos con aquellos que ya conocen (ver *figura 2*).

La enseñanza del docente debe ser coherente y contextualizada para lograr así una interconexión en la mente de los estudiantes para que sean capaces de recordar la información almacenada en la memoria y comprender los conocimientos nuevos. La acción del docente dentro del aula debe ofrecer a los discentes oportunidades variadas para obtener conocimientos, es decir, debe valerse de diferentes estrategias didácticas, ya sea a través de discusiones, construcciones de modelos, foros, escritura de cuentos, informes y/o ensayos. Todo esto bajo el alero de una mirada crítica para poder desarrollar en ellos competencias comunicativas y sean capaces de desenvolverse en cualquier esfera de la sociedad de manera integral.

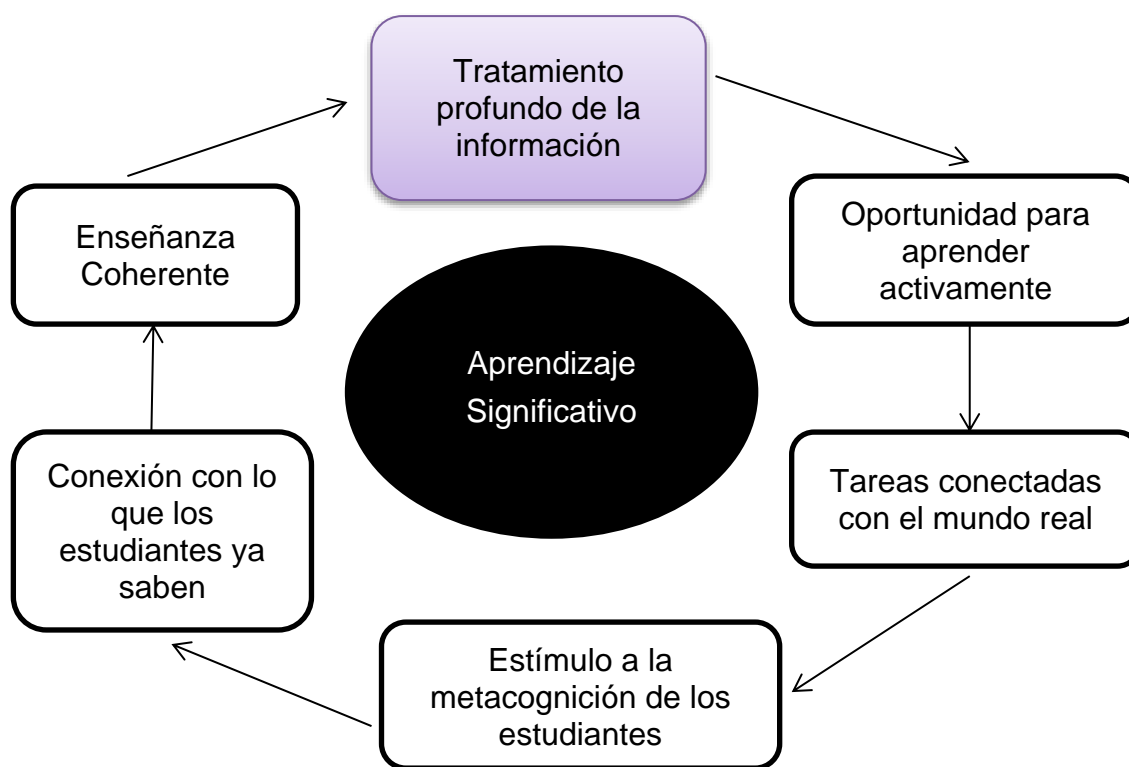


Figura 2: Modelo de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.⁴

4.2.4 Transposición didáctica

El quehacer pedagógico exige una planificación de la enseñanza por parte de los docentes, ya que los saberes científicos deben ser transformados y organizados para la captación de estos mismos por parte de los discentes. Se ha dicho que la enseñanza debe ser siempre contextualizada para lograr su objetivo principal que es el aprendizaje significativo. Por lo tanto los saberes además de ser contextualizados deben ser transformados de modo tal que el estudiante pueda comprenderlo y asimilarlos con los conocimientos o aprendizajes previos almacenados en su memoria a largo plazo.

El proceso de transformación de aquellos saberes ha sido denominado por Yves Chevallard como Transposición didáctica, término utilizado en sus inicios en el área de Matemática, pero que con el paso del tiempo migró a otras áreas, tal es el caso de lengua y literatura.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado “transposición didáctica”. (Chevallard, 1998, p.3)

⁴ Modelo de enseñanza destinado a favorecer el aprendizaje significativo. extraído de Castro, F., Correa, M. y Lira, H. en *Currículo y evaluación educacional*. 2014. Página 27.

Los saberes escolares son adaptaciones de los saberes teóricos de las ciencias que han sido designados como contenidos que deben enseñarse y que deben ser transpuestos a la realidad del aula para que puedan ser accesibles (Álvarez, 2013). Para lograr la transposición didáctica el docente puede guiarse por una serie de preguntas tales como ¿Qué voy a enseñar? ¿Para qué voy a enseñar esto? ¿Cómo voy a enseñarlo? Dando respuesta a estas simples preguntas el profesorado puede situar el contenido y hacerlo accesible a los estudiantes.

4.3 CONTEXTO DISCIPLINAR

4.3.1 Competencia literaria

Para leer y comprender un texto no basta solo con unir las palabras escritas e imaginar cómo van sucediendo los hechos. Asimismo, para producir un texto escrito tampoco basta solo con saber escribir. Por esta razón, cuando una persona se encuentra frente a una lectura literaria entran en juego distintos factores, como es el caso de los conocimientos que posea el lector; habilidades, destrezas y experiencias previas que construyen a dicha persona. Exactamente lo mismo pasa para enfrentarse a la escritura de un texto, en especial si es de intención literaria.

En este sentido, López y Encabo (2006) señalan que “el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración y difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas” (p. 87). Por lo tanto, se supone que la persona lectora o escritora de un texto de intención literaria es poseedora de cierto capital cultural que le permite *saber enfrentarse* a estos elementos, es decir, saber leer textos de dicha intención y saber producir escritos de la misma naturaleza, en síntesis: un *saber hacer*.

En cuanto a la formación de la competencia literaria en las aulas se debe intentar acercar progresivamente a los estudiantes hacia los textos literarios, no como algo forzado. Lo mismo aplica para la lectura de este tipo, puesto que debe ser algo placentero, propio de la motivación de la persona y no por obligación (Campo, como se citó en López y Encabo, 2006). Al llevarlo al plano didáctico, lo anterior se complementa con la escritura en el sentido de que un lector cuya competencia literaria está, aunque sea, medianamente desarrollada, puede establecer reflexiones sobre lo leído y producir textos escritos de intención literaria a partir de esa base.

Cuando un lector es competente literariamente es porque logra realizar una buena lectura del texto literario y es capaz de integrar el texto leído, su estética literaria y el conocimiento sociocultural que dicho lector posee para establecer una interpretación de

la lectura que ha hecho. Por lo tanto, que goce de las lecturas literarias (Cantero y Mendoza, 2003).

4.3.2 Tipologías textuales

Este concepto hace referencia a las posibles formas de utilizar el lenguaje en distintas situaciones. Al respecto, Milian (2011) señala que “Estas formas se vuelven rutinarias y, de algún modo, se estabilizan como posibilidades de actuación en condiciones que se perciben como similares” (p. 126). Lo anterior debe ser percibido y comprendido por cada persona que utiliza determinado género al momento de escribir. Al respecto, Bajtín (como se citó en Cassany, 2006) señala lo siguiente:

“-el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente al texto y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada por la comunicación. Cada texto separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso lingüístico elabora sus tipos relativamente estables de textos, a los que denominamos *géneros discursivos*” (p. 22).

Cuando se habla de situaciones específicas de comunicación es posible decir que cada aspecto disciplinar, grupo social o humano e incluso momentos históricos, crean sus propios escritos, justamente a partir de sus propias situaciones comunicativas (Cassany, 2006). En este sentido, los informes de un médico sobre un paciente dentro de un hospital, la escritura de una receta gastronómica o el escrito de un parte policial cursado a un infractor de ley son situaciones comunicativas puntuales, en las cuales el profesional que realiza el mencionado escrito lo hace de forma casi automática, puesto que está totalmente familiarizado con ello y forma parte de su contexto laboral. Por lo tanto, la relación que se establece entre género y situación comunicativa es recíproca (Milian, 2011).

Para complementar, Riestra (2006) señala que “el género es un instrumento comunicativo determinado por y producido en la práctica. Es un *saber hacer* para poder decir lo que esperan que digamos” (p. 36). En este sentido, el escritor debe manejar a cabalidad el género sobre el cual está trabajando. Es por esa razón que se ejemplifica, en el párrafo anterior, los distintos profesionales que realizan escritos afines al trabajo que desempeñan, o bien, al contexto en el que están situados.

Al traspasar esta situación al aula de clases, es posible evidenciar que en el estudio de la Lengua y la Literatura existe una diversidad de tipologías textuales que los estudiantes deben conocer. Para ello se incluye una tabla con los principales tipos de texto que son objeto de estudio en la mencionada asignatura.

Tipo de texto	Género discursivo
Narrativo	Mito, leyenda, romance, canto, canción, himno, epopeya, novela, cuento, relato breve, fábula, chiste, sucesos personales, relato de la vida diaria.
Descriptivo	Retrato, paisaje, acción o proceso, entrada del diccionario, guías, itinerarios, recetas, prospectos, modos de empleo, descripciones de la vida diaria.
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa, artículo, biografía, memorias, libro de viajes, refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería, tema de una enciclopedia, unidad didáctica de un manual escolar, explicaciones de la vida diaria.
Argumentativo	Justificación de una respuesta, crítica, artículo de opinión, carta al director, debate, juicio oral, sentencia judicial, demostración, mensaje publicitario, argumentaciones de la vida diaria.

Tabla 3: Relación de tipos de texto y géneros discursivos.⁵

Para efectos del presente estudio, el foco estará puesto en el texto narrativo y distintos subgéneros discursivos que de él se pueden desprender en la asignatura de Lengua y Literatura. La finalidad para el estudio de las tipologías textuales radica en que cuando se conoce cómo es y cómo funciona, se puede mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que aprender y saber utilizar un texto es desarrollar las prácticas profesionales que conllevan en él (Álvarez, 2013).

4.3.3 Texto narrativo de intención literaria

El texto narrativo de intención literaria es un relato oral o escrito de naturaleza fantástica, extensión variable y posee una organización particular en términos de secuencia y estructura (Hernando y Hernando, 2003). Las acciones que ocurren dentro de este tipo de relato son desarrolladas por distintos personajes en determinados contextos. Cassany, Luna y Sanz (2003) señalan que otros “elementos narrativos importantes son el punto de vista del narrador, ordenación temporal, la trama, el clímax, etc” (p. 495). Todo lo anterior, funcionando en conjunto, define y moldea la forma del género discursivo narrativo y lo distingue de otros tipos de géneros escritos.

Bombal, García y Ruiz Tagle (2013) describen ciertos componentes de la estructura narrativa, como la *secuencia de episodios*. Esto quiere decir que dichos episodios están encadenados de forma coherente durante toda la narración, otorgando finalidad, sentido y orden a la historia que se escribe. Por otro lado, está la presencia del *tiempo* dentro de la narración, un factor fundamental al momento de envolver al lector dentro de la trama. Dentro del texto narrativo de intención literaria el tiempo tiene

⁵ Cuadro de relación entre tipos de texto y géneros discursivos. Extraído de Álvarez, T. en *Didáctica de la Lengua para la formación de maestros*. 2013. Página 77.

una naturaleza dual, donde es posible identificar el *tiempo de la historia* y el *tiempo del relato*. El primero es “el tiempo en el que la historia se sitúa que avanza cronológicamente” (Bombal et al., 2013, p. 10). Mientras que el segundo “apunta al orden en que los acontecimientos son expuestos por el narrador” (Bombal et al., 2013, p. 10). En este sentido, existen narraciones cuya secuencia está ordenada en forma cronológica, principalmente aquellas que van dirigidas a los niños más pequeños. Mientras que también existen textos narrativos que están escritos sobre la base de los movimientos temporales, es decir, hacia atrás y luego hacia adelante, para terminar volviendo hacia atrás mientras dure la narración. Son saltos constantes.

El *conflicto narrativo* es la oposición entre dos o más fuerzas que se enfrentan entre sí a medida que la narración va avanzando, principalmente se enfrenta protagonista contra antagonista. Sin embargo, también puede enfrentarse consigo mismo, con la sociedad, la naturaleza, etc (Bombal et al., 2013). Este elemento es fundamental tanto para comprender la historia y para que la misma tenga sentido. Siguiendo con la misma línea, es posible señalar que dicho conflicto narrativo está en una constante evolución, así como los personajes y su propia realidad. Esta transformación se presenta a través de la trama argumental, la cual, según Bombal et al. (2013) “ordena la narración a partir del planteamiento, desarrollo y desenlace del conflicto” (p. 11).

4.3.3.1 Narrador

El narrador es un elemento propio del género discursivo narrativo, creado por el escritor con la finalidad de contar la historia. Para ello Kohan (1997) establece que el narrador es capaz de decir y ver, por lo tanto es una voz y un focalizador respectivamente. Esta última característica consiste en el punto de vista desde donde el narrador cuenta la historia y la percepción que tiene al hacerlo. Entre sus facultades está la de seleccionar o dosificar la información que recibe el lector a lo largo de la narración, esto puede hacerlo de distintas maneras: anunciando algo que sucederá después, entregando determinados datos de la historia y ocultar otros, silenciando momentáneamente información importante para dar mayor suspenso al relato o simplemente elegir la información que le conviene entregar (Kohan, 1997).

Desde el punto de vista de su focalización existen tres perspectivas que el narrador puede adoptar para contar la historia:

a) *Narrador Omnisciente*: Desde esta posición el narrador cuenta los hechos sin realizar alusiones a sí mismo, puesto que se encuentra fuera de lo narrado. El narrador omnisciente lo sabe todo sobre los personajes; sus acciones, pensamientos y motivaciones, sin que se le escape detalle alguno.

b) *Narrador protagonista*: En esta perspectiva el narrador está inserto dentro de la narración, puesto que es un personaje con rol principal o secundario, por lo que puede hablar sobre sí mismo.

c) *Narrador testigo*: Acá el narrador solo se dedica a observar la escena sin hacer alusiones a sí mismo, o muy pocas. Se mantiene fuera de los elementos narrados, ya que no forma parte activa de la historia. Su conocimiento de los hechos es limitado, por lo que no puede hacer referencias a todo aquello que está fuera de su margen de visión. Puede oír y escuchar a los personajes, conocer el ambiente que los rodea. Sin embargo, no sabe nada de ellos.

4.3.3.2 Personajes

Para introducir a la definición del personaje dentro del texto narrativo Kohan (2013) señala que “un personaje es una construcción verbal que produce la ilusión de persona”. Así como “el personaje es una pieza más en el mecanismo de la ficción” (p. 55). Dicho esto, debe señalarse que un personaje no puede ser un ser humano, puesto que el primero es un conjunto de información que entrega el narrador, por lo tanto es una construcción verbal. Solo es construido mediante lo que se dice de él en el relato, lo cual está destinado a representar a una persona. En síntesis, Kohan (1997) señala que “los personajes son gente de papel, no de carne y hueso. En consecuencia su construcción es el resultado de diversas alternativas que hay que considerar” (p. 55).

Dentro de las mencionadas consideraciones, Kohan (1997) menciona que debe prestarse atención al narrador, puesto que un personaje puede verse en forma distinta según el enfoque; la información que entrega el propio narrador que moldea las características del personaje, como los referentes, los datos o la imaginación del propio lector; los distintos modos de informar identidades en los personajes; descripciones; acciones que ejecuta el personaje según las acciones y los acontecimientos.

Lo mencionado anteriormente es completamente ficción, por consiguiente debe establecerse que la escritura del texto narrativo de intención literaria es un mundo inexistente, ficticio, igual que los personajes presentes en ella. Vásquez (como se citó en Kohan, 1997) señala que “el personaje es un referente semántico de un sistema lingüístico y narrativo” (p. 56). Por ello no se puede pensar o visualizar al personaje de forma aislada, sino que debe hacerse dentro de su todo, es decir, del mundo al que pertenece, considerando su espacio, tiempo y los objetos con los que interactúa (Kohan, 1997).

4.3.4 Lectura frutiva

La formación del lector literario debe fortalecer los lazos emocionales con los libros. Es misión del docente saber potenciar la lectura por goce y que sus estudiantes sean capaces de interpretar, analizar y reflexionar textos literarios que el docente mismo ha de seleccionar de manera estratégica para cumplir con dicho estándar (MINEDUC, 2012).

La lectura frutiva es la antesala de la formación de los buenos escritores, ya que es ésta el vehículo transportador hacia lo maravilloso de la literatura. Entonces, si se forman buenos lectores, no obligados sino motivados y críticos, seguramente se formarán también buenos escritores con gusto por la estética de la literatura, es en este punto donde el docente juega un papel crucial, ya que debe poseer buenas estrategias que impulsen a la lectura por goce quitándole el sesgo de la obligación potenciando así también el gusto por la escritura, por la invención y la fabulación, propiciando la originalidad y el uso de un lenguaje polisémico, mostrándole a sus estudiantes que con estrategias situadas y contextualizadas ellos también pueden llegar a crear textos de intención literaria.

4.3.5 Intención literaria

El concepto de intención literaria tiene su base en la fantasía y la imaginación de quien escribe un texto narrativo. Es ahí donde, el estudiante en este caso, puede expresarse de forma libre a través de la creación de textos narrativos y plasmar sus conocimientos tanto propios como los adquiridos durante todo su proceso de enseñanza/aprendizaje. La intención literaria posee una finalidad artística y estética que caracteriza justamente a este tipo de texto narrativo, liberando al autor de toda limitación de su realidad cotidiana.

En ese sentido, el escritor, al crear y experimentar con la narración, va moldeando diferentes personajes y acontecimientos, así como también escenarios narrativos según estime conveniente. (MINEDUC, 2012). Por lo tanto, el hecho de producir textos de intención literaria es creación imaginativa en estado puro. Sin embargo, para lograr esto, es preciso que quien escriba posea las competencias necesarias para hacerlo.

4.3.6 Modelo de escritura aplicado

Para llegar a formar personas capaces de producir un texto escrito es necesario seguir un modelo. El más pertinente según la presente investigación es el modelo de producción de textos de John Flower y Linda Hayes de 1981. Este modelo explica que el acto de escribir requiere de una planificación guiada por procesos y subprocesos, dejando en claro que en el acto de producción textual no debe primar solo el producto final, sino que todas las acciones anteriores que llevan al escritor a construir una pieza

ya sea de intención literaria o no. Dicho modelo toma en cuenta el entorno del escritor y sus conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo, además de la toma de decisiones con respecto a la fijación de objetivos para llevar a cabo la escritura. A continuación se explica el modelo de producción textual.

4.3.6.1 Modelo de escritura de J. Flower y L. Hayes

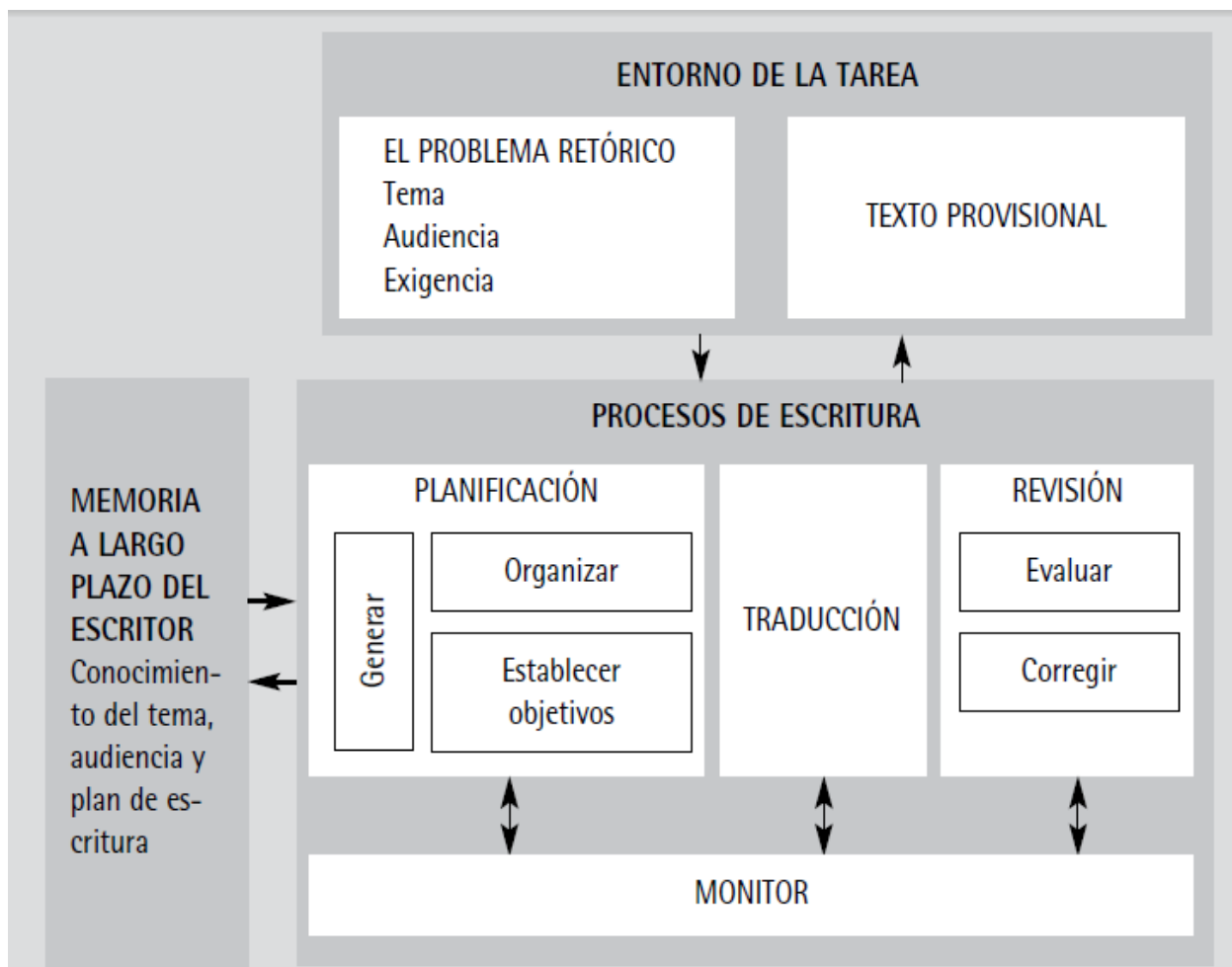


Figura 3: Estructura del modelo de redacción de Flower y Hayes de 1981.⁶

El modelo del proceso cognitivo posee tres grandes núcleos; El ambiente de trabajo y la situación comunicativa, donde se encuentra *el problema retórico*, el cual se define como todo aquello que condiciona la tarea de escribir, es el elemento más importante del proceso, puesto que es aquí donde se presentan interrogantes tales como: ¿Por qué se va a escribir el texto? ¿A quién va dirigido? ¿A través de qué canal se difundirá? Es aquí donde se incluyen los objetivos planteados por el escritor, es una parte principal e inmutable del proceso.

La memoria a largo plazo del escritor considera todos los conocimientos previos que posee sobre el tema, la audiencia y los distintos planes de redacción. Si la información almacenada no es suficiente se debe recurrir a bibliografía para interiorizarse.

⁶ Estructura del modelo de redacción, extraído de Bjork, L y Blomstrand, I. en *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y el escribir*, 2007, página 24.

El tercer gran núcleo corresponde al proceso de escritura donde se encuentran subprocesos o procesos básicos para llevar a cabo la tarea. En primer lugar se encuentra la *Planificación*, instancia donde se generan y ordenan las ideas, se recupera información desde la memoria a largo plazo, se estructuran las ideas, se agrupan, presentan y organizan. Se fijan objetivos de los cuales la mayor parte surgen de los mismos procesos que generan y organizan las ideas y así este proceso de fijación de objetivos continúa a lo largo de toda la composición, llevando al escritor a concebir nuevas ideas y éstas a nuevos objetivos. Según los propios autores, el hecho de poder definir el problema retórico y poder fijar objetivos marca la diferencia entre los buenos y los malos escritores, ya que esas acciones son una parte primordial de ser creativo. (Flower y Hayes, 1996)

La *traducción* corresponde al proceso de llevar las ideas ordenadas al papel, o dicho en otras palabras, de llevar las ideas al lenguaje visible. Se utiliza el término “traducción” para resaltar la complejidad de la tarea de visibilizar las ideas en el papel, este proceso requiere que el escritor maneje las reglas gramaticales, sintácticas y léxicas de la lengua escrita y del código del cual se hace valer.

La *revisión y la evaluación* constituyen el proceso más importante y el menos utilizado por escritores inexpertos. Es aquí donde las ideas se vuelven a analizar, se realiza una relectura y reordenamiento. En este subproceso queda de manifiesto la característica principal del modelo, que los procesos no son lineales, es decir uno puede irrumpir en cualquier otro a modo de retroalimentación, ya que la revisión se puede dar en cualquier otro proceso, es decir, puede ser transversal a la tarea.

El *control* determina cuándo el escrito pasa de un proceso al otro, es una estrategia utilizada por escritores expertos que determina el tiempo que se utilizará para cada etapa. El modelo presentado señala que el proceso de escritura no implica un orden secuencial, sino que corresponde a un conjunto de acciones optativas, ya que los procesos y subprocesos se presentan de forma transversal o retroalimentativa ya que uno tiene cabida en otro, por ejemplo; la planificación puede tener lugar a través de todo el proceso, al igual que la generación de ideas, puesto que la misma revisión se puede realizar en el mismo momento de la traducción. Es así que el proceso de producción de textos implica que el escritor tome decisiones constantemente.

4.4 PRODUCCIÓN DEL TEXTO NARRATIVO DE INTENCIÓN LITERARIA

4.4.1 Competencia escrita

“El escritor, durante el proceso de elaboración de un texto, pone en funcionamiento una serie de estrategias a través de las cuales actualiza sus conocimientos sobre el contenido del texto” (Milian, 2003, p. 181). Sin embargo, para hacer funcionar dichas estrategias es importante que la persona que escribe sepa hacer cosas. En este caso, debe saber escribir, no solamente escribir por inercia o por seguir una instrucción.

Al hablar de las diversas competencias existentes, se está haciendo referencia a un método constructivista de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto se ponen de manifiesto diversos elementos como: conocimiento, contexto, procedimientos y actitudes, los cuales funcionan como un engranaje para cumplir un propósito, en el presente caso, saber escribir.

Al traspasar esto al aula de clases, debe enfrentarse el hecho de enseñar a los estudiantes a involucrar todos los elementos antes mencionados al momento de producir un texto escrito. Para lograr escribir bien, el aprendiz debe tomar conciencia de su propio conocimiento y de los objetivos a lograr con lo que está haciendo, lo que a su vez incluye distintos elementos cognitivos. Sin embargo, esto es un proceso de aprendizaje complejo y sistemático (Prado, 2004), que precisa de distintas estrategias para crear textos en situaciones comunicativas reales (Álvarez, 2010). Por lo tanto, no basta con solo seguir una metodología, sino que debe haber una evaluación, retroalimentación y reflexión en torno a la actividad de escribir un texto.

Cassany et al. (2003) señalan que “un escritor competente tiene que poder redactar *una carta o un artículo de opinión de dos o tres páginas sobre la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona*” (p. 258). Lo anterior, aplicado a la finalidad del presente estudio, puede traducirse en que un estudiante competente en escritura debe poder crear un texto escrito de intención literaria. A continuación se muestra una tabla comparativa entre un escritor competente y uno escasamente competente.

Escritor competente	Escritor escasamente competente
Es buen lector.	Lee poco.
Tiene en cuenta la complejidad del escrito.	Solo escribe aspectos formales del escrito.
Tiene en cuenta al receptor y la intención comunicativa.	No se plantea a fondo estas cuestiones.
Planifica el escrito.	Escribe directamente lo que se le ocurre.
Relee, revisa y corrige el contenido y la forma de su escrito, haciendo varios borradores hasta que se da por satisfecho.	Relee el escrito solo cuando ha terminado. Corrige solo la forma de su escrito. Se da por satisfecho con un solo borrador.

Tabla 4: Comparación entre escritores competentes y escasamente competentes.⁷

Según lo expuesto en el cuadro anterior, es posible decir que un escritor competente es aquel que ha logrado generar un gusto por la expresión escrita, pues *sabe hacer* su escritura. Álvarez (2010) señala que “escribir bien es un saber práctico, un saber hacer, una destreza que se adquiere y se desarrolla de forma continua” (p. 88). Por lo tanto, el estudiante debe tomar conciencia de los beneficios que le traerá para sí mismo saber escribir, además de tomar interés por hacerlo (Cassany et al., 2003)

De esta manera se puede señalar que la competencia escrita consiste, no solo en *saber cosas* sobre la escritura, sino que también *saber escribir* con todo lo que eso conlleva. “Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento” (Cassany, 2007, p. 36).

Por lo tanto, la competencia en cuestión consiste en saber escribir tomando en cuenta los distintos factores que inciden en ese proceso, tanto mecánicos, prácticos como cognitivos. Esto se puede aprender con diversas metodologías, no obstante debe existir un constante apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje para involucrar todos estos factores en dicho proceso. Lo anterior desembocará en que el estudiante sea capaz de componer textos de distinta naturaleza y, lo más importante, que lo haga con entusiasmo y casi por placer (Cassany, 2007). De este modo es más fácil evidenciar la aplicación correcta de la competencia escrita, puesto que el estudiante lo hará de forma mucho más natural si se compara con la escritura netamente funcional.

⁷ Cuadro comparativo entre un escritor competente y uno escasamente competente de Cassany, D (1990). Citado por Prado, J. en *Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Siglo XXI*, 2004, página 240.

El estudiante que logra desarrollar su competencia escrita, es una persona preparada para insertarse en la sociedad que requiere el presente siglo y, además para desempeñar las distintas tareas que sus distintos entornos sociales puedan imponer.

4.4.2 Escritura

Para comenzar a hablar de escritura es necesario hablar de su relación con los procesos cognitivos de la persona que escribe, en este caso, los estudiantes. Diversos estudios realizados sobre comprensión y producción de textos se enfocan en la importancia de la relación existente entre escritura y desarrollo del pensamiento (Álvarez, 2010).

Por lo tanto, al verse tan involucrados los factores cognitivos, es posible afirmar que la escritura es una habilidad compleja y en su desarrollo inciden diversos elementos y conocimientos, tales como: contexto, lector, situación comunicacional, tipo de texto, género discursivo, etc. Debido a estos motivos es que los estudios realizados sobre composición de la escritura están basados sobre los siguientes elementos:

a) Interrogar acerca del contexto de producción; b) explicitar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y precisar las estrategias correspondientes; c) instruir acerca de las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género; y d) observar los contextos de producción, con el fin de intervenir eficazmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la mejor de las prácticas de escritura. (Álvarez, 2010, p.45)

Analizando los elementos anteriores, es posible ir disminuyendo la complejidad asociada tanto al estudio como a la enseñanza de la escritura. Esto ocurre cuando al momento de escribir cualquier cosa se piensa a quién se dirige el texto, qué se quiere conseguir, cómo se dispondrá la información, cómo se comunicará. Estos elementos ya pertenecen a la parte didáctica de la escritura (Álvarez, 2010).

Para el aprendizaje satisfactorio de esta, es necesario aplicar una metodología específica que contribuya al desarrollo de la habilidad de escritura. (Galera, 2003). Debido a esto, la presente investigación está basada en el modelo propuesto por Flower y Hayes de redacción como proceso cognitivo. Su nombre lo dice, está pensado en el proceso de escritura del estudiante, y es aquí donde este último debe tener libertad de búsqueda y orden en sus ideas con el fin de desarrollar su competencia escrita y lograr así un aprendizaje significativo en este aspecto. Además, como señala Camps (2003) el lenguaje escrito es para los estudiantes “un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás” (p. 32).

4.4.2.1 Propósitos de escritura

Este apartado está orientado al propósito que la escritura tiene en la asignatura de Lengua y Literatura. Esto radica en que un estudiante debe ser capaz de expresarse por medio de los diversos géneros textuales que se enseñan según el currículum y que deberá aplicar en su diario vivir.

En primer lugar, uno de los propósitos es “orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas” (MINEDUC, 2012, p. 38). En segundo lugar, aparecen los propósitos determinados que cada tipo de texto tienen según sus características y lo que se necesite comunicar al lector.

En vista de esto último, la presente investigación tiene su foco puesto en la escritura de textos de intención literaria. Por lo tanto, el propósito en el estudiante será crear textos ricos en fantasía y elementos únicos que el desarrollo de la imaginación de cada educando aportará al sentido final de cada historia elaborada. Según lo anterior, el estudiante tendrá que identificar y solucionar problemas, por lo que estará constantemente enfrentado a los distintos desafíos que puedan aparecer para llevar a cabo de forma exitosa la creación de sus textos.

Comprender la lógica de las narraciones y tomar decisiones durante el proceso conllevan al desarrollo de distintas competencias comunicativas, por consiguiente; podrán transformar y moldear el conocimiento adquirido para los fines que estimen conveniente. El fin último de esto es insertarse y adaptarse a una sociedad repleta de cambios y de distintas formas de comunicación interpersonal, y en ese sentido, el estudiante que ha cumplido los objetivos estará capacitado para desenvolverse en ella (MINEDUC, 2012).

4.4.2.2 Situaciones de escritura

Desarrollar la competencia escrita y con ello producir un texto son actividades sociales en el sentido que, para escribir, se debe considerar “cuándo, con qué intención, de qué manera específica usar el lenguaje escrito para contribuir a los objetivos” de aquello que se escribe (Milian, 2011, p. 125). Debido a esto es que la situación de escritura cobra vital importancia.

Al llevar lo anterior al plano pedagógico, el estudiante debe tomar conocimiento sobre aquello que está escribiendo y el contenido sobre el cual está trabajando, lo anterior para que las tareas de escritura tengan efecto y cumplan con su propósito (Milian, 2003). El énfasis debe estar puesto en quien escribe, y a su vez este debe sentir que en realidad está escribiendo algo para alguien, razón de toda situación comunicativa.

Si se parte de la base en que se entrega un mensaje a un tercero, mediante el texto que se producirá, entonces el contexto en el cual se realiza esta acción debe ser

real y con una intención marcada. Enmarcando lo anterior en una situación de escritura de un texto narrativo de intención literaria, es probable que el estudiante termine aplicando consigo mismo todos los factores comunicativos del lenguaje, donde “debe desdoblarse en otro receptor que es uno mismo y situarse en otro contexto a menudo incorrecto” (Milian, 2003, p. 182).

Lo anterior desembocará en que no se logre el objetivo a cabalidad y solamente se consiga “*aprender para saber* o, en el peor de los casos *aprender para aprobar*” (Milian, 2011, p. 182). Por esta razón es sumamente importante generar revisión y retroalimentación entre pares, es decir, involucrar a todo el grupo curso en el proceso de producción textual de todos y cada uno de ellos, donde el docente actuará como guía de ese proceso de aprendizaje. También puede trabajarse lo mismo con grupos más reducidos, pero todos los estudiantes deben ayudar y aportar al texto de sus compañeros, creando la instancia de una situación de escritura real y contextualizada.

4.4.2.3 Proceso de escritura

Puede hablarse de la existencia de diversos factores que influyen en el proceso de escritura de un texto. Principalmente se hace mención a los procesos cognitivos que intervienen en la producción textual en la medida que el escritor va creando y solucionando los problemas a los que se enfrenta mientras escribe. Por lo tanto, es posible señalar que este proceso es altamente complejo y dinámico, puesto que se trabaja con los conocimientos y operaciones que ya posee la persona que escribe.

No obstante, lo anterior “se construye paulatinamente en un proceso de aprendizaje largo, continuado y acompañado” (Milian, 2011, p. 129). Por lo que no basta con aprender una serie de pasos a seguir para comenzar a escribir, sino que debe tomarse conciencia de qué es lo que se escribe, dónde, cómo y con qué propósito.

Al respecto existen distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en los procesos de la producción textual, como es planificar la escritura, revisar, redactar y revisar. Asimismo señala la importancia que tiene la constante retroalimentación del propio escritor para cuestionarse sobre qué está haciendo al momento de escribir y qué está diciendo con aquello que escribe, es decir, analizar la situación de escritura a la cual está expuesto (Álvarez, 2013).

Todo lo anterior es conocimiento, aquel que en un proceso de composición escrita debe aplicarse y a su vez trabajarse. Scardamalia y Bereiter (como se citó en Milian, 2011) proponen el modelo de *decir y transformar el conocimiento*, mediante la siguiente explicación: “*Decir el conocimiento* consiste en trasladar al papel lo que el escritor tiene en la mente en un proceso que puede calificarse de traducción directa; el modelo de

transformar el conocimiento, en cambio, se corresponde con el proceso de adaptación a la situación de escritura” (p. 129).

En este sentido es preciso destacar que mediante el modelo de *decir el conocimiento* solo se reproduce información sin planificación ni objetivos previamente establecidos. Por otro lado, mediante el modelo de *transformar el conocimiento* se realizan distintos análisis sobre lo que se está escribiendo, establecer objetivos y un plan de trabajo; además genera problematización en el escritor llevándolo a reflexionar sobre la tarea que está realizando (Álvarez, 2013).

Por lo tanto, es posible señalar que generando actividades de escritura siguiendo el modelo propuesto de *transformar el conocimiento* se lleva a la persona que escribe, un estudiante para los propósitos de la presente investigación, a cuestionar y resolver los problemas que se le presenten, generando que pueda utilizar de forma mucho más estimulante el pensamiento, los procesos que inciden en ello y también el uso de las distintas competencias comunicativas que conlleva este proceso.

Álvarez (2013) menciona las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura, las que vienen a ser fases de la misma. Estas vienen a desarrollar las competencias básicas de escritura y dan cuenta del mecanismo que contribuye a la reflexión en la persona que está escribiendo.

El mismo autor citado menciona dichas fases como: a) *planificar para escribir*: donde un texto se contextualiza y se trazan objetivos e ideas sobre todo aquello que se escribirá en el texto utilizando el conocimiento que ya posee el escritor. b) *Redactar para escribir*: en la cual se traspasan las ideas al papel y se va dando forma al texto que se desea escribir. Por lo que se hace necesario la elaboración de borradores hasta llegar al texto deseado. c) *Revisar para escribir*: donde el autor hace una retroalimentación del texto que ha escrito para identificar problemas que puedan existir así como dar cuenta de los logros que ha conseguido con su texto.

Por lo tanto, dentro del aula también debe entenderse la escritura como un proceso de toma de decisiones y de reflexión para el estudiante, enfocando su enseñanza en cómo resuelve las dificultades, los requerimientos que necesita para escribir y el contexto donde está realizando su escritura. Por esta razón, la escuela debe formar estudiantes competentes y autónomos a la hora de producir un texto escrito; que maneje recursos para conseguir su propósito de escritura y que logre comunicar lo que realmente quiere decir (MINEDUC, 2016).

En este sentido, el currículum de Lengua y Literatura intenta promover el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes desde el momento en que se entiende la enseñanza de la escritura como el proceso de un aprendizaje. Desde esa base se posibilita la puesta en práctica de las habilidades cognitivas y, por

lo tanto, el desarrollo de las distintas competencias comunicativas, como la escrita y también -para el caso del presente estudio- la competencia literaria.

4.4.3 Producción textual

El desarrollo de la producción textual es una actividad que requiere mucho más esfuerzo que el simple hecho de escribir sobre el papel ideas coherentes y bien cohesionadas. El proceso de composición escrita está formado por un conjunto de estrategias que utiliza el escritor con el fin de producir un texto que sea inteligible para el tipo de lector que él mismo ha definido.

Los buenos escritores desarrollan una variada gama de estrategias que les permite expresar de manera clara y asequible sus ideas, para ello se valen de esquemas, de la escritura de borradores previos, y de relecturas de sus propios escritos, generan ideas de manera que puedan enriquecerlas y organizarlas para un lector ideal. “El autor debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y las reglas del código escrito” (Cassany, 2010, p.21)

Esto quiere decir que el proceso de producción textual obliga al escritor a conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática, los mecanismos de cohesión del texto, las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, etc. Además debe ser consciente del contexto comunicativo en el que estará inmerso su escrito, tiene que analizar quiénes y cómo serán sus lectores y qué información tendrán éstos sobre el tema en cuestión.

Por todo lo dicho anteriormente, determinamos que el proceso de producción textual es una actividad compleja, que necesita de procesos mentales implicados en habilidades lingüísticas, dentro de los cuales se encuentran procesos básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos, y los denominados procesos mentales superiores que actúan en la discriminación entre información relevante e irrelevante, y en la organización de datos en una estructura ordenada.

El proceso necesita estrategias que ayuden a la producción del escrito, y que para esto se deben realizar borradores y relecturas, además de ser un texto contextualizado. Además de un buen conocimiento y manejo del código escrito, el cual se refiere a todos aquellos conocimientos sobre una lengua que tenemos almacenados en el cerebro.

4.4.4 Signos de puntuación

Para lograr que un texto, sea del tipo que sea, tenga orden, coherencia y cohesión, es necesario que esté ordenado sobre la base de los signos de puntuación. Esto logrará que el lector pueda comprender a cabalidad el mensaje que se está entregando en el texto que lee. Muchas veces se pasa por alto dentro del sistema

educativo la importancia que tiene la puntuación al momento de elaborar un escrito, ocurriendo lo mismo que pasa con la escritura, que se entiende que el estudiante lo aplique como una síntesis mágica de todo aquello que ha estudiado.

Continuando con la idea anterior, Adell y Sánchez (1994) señalan que “una puntuación deficiente puede llegar a hacer casi ilegible un texto y revela a menudo falta de conciencia en la elaboración de sus ideas, el no comprender claramente la separación y jerarquía de sus diferentes unidades informativas” (p. 5). Por ello, se expondrán a continuación las definiciones de los signos de puntuación más importantes que un estudiante de Octavo Año Básico debe manejar para crear un discurso narrativo de calidad.

a) *Párrafo y punto aparte*: Al iniciar la escritura de un texto, es necesario dejar un espacio antes de empezar la primera línea. Esto se conoce por el nombre de *margin*. Lo anterior se repite cada vez que se inicia un párrafo. Sin embargo, ¿qué se entiende por párrafo? Aquí es posible decir que *párrafo* es el espacio de escritura que existe entre dos puntos y aparte. Estos párrafos van desarrollando ideas, cada una de las cuales, conforman el sentido completo del discurso que se está escribiendo. Por lo tanto, un párrafo es cada una de las unidades de escritura en que se estructura el contenido de un texto (Adell y Sánchez, 1994).

b) *Punto y seguido*: Este signo de puntuación marca pausas dentro de la lectura y entrega un significado adecuado a las ideas que se van desarrollando dentro de un párrafo, puesto que ordena las cosas que se quieren decir o escribir. El punto y seguido debe usarse para continuar tratando la misma idea ya desarrollada, pero desde otro aspecto o punto de vista (Adell y Sánchez, 1994).

c) *La coma*: Sirve para hacer pausas en la lectura, pero de menor duración que el punto y seguido. Su utilidad radica en otorgar orden y sentido a las cosas que se están diciendo, para no crear un texto monótono, sin matices ni significado concreto.

Los signos de puntuación mencionados anteriormente, son los que más se utilizan en la producción textual escrita y, a su vez, la base de todo tipo de escritura. No por nada Adell y Sánchez (1994) señalan que “quien los emplea de manera correcta manifiesta ser consciente de la separación y jerarquía de los pensamientos que escribe” (p. 52).

4.4.5 Escritura creativa

Dentro de los procesos naturales de comunicación humana está el de contar hechos o acontecimientos. Llevado esto a otro plano, desde el inicio de la historia las personas han agregado elementos fantásticos dentro de sus relatos. Al respecto, Vargas Llosa (como se citó en Álvarez, 2010) señala que “la propensión natural del humano a contar y escuchar cuentos debe de ser tan antigua como el lenguaje. Esto hace que todos seamos narradores y todos seamos más o menos sabios en este arte” (p. 109).

Tomando esta perspectiva y llevándola al plano educacional, se puede establecer que es necesario enseñar a los estudiantes a expresarse creativamente y, en lo posible, lograr que se despierte en ellos el gusto por la escritura de intención literaria. Landero (como se citó en Álvarez, 2010) señala que “el arte de escribir es el arte de observar, y, por supuesto de sentir. La mirada y el corazón. Lo cual equivale a vivir en el asombro, en el extrañamiento” (p. 110). Por esta razón, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar interés en la escritura del género discursivo de intención literaria. Lograr expresarse creativamente sobre sus intereses, sentimientos o el mundo interno de cada uno de ellos.

Para lograr lo anterior, la escritura debe enseñarse por medio de modelos, como el propuesto por Flower y Hayes (1981) que ha sido seleccionado para realizar esta investigación al igual que por el MINEDUC para establecer las bases curriculares de la enseñanza de la escritura en las salas de clases. El aprendizaje por modelos significa una tradición o un trabajo metódico que se adquiere principalmente de dos maneras: la lectura y la escritura propiamente tal (Álvarez, 2010).

Dentro de la escritura creativa, lo importante es la historia en sí, para que de ese modo, el narrador logre cautivar el interés de los lectores, tomando conciencia de que lo que se cuenta está vivo en el proceso de lectura. Álvarez (2010) sostiene que la escritura creativa consiste en que la person que escribe pueda dibujar con las palabras distintos elementos como los detalles y las acciones para que la narración logre tomar consistencia. Asimismo, un escritor que cuide los detalles de la historia es quien logra convencer y llevar al lector al asombro.

Álvarez (2010) señala que “el trabajo de composición escrita en clases no requiere de materiales sofisticados ni especiales; en muchas ocasiones bastará, o casi, con observar la realidad” (p. 113). Por lo tanto, es crucial que en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de esta disciplina, el docente logre motivar didácticamente a sus estudiantes y, principalmente, lograr que ellos se den cuenta de la realidad que los rodea, para que así desarrollen el gusto por la escritura, por inventar cosas y mundos nuevos, o bien, expresar cada uno su mundo interior.

4.4.6 Escritura en el aula

Cuando desde el punto de vista docente se solicita a un grupo de estudiantes que escriba un texto muchas veces esto se convierte en un proceso tedioso para estos en la medida que no encuentran ideas para crear, a menos que sea un texto netamente funcional para reproducir distintos elementos académicos y de contenido curricular. Milian (2003) señala que “(los estudiantes) a menudo se bloquean y no son capaces de buscar una salida” (p. 181).

Escribir en el aula no es un proceso fácil. Por lo tanto se requiere de grandes capacidades didácticas del docente que guía el aprendizaje de sus estudiantes. Se necesita tiempo y astucia para idear las secuencias y procesos que acompañan la escritura de los educando, puesto que es aquí donde deben generarse en ellos el pleno desarrollo de competencia de producción textual escrita, entre otras, para desenvolverse a cabalidad dentro de la sociedad; la cual cada día es más exigente en torno al desarrollo de este tipo de destrezas y cualidades.

Muchas investigaciones se han realizado sobre el proceso de composición escrita, entre los distintos aportes de estas Camps (2003) señala que “la más destacada es (...) haber hecho patente la necesidad de que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan” (p. 21). Esto se enmarca en las múltiples tareas y situaciones que enfrentan los estudiantes al momento de producir un texto escrito y cómo resuelven dichas dificultades.

Debido a lo anterior, es posible establecer que uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de la composición escrita dentro del sistema educativo es formar escritores competentes y autónomos con la capacidad de tomar decisiones adecuadas en todo tipo de tareas discursivas que puedan realizar. Siendo en este sentido que deben establecerse determinadas situaciones de enseñanza/aprendizaje como bases para alcanzar este objetivo (Milian, 2011).

Dentro de los contextos académicos y sociales ante los cuales pueda enfrentarse el estudiante siempre estará sujeto a desenvolverse entre variadas situaciones discursivas. Los educando siempre están en relación con los distintos tipos de discursos elaborados por la sociedad, por lo cual los estudiantes deben aprender a desarrollar las competencias necesarias para producir variados tipos de textos según el género discursivo que se requiera escribir. En este sentido las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita se enmarcan en la unión de dos tipos de actividades: dar sentido al texto que se está escribiendo y una actividad de aprendizaje guiada por objetivos y contenidos específicos (Camps, 2003).

Relacionado con estos aspectos, es de esperar que el estudiante pueda utilizar un lenguaje formal, adecuado a la situación comunicativa que su texto desea entregar, asimismo debe cuidar en todo momento la ortografía que está usando. Por otro lado,

debe ser capaz de introducir a los lectores hacia el objetivo que desea lograr con el texto en cuestión; como puede ser: la comprensión de una opinión personal, el placer de una lectura de intención literaria, o la información que puede entregar a través de un hecho noticioso, entre otras finalidades afines dependiendo del género discursivo sobre el cual se expresa el escritor.

De este modo se logra generar una interacción entre los distintos factores de la comunicación involucrados en la escritura y lectura del texto. Fomentando a su vez el pensamiento crítico, lo cual es uno de las grandes misiones del proceso enseñanza/aprendizaje en las aulas del Siglo XXI. Se debe recordar que la didáctica debe promover el aprendizaje y uso de las competencias comunicativas de todo tipo. En este caso, para producir textos ordenados, con coherencia y cohesión, gramaticalmente apropiados y pertinentes a la situación comunicativa en la cual se enmarcan.

Capítulo V

DIAGNÓSTICO

5.1 Contextualización

La presente investigación se realizó sobre la base de un diagnóstico aplicado (ver Anexo N°1) en la Escuela República de México de la ciudad de Chillán, donde se mantuvo conversaciones con la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, profesora Paola Parra Figueroa, de dicho establecimiento educacional para aplicar el instrumento. Este último fue autorizado para trabajarse en Octavo año Básico tomando estudiantes de los tres cursos (A-B-C) de la escuela mencionada.

El diagnóstico consistió en que los estudiantes debían responder a un instrumento evaluativo en el cual tenían que escribir un texto pasando por todas las fases de escritura del mismo, es decir; lectura, generación de ideas, creación de un borrador y el texto final. Sin embargo, antes de todo ese proceso, los estudiantes leyeron un microcuento titulado *El Dinosaurio* del escritor Augusto Monterroso, luego se les dio la instrucción de crear un final para el texto leído. Es necesario destacar que los estudiantes en ningún momento supieron de la naturaleza de *microcuento* que aquel texto literario posee.

La creación del texto se dividió en tres partes: primero; los estudiantes se enfrentaron a un cuadro donde debían generar ideas para cada parte de la narración; situación inicial, conflicto, y desenlace; segundo, tomando las ideas antes expuestas, procedieron a realizar un borrador del texto de intención literaria; tercero, la creación del texto final donde incluyeron todo lo anteriormente trabajado y escrito con lápiz pasta.

El punto clave del instrumento es que, desde la perspectiva didáctica, este consideró tanto los procesos cognitivos del escritor como los mecánicos. Además del propio contenido curricular del área de Lengua y Literatura. Por lo tanto, el diagnóstico de escritura fue diseñado para cubrir la mayor cantidad de aspectos educativos como lo son: el conocimiento adquirido, la aplicación del mismo y las destrezas para realizar la actividad. En síntesis, el trabajo estuvo orientado a medir el desarrollo de las distintas competencias comunicativas de los estudiantes y cómo estas podían manifestarse durante el proceso de escritura.

5.2 Resultados generales

Los resultados que arrojó el diagnóstico aplicado a los estudiantes de octavo año básico de la Escuela República de México de la ciudad de Chillán, señalan que aún existen problemas en la concepción de la escritura por etapas. El proceso de escritura de textos de intención literaria adquiere una dificultad en los estudiantes ya que estos no presentan grandes índices de creatividad a la hora de escribir, no ahondan en descripciones de detalles necesarios para captar la atención del lector ni estructuran de forma correcta el texto escrito, en este caso un cuento breve.

Existen problemas en la redacción debido a un vocabulario limitado, y al no saber discriminar información relevante para organizar la estructura comunicativa. El tiempo también es un factor de análisis en el diagnóstico ya que no existe una optimización de éste por parte de los estudiantes, ya que al no presentar una familiaridad con el proceso de etapas utilizaron la mayor parte de éste en una sola parte del proceso (planificación).

Los resultados del diagnóstico nos señalan que aún existe mucho trabajo que hacer en el área de escritura de intención literaria, sobre todo en la estimulación de la creatividad de los estudiantes ya que ésta presenta un déficit considerable a la hora de pedirles que imaginen y tracen una continuación a un microcuento.

5.3 Análisis y evaluación de resultados

El Diagnóstico aplicado a 31 estudiantes fue revisado sobre la base de una rúbrica analítica (ver Anexo N°2), dejando de manifiesto ciertas problemáticas respecto al área de escritura dentro del aula, así como también mostró el déficit que presentan los estudiantes en cuanto a los conocimientos y aplicación de estos mismos cuando se les solicita la creación de un texto narrativo, en este caso; un cuento.

Los estudiantes presentaron problemas para poder determinar la estructura del cuento. En la etapa de generación de ideas (planificación) , existen dificultades para presentar el conflicto y su correspondiente desarrollo y desenlace , generan ideas pero a la hora de escribir el borrador del texto no se presenta la estructura completa del cuento, generalmente el final es abrupto. No existe una discriminación de información relevante e irrelevante para organizar la estructura, existen ambigüedades en la presentación del tema y su progresión.

El uso de conectores es deficiente, mostrando un vocabulario reducido utilizando un registro de habla culto informal con presencia de muletillas y sencillez en el orden sintáctico. En cuanto a la creatividad no se presentan muchas descripciones que contribuyan al disfrute del lector, puesto que no ahondan en ellas, generalmente son descripciones generales como por ejemplo; nombre del dinosaurio, mención al lugar en el cual se produce la acción, a grandes rasgos (una selva, una habitación, una casa). No existen detalles creativos dentro de los relatos.

El tiempo utilizado para realizar el diagnóstico fue de cuatro horas pedagógicas en las cuales sólo trece estudiantes de un total de treinta y uno, fueron capaces de realizar todas las etapas del proceso creativo, mientras que diecisiete completaron hasta el borrador faltando el texto definitivo. Esto muestra que los jóvenes no acostumbran a producir textos a través de un proceso de etapas, no saben optimizar el tiempo dado para las tareas, influyendo en esto la falta de creatividad, ya que la mayoría logró

completar la planificación, esto quiere decir que utilizaron la mayor del tiempo en generar ideas y ordenarlas.

Del total de estudiantes (treinta y uno) sólo dos lograron un puntaje sobre sesenta puntos, recordemos que el puntaje ideal del diagnóstico con todas sus etapas era de setenta. Doce estudiantes obtuvieron puntajes entre cero y veinte puntos, de los cuales ocho no presentan borrador y los cuatro restantes lo presentan inconcluso, mas sí presentan la etapa de planificación realizada, lo que reafirma la falta de optimización del tiempo, ya que demuestran una dificultad en el área creativa y por ende en la generación de ideas y detalles.

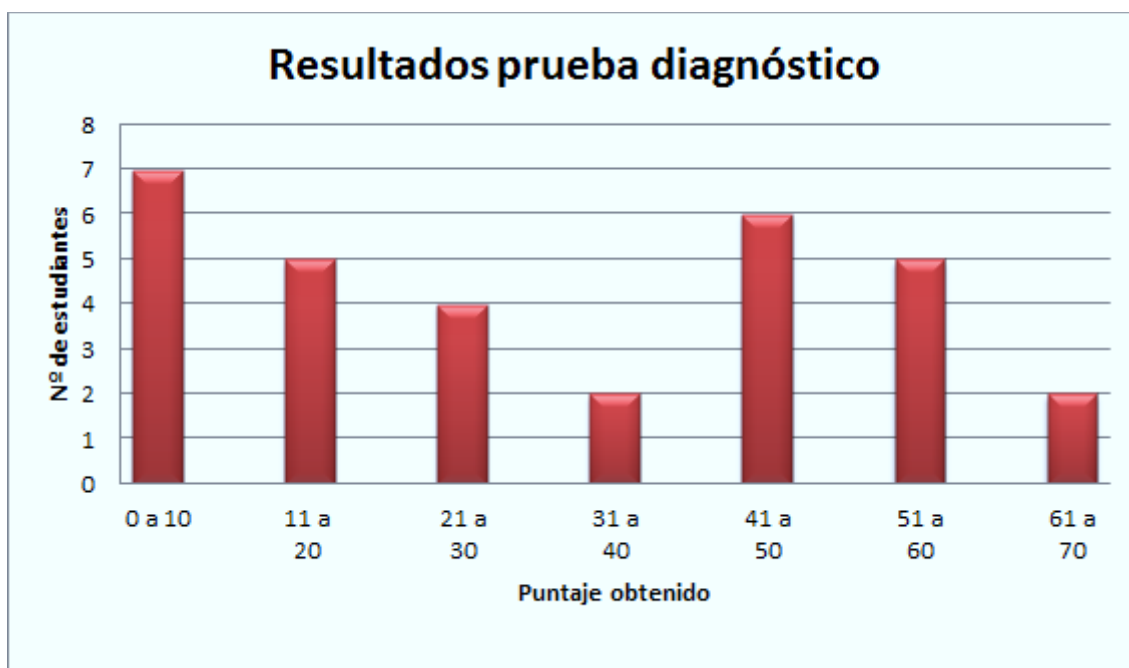


Figura 4: Resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de diagnóstico.



Figura 5: Aprobación de los estudiantes a partir de la aplicación de la prueba de diagnóstico.

5.4 Conclusión de los resultados

A partir del análisis del diagnóstico realizado podemos concluir que existe una falta de creatividad en los relatos, puesto que no existen detalles pormenorizados, cuando se hacen descripciones generalmente son a grandes rasgos, lo cual nos indica que no existe una atmósfera creativa que dé lugar a la construcción de escenarios oníricos o personajes atractivos al lector.

Asimismo, el diagnóstico revela problemas para la construcción de la estructura del cuento en cuanto a la cohesión de ideas y a la progresión temática. Se presenta una dificultad para determinar el conflicto del cuento y su resolución correspondiente, esto significa que se debe crear una estrategia didáctica dentro de la unidad de narrativa donde se ejemplifique claramente cada parte de la estructura del cuento para su mayor comprensión y aplicación posteriormente.

Los estudiantes no acostumbran a producir textos a través de un modelo de etapas donde exista una planificación y revisión antes del texto definitivo, ya que no son capaces de optimizar el tiempo para las tareas asignadas en el proceso de escritura.

Para potenciar la producción textual es necesario crear estrategias y herramientas didácticas contextualizadas que permitan el andamiaje en la planificación, escritura, revisión y edición de textos narrativos de intención literaria. La brecha entre teoría y práctica debe ser disminuida, los contenidos deben ser reforzados a través de ejemplos creados por los propios estudiantes para así trabajar de forma paralela la imaginación de los mismos, de esta forma el conocimiento es creado a través de la práctica y la escritura empieza a ganar terreno dentro del aula.

Capítulo VI

PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 Introducción

En el sistema educativo actual, el eje de escritura tiene una menor preponderancia respecto de la lectura comprensiva dentro de las pruebas estandarizadas como PISA y SIMCE, las cuales tienen como objetivo medir el rendimiento académico de los estudiantes, dentro de estas evaluaciones el tiempo destinado a la escritura es considerablemente menor que el otorgado para la lectura comprensiva, lo que hace inferir que existe una mayor importancia al producto de la escritura que al proceso creativo en sí.

Al analizar los resultados de la prueba de diagnóstico aplicada a un Octavo Año Básico, se pudo constatar la falencia en el proceso de producción escrita, lo que conlleva a la creación de una propuesta didáctica enfatizada en el proceso creativo. Dicha propuesta consta de 18 horas pedagógicas, distribuidas en nueve sesiones teórico-prácticas, evaluando en cada una de ellas el trabajo en clases.

Las secuencias didácticas corresponden a; “Mentes creativas ¡a la acción!” donde se creará un texto breve a partir de la portada de un cuento clásico, creando una nueva historia con los mismos personajes. “1,2,3 ¿Quién es usted?” corresponde a la segunda secuencia didáctica cuyo objetivo es comprender y conocer el conflicto de una historia y los personajes dentro de la misma, considerando su evolución a lo largo del relato y su relación con los demás personajes.

“Imagino y planifico” lleva por nombre la tercera secuencia, la cual apunta a la planificación de la escritura, de modo que los estudiantes ordenen sus ideas con tal de poder expresarse de forma creativa a través de un texto de intención literaria.

“Viaje al interior del cuento” tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan la estructura quinaria del cuento para así poder generar un conflicto y su respectiva solución con las ideas previamente generadas.

Las sesiones seis y siete corresponden a la secuencia “Paso a pasito voy creando este cuentito”, es aquí donde los estudiantes son enfrentados de lleno a la creación de su texto de intención literaria a modo de borrador sobre la base de sus ideas previamente ordenadas según la estructura solicitada del cuento.

La siguiente secuencia es “Paso a pasito voy terminando este cuentito” donde se realizará la revisión y edición del texto final con el monitoreo adecuado del docente, corrigiendo ortografía, puntuación y redacción. A continuación se especifican las secuencias con sus respectivas estrategias a través de una matriz de planificación.

6.2 Matriz

PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

Nombre:

Establecimiento:

Unidad temática: Narrativa Contemporánea.

Unidad de aprendizaje: La eternidad de las palabras; Yo escritor.

Nivel: Octavo Año

Curso: Básico.

Fecha:

Horas: 20 horas pedagógicas.

Objetivo de aprendizaje transversal: Comprender la importancia de la comunicación escrita dentro la sociedad.	
Objetivo de aprendizaje disciplinario: Producir textos narrativos escrito de intención literaria mediante el análisis de obras narrativas.	
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ● Género Narrativo: ● Situación Narrativa ● El cuento ● Tipos de narradores ● Tipos de personajes ● Estructura quinario del cuento. ● Intención literaria. ● Conectores
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión de textos ● Comprensión Oral ● Planteamiento y organización de ideas para la construcción de un cuento. ● Escritura de borrador ● Revisión y edición de texto
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorar las posibilidades que da el discurso escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.

Aprendizaje esperado	Secuencias didácticas	Estrategia didáctica	Evaluación
<p>- Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de intención literaria.</p> <p>- Describen a los personajes a partir de lo que dicen y hacen, y lo que se dice de ellos.</p> <p>- Explican cómo cambia un personaje después de un evento provocado por otro.</p> <p>- Planifican la escritura de un cuento a través de la organización de ideas.</p>	<p>SD1: Mentes creativas; ¡A la acción! (2 hrs. pedagógicas)</p> <p>SD2: 1,2,3 ¿Usted, quién es? (2 hrs pedagógicas)</p> <p>SD3: Imagino y planifico (4 hrs pedagógicas)</p>	<p>A partir de la imagen presentada los estudiantes deben crear una historia distinta a la del cuento original, a cada equipo se le asignará un tipo de narrador, el cual definirá la forma en que se presentarán los hechos.</p> <p>Una vez concluida la escritura se escoge un representante por equipo para dar a conocer su trabajo al resto del curso.</p> <p>Se les solicita a los estudiantes que completen una “Ficha personal” de cuatro estereotipos de personajes para luego crear un texto breve donde sean parte de la historia.</p> <p>Se les solicita que creen un texto de intención literaria donde esté presente la mayor cantidad de palabras entregadas en un recuadro. En esta primera instancia se les pide que planifiquen su escritura a través de una matriz de planificación.</p>	<p>Tipo de Evaluación: Formativa.</p> <p>Instrumento de Evaluación: Lista de cotejo “Lectura en voz alta”</p> <p>Tipo de Evaluación: Formativa</p> <p>Instrumento de Evaluación: Pauta de evaluación trabajo en clases.</p> <p>Tipo de Evaluación: Formativa</p> <p>Instrumento de Evaluación: Matriz de planificación</p>

<p>-Explican qué relevancia tiene un determinado fragmento en la obra.</p>	<p>SD4: Viaje hacia el interior del cuento (2 hrs pedagógicas)</p>	<p>Los estudiantes deben mencionar los acontecimientos que ellos consideran más importantes dentro de las ideas que planificaron la clase anterior. Presentando una situación inicial, desarrollo, dentro de este mismo un conflicto y posteriormente el final del texto.</p>	<p>Tipo de Evaluación: Formativa. Instrumento de Evaluación: Pauta de evaluación trabajo en clases.</p>
<p>-Incorporan recursos de puntuación cuando es necesario para la mejor comprensión del texto.</p>	<p>SD5: Paso a pasito voy creando este cuentito. (6 hrs pedagógicas)</p>	<p>Los estudiantes deben escribir un borrador de su texto de intención literaria basándose en las ideas que planificaron y organizaron con anterioridad, se les solicita que el texto debe cumplir con la estructura quinaria de los cuentos, para ello se les hace entrega de una plantilla con los cinco momentos donde se presentan algunos conectores como ayuda para la redacción del texto.</p>	<p>Tipo de Evaluación: Formativa Instrumento de Evaluación: Pauta de evaluación borrador.</p>
<p>-Incorporan recursos de puntuación cuando es necesario para la mejor comprensión del texto.</p>	<p>SD6: Paso a pasito voy terminando este cuentito (4 hrs pedagógicas)</p>	<p>Los estudiantes deben revisar sus borradores corrigiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructura quinaria del cuento. -Uso de conectores. -Ortografía literal y de puntuación. -Redacción. -Orden de párrafos. 	<p>Tipo de Evaluación: Sumativa. Instrumento de Evaluación: Pauta de evaluación final.</p>

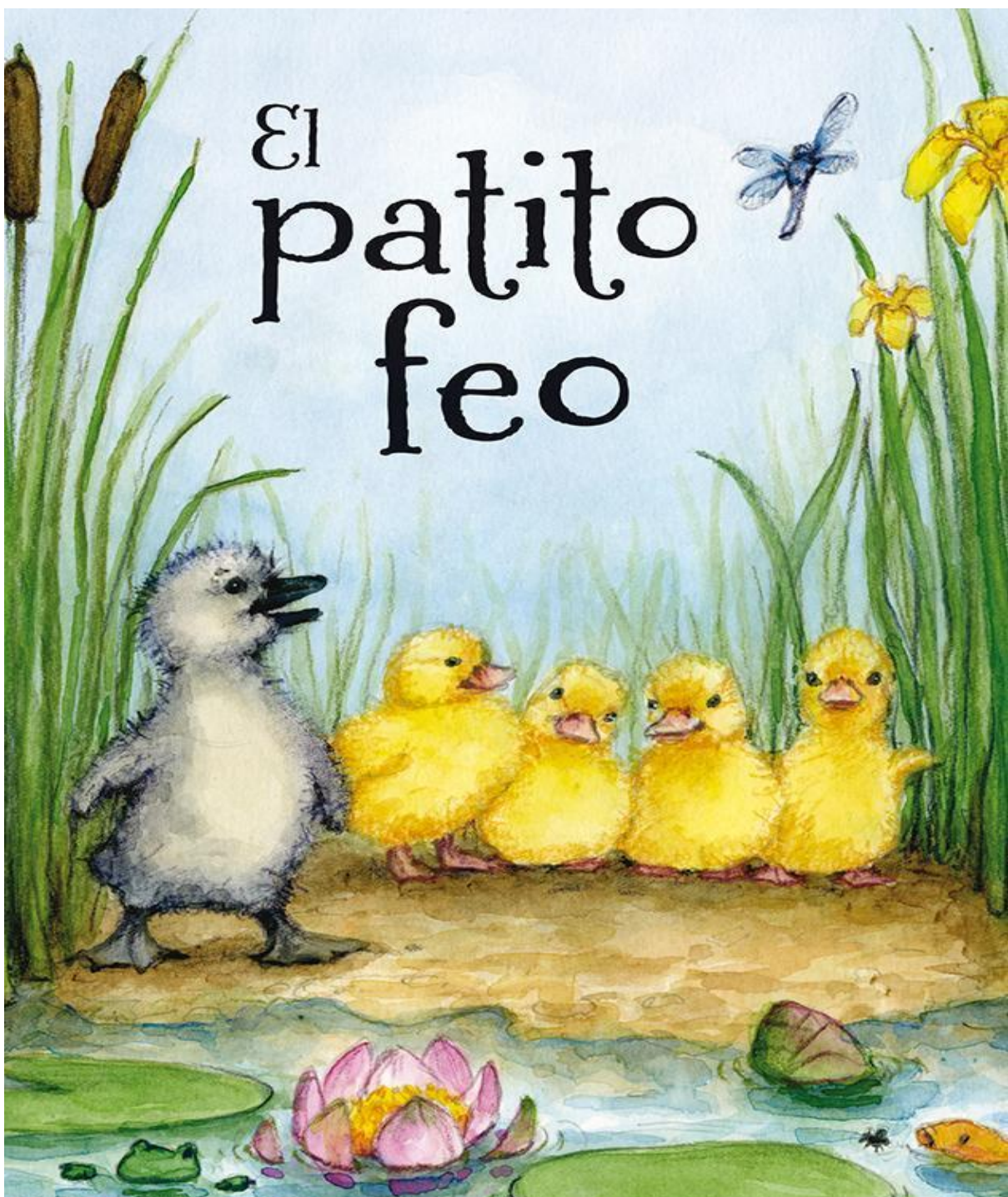
6.3 Desarrollo de estrategias y secuencias didácticas

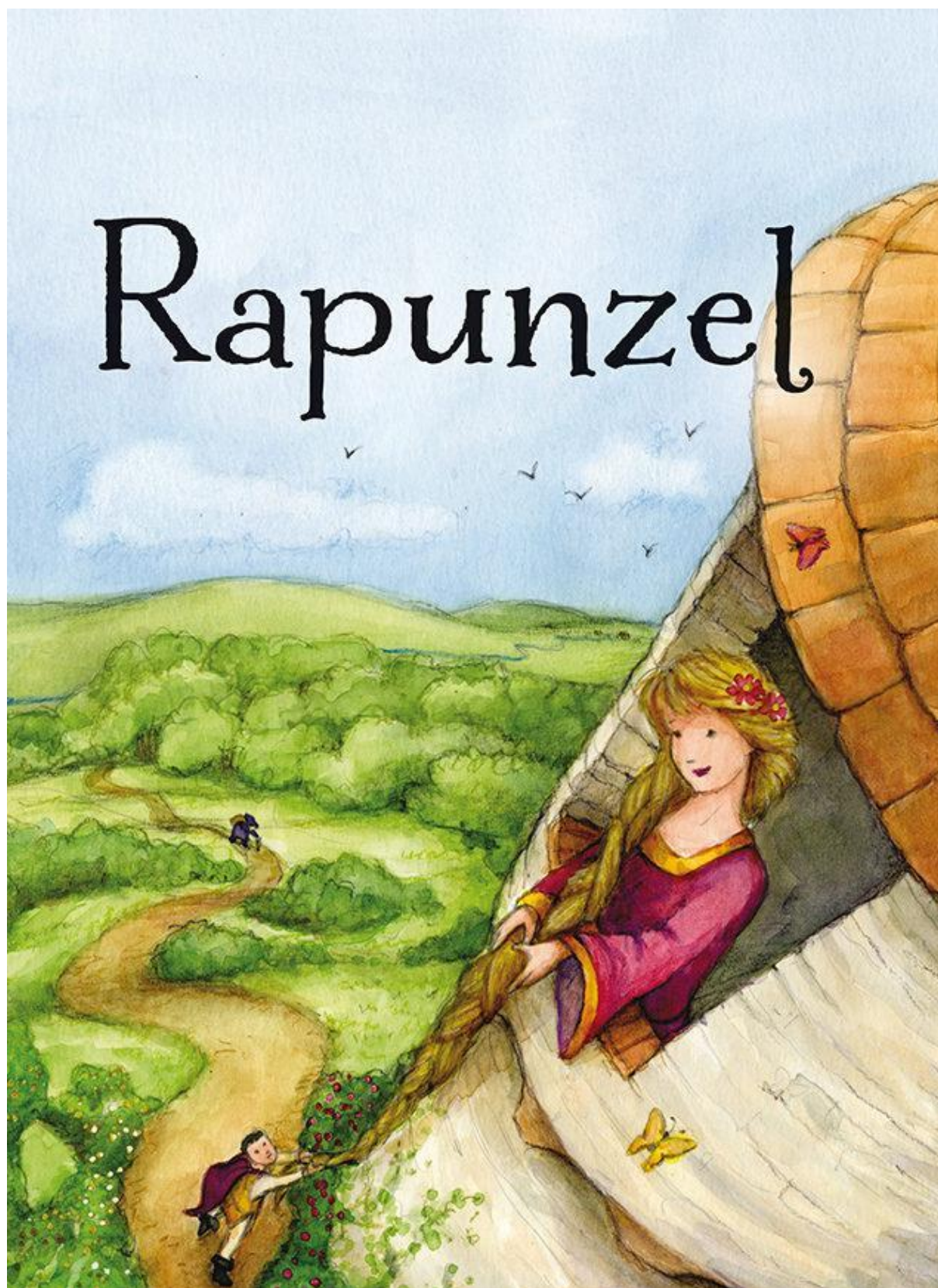
Secuencia didáctica 1: Mentas creativas; ¡A la acción!

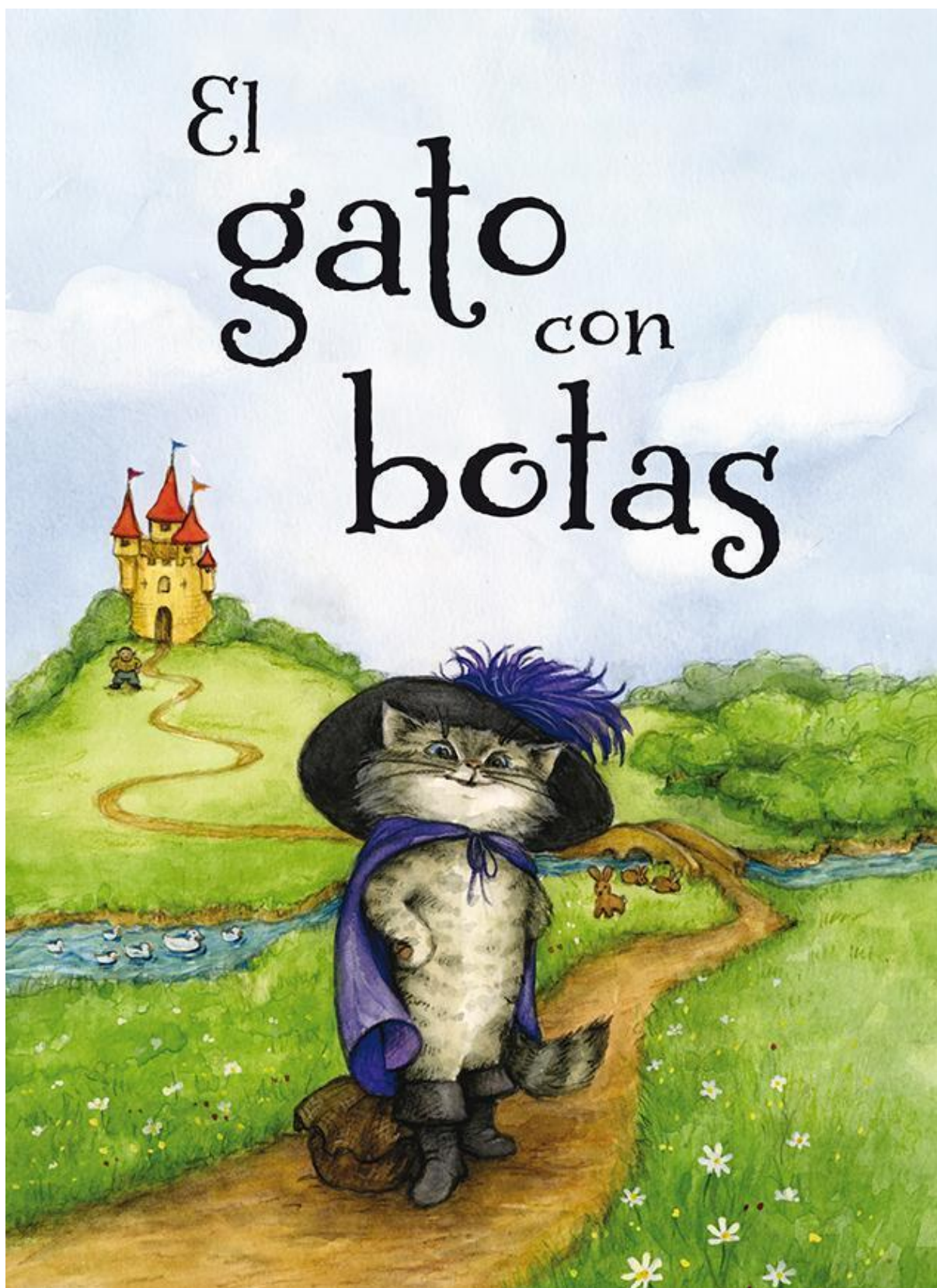
Clase 1

Activación de conocimientos previos: A partir de las siguientes imágenes los estudiantes deben responder a las interrogantes que se presentan a continuación;

- ¿Se les hace familiar alguna de las imágenes?
- ¿De dónde las reconocen?
- ¿A qué género literario corresponden?
- ¿Alguien podría contar alguna de las historias que representan las imágenes?

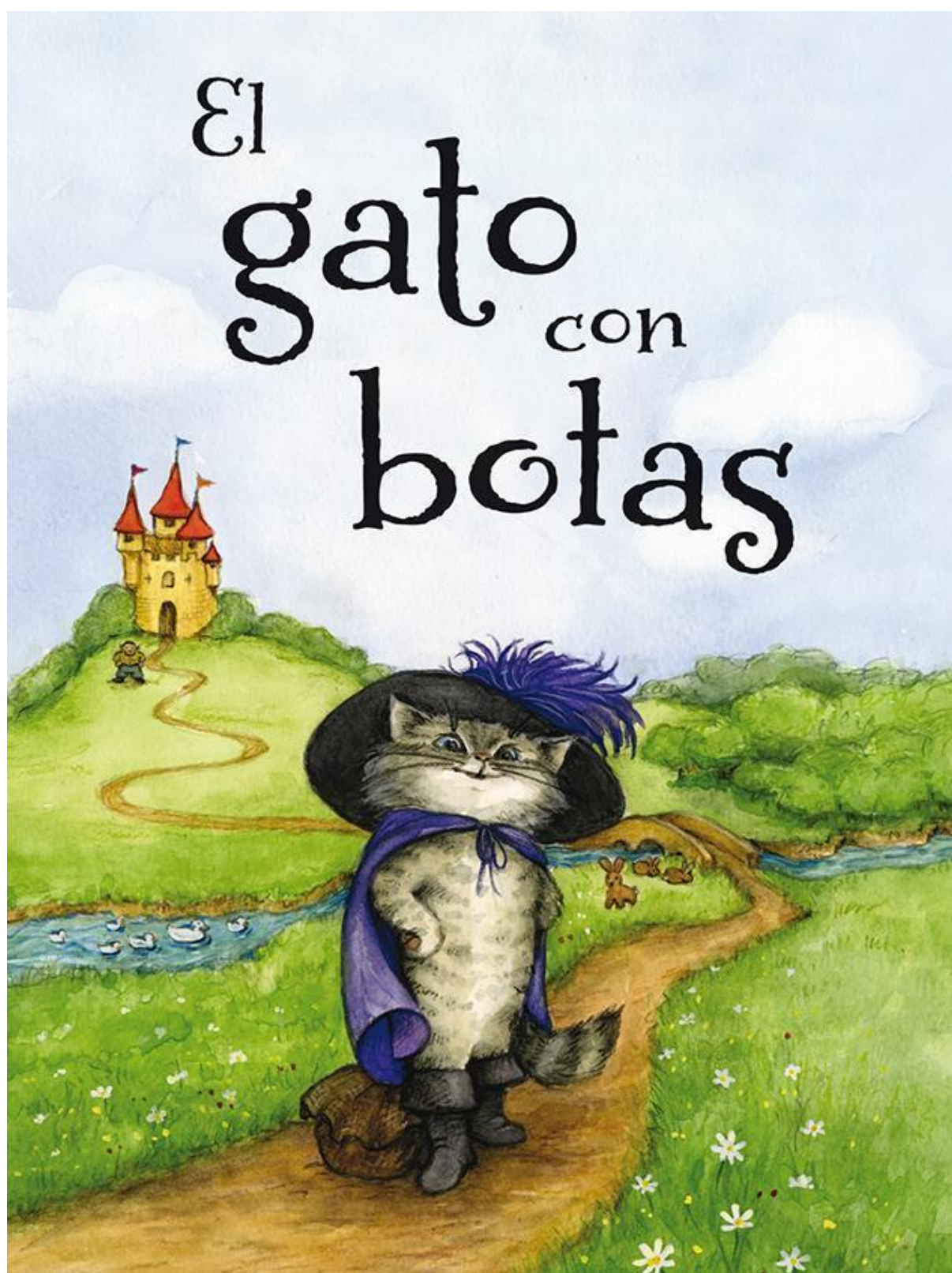




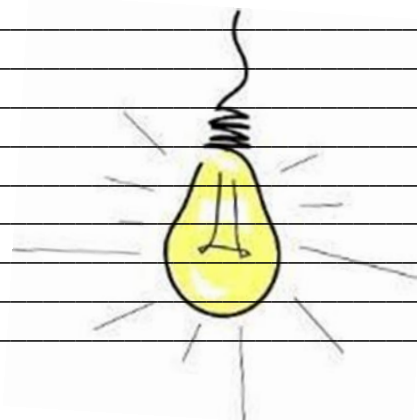




Presentación del problema: Se solicita a los estudiantes que se organicen en grupos de no más de cuatro personas, cada equipo de trabajo debe tener un nombre creativo. A partir de la imagen presentada los estudiantes deben crear una historia distinta a la del cuento original, a cada equipo se le asignará un tipo de narrador, el cual definirá la forma en que se presentarán los hechos. Una vez concluida la escritura se escoge un representante por equipo para dar a conocer su trabajo al resto del curso.



A large rectangular area containing horizontal lines for writing, typical of a notebook page. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page.



Secuencia didáctica 2: 1, 2, 3 ¿Usted, quién es?

Clase 2

Activación de conocimientos previos: Los estudiantes son enfrentados a una “ruleta de la fantasía” donde se les pide a algunos que participen haciéndola girar. La ruleta presenta imágenes de personajes característicos de cuentos, los cuales deben ser descritos a medida que giran la ruleta. Luego se realizan preguntas tales como:

- ¿De dónde conocen ustedes a estos personajes?
- ¿Qué características tiene el tipo de texto al cual pertenecen?
- ¿Qué ejemplares conocen ustedes?
- ¿Tienen alguno preferido?



Presentación del problema:

I. Completa la “ficha personal” de cada personaje.

UN PERSONAJE OBSESIVO

- ¿Qué dice?:
- ¿Qué hace?:
- ¿Qué piensa? :
- ¿Qué nombre tiene? :



UN PERSONAJE REBELDE

- ¿Qué dice?:
- ¿Qué hace?:
- ¿Qué piensa? :
- ¿Qué nombre tiene? :



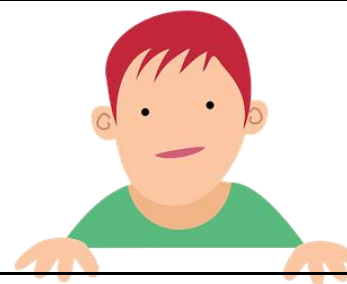
UN PERSONAJE DUBITATIVO

- ¿Qué dice?:
- ¿Qué hace?:
- ¿Qué piensa? :
- ¿Qué nombre tiene? :



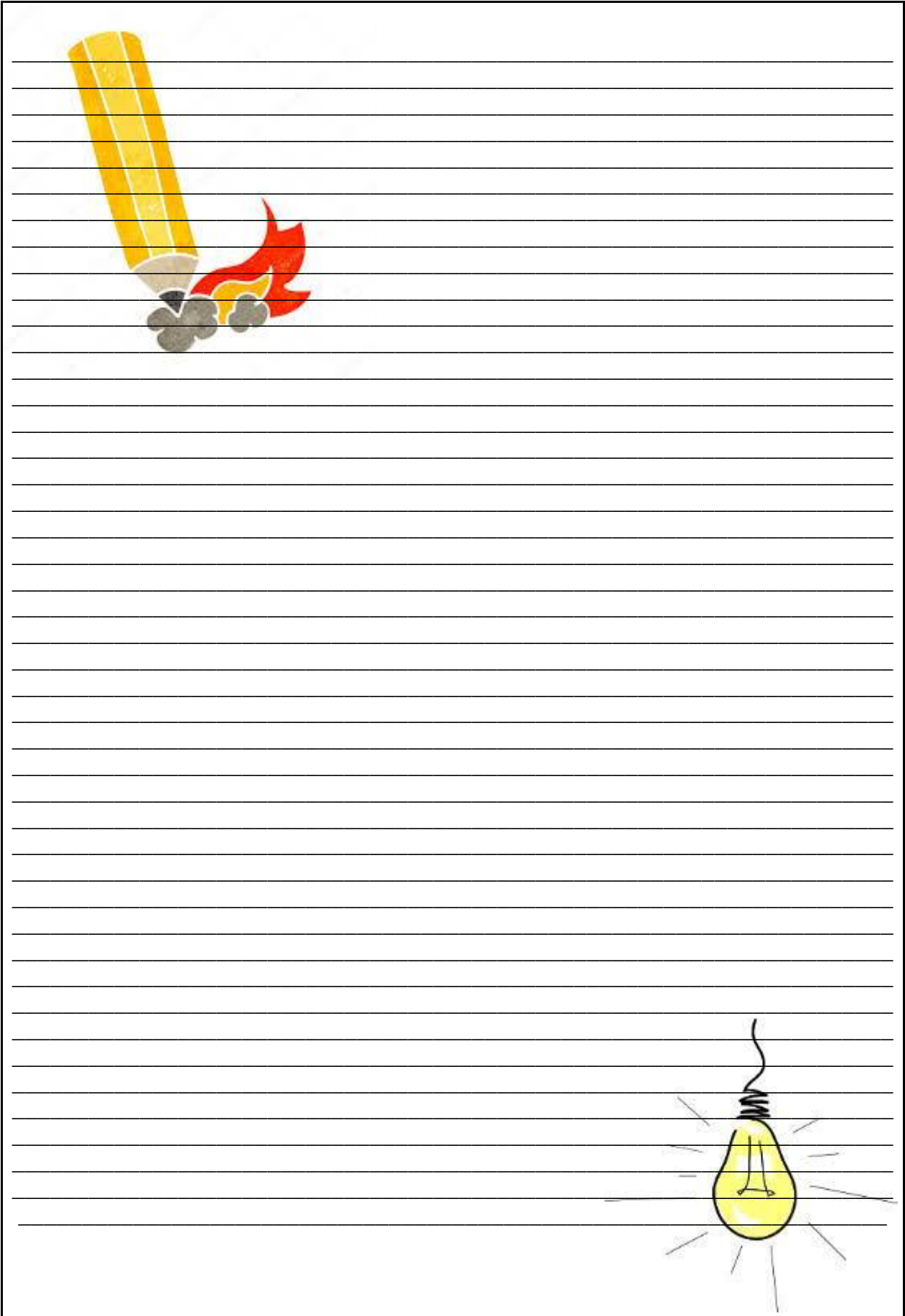
UN PERSONAJE AVENTURERO

- ¿Qué dice?:
- ¿Qué hace?:
- ¿Qué piensa? :
- ¿Qué nombre tiene? :



II. Elige tres de los personajes anteriores y escribe con ellos un texto breve.

- Decide cómo se relacionan entre sí.
- Incluye a los personajes en un Espacio y Tiempo que la situación lo sugiera.
- Haz participar en dicha situación a otros personajes si lo estimas conveniente.
- Narrador a elección.



Secuencia didáctica 3: Imagino y planifico.

Clases 3 y 4

Activación de conocimientos previos: Los estudiantes visualizan la imagen de la bella durmiente y dan respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué creen ustedes que estará soñando?
- ¿Quién estará en el sueño?
- ¿Cómo será el ambiente donde transcurre el sueño?

De forma guiada se les toma la opinión a algunos estudiantes de manera tal que trabajen la creatividad.



Presentación del problema:

Guía de trabajo
“Imagino y planifico”

Nombre: _____

Curso: _____

Fecha: _____

- I. Con el mayor número posible de las palabras del siguiente diccionario, escribe un texto de intención literaria en el que haya, por lo menos, dos personajes, narrador a elección, tiempo y espacio definido.
- II. Para la creación del texto organiza tus ideas a través de la matriz de planificación.

Diccionario

Bosque: Selva, arboleda, espesura, frondosidad, boscaje, parque, floresta, arbolado, monte.

Delirio: desvarío, desatino, despropósito, dislate, disparate, alucinación, enajenación, frenesí, locura.

Delito: Crimen, atentado, falta, culpa, infracción, violación, transgresión, abuso.

Demacrado: Desmejorado, adelgazado, enflaquecido, consumido, esquelético.

Demanda: Ruego, petición, súplica, requerimiento, solicitud, exigencia.

Demasia: Exceso, abundancia, plétora, exuberancia.

Demente: Loco, enajenado, alienado, chiflado, vesánico, chalado, pirado, ido.

Demoler: Destruir, derribar, derruir, arrasar, arruinar, asolar.

Demora: Retraso, tardanza, aplazamiento, atraso, dilación, prórroga, retardación, retardo.

Demostración: Manifestación, declaración, muestra, prueba, evidencia, testimonio, argumento, comprobación, explicación, definición, ilustración, ostentación, presentación, exhibición, exposición.

Verdicto: Fallo, sentencia, juicio, arbitraje, dictamen, laudo, decisión, resolución, parecer, condena.

Vergüenza: Timidez, rubor, sofoco, sonrojo, corte, bochorno, retraimiento, modestia, embarazo, apocamiento.

Taciturno: Retraído, reservado, triste, lúgubre, melancólico, ceñudo, intratable

Verja: Valla, reja, cancela, cerca, enrejado, alambrada, empalizada, barandilla, seto, vallado, barrera.

Vermut: Aperitivo, bebida, tónico, licor.

Vernáculo: Local, doméstico, nativo, familiar, regional, propio, peculiar.

Verosímil: Admisible, posible, aceptable, creíble.

Zampar: Engullir, tragar, devorar, atiborrarse, embuchar, jalar.



Matriz de Planificación

Introducción	Mis ideas de situación inicial
Desarrollo	Mis ideas de conflicto

Desenlace	Mis ideas de situación final

¿Quién narra la historia? ¿A qué tipo de narrador corresponde?	
¿A quién va dirigida la historia?	
¿En qué lugar (es) y tiempo transcurren los hechos?	
¿Quiénes participan en la historia?	

Secuencia didáctica 4: Viaje hacia el interior del cuento.

Clase 5

Activación de conocimientos previos: Los estudiantes reunidos en grupos de no más de cuatro personas reciben dos sobres, los cuales contienen el cuento ilustrado “El despertar de Pesadillo”. En uno de los sobres se encuentra la historia escrita a través de láminas y en el otro las ilustraciones. El grupo debe ordenar la secuencia emparejando las láminas de manera tal que se establezca la estructura del cuento. Luego entre todo el curso se lee el texto ordenado y se responde a las siguientes interrogantes:


- ¿Cuál es el conflicto o nudo del cuento?
- ¿Qué momento nos indica el comienzo de este conflicto?
- ¿Cómo se soluciona?



 gro Mogro, Gigantón y Abominable
Llevaban cientos de años **encerrados** en
la cárcel de los monstruos. Habían entrado
allí **voluntariamente**, después de darse
cuenta de que **ASUSTAR** a los niños
no era una buena forma de ganarse la vida.

Desde entonces, los tres andaban **tristes** y **solitarios**; no sabían hacer otra cosa que asustar, así que **carecían** de **ILUSIONES** y pensaban que no servían para nada. Ya habían cumplido sus condenas varias veces, pero cuando les decían que podían marchar, respondían que a dónde iban a ir, si solo sabían **ASUSTAR**...

Pero todo cambió el día que encerraron a Pesadillo. Pesadillo era un monstruo **chiquitajo**, que asustaba más bien poco y se pasaba todo el día durmiendo, pero era realmente muy divertido. Contaba cientos de historias de cómo había **CAMBIADO** los sueños de la gente para que fuesen más **divertidos**, y de cómo casi siempre sus cambios salían tan mal que acababan asustando a cualquiera.



A Ogro Mogro y sus amigos les **encantaban** sus historias, pero había que esperar a que el **dormilón** de Pesadillo se levantara para escucharlo. Y no era nada fácil, porque parecía que ni un terremoto era capaz de **despertarlo**.



Hasta que un día, los tres monstruos juntaron sus más **terroríficos** gritos. Pesadillo dio un bote en la cama y se despertó al **instante**.

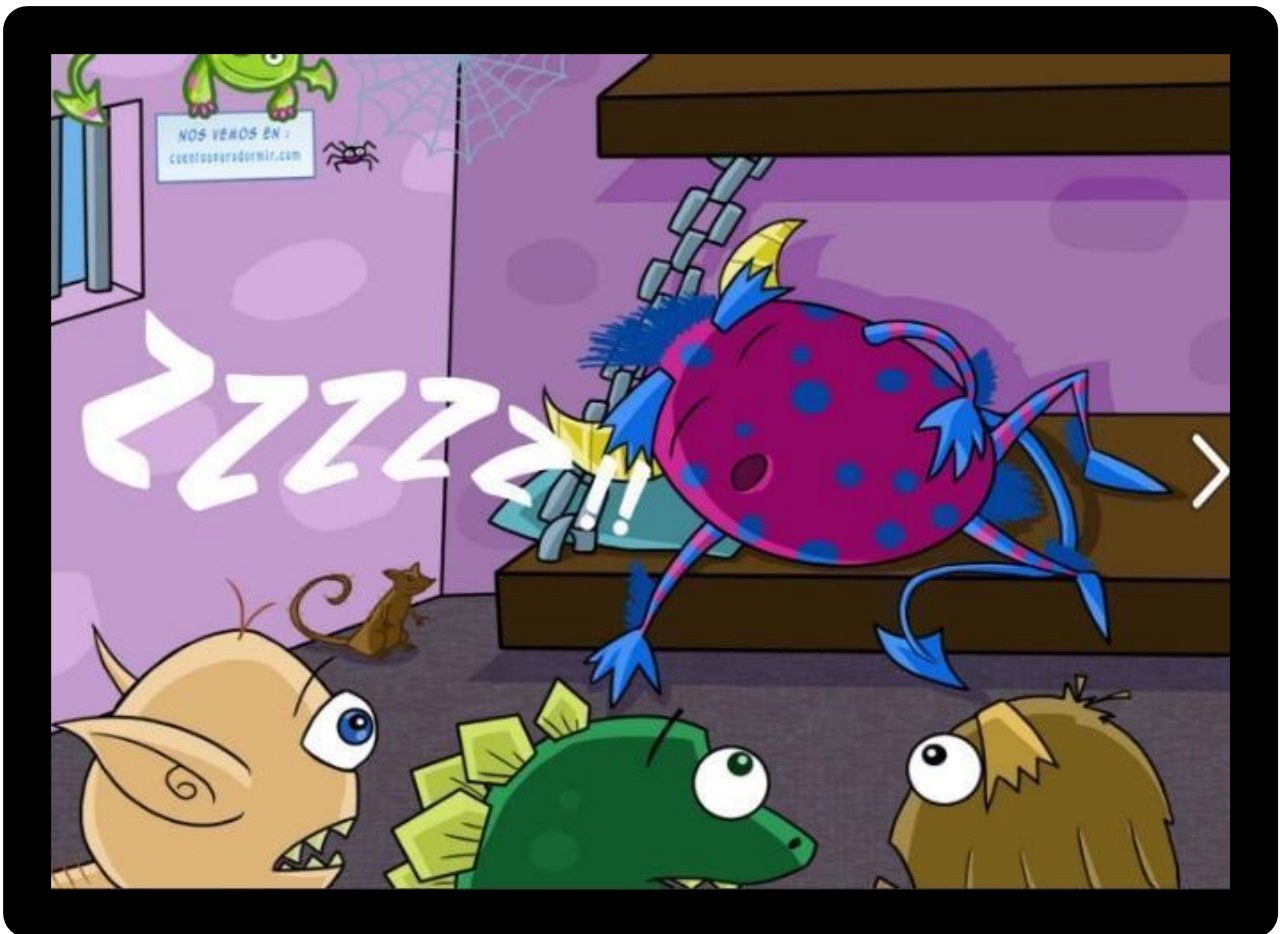
Los tres monstruos se sintieron **felices** al oír aquellas palabras; ¡servían para algo! Después de tantísimos años, resulta que **podían** hacer más cosas de las que habían creído, y **sin asustar** ni molestar a los niños.

Ese mismo día abandonaron la cárcel dispuestos a crear su primer negocio de **DESPERTADORES**.



Y así, los tres monstruos se hicieron **famosísimos** con sus servicios para dormilones, muy contentos de haber comprendido que siempre hay algo **GENIAL** que podemos hacer y está por **descubrir**.



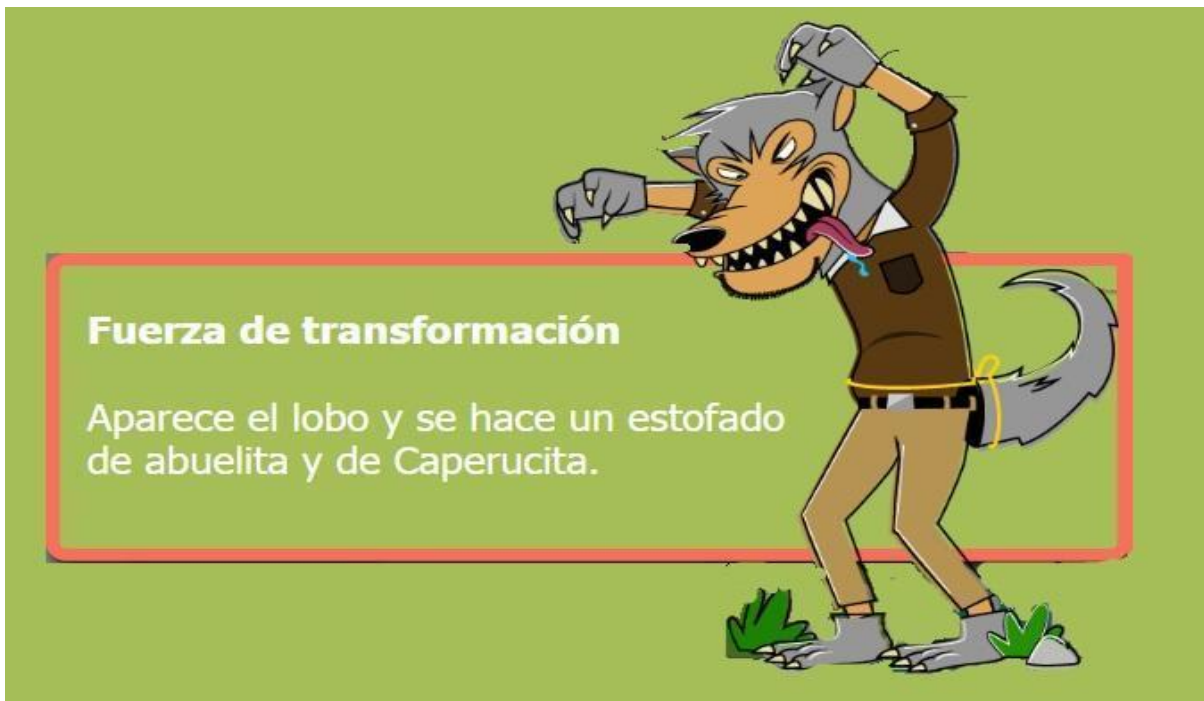


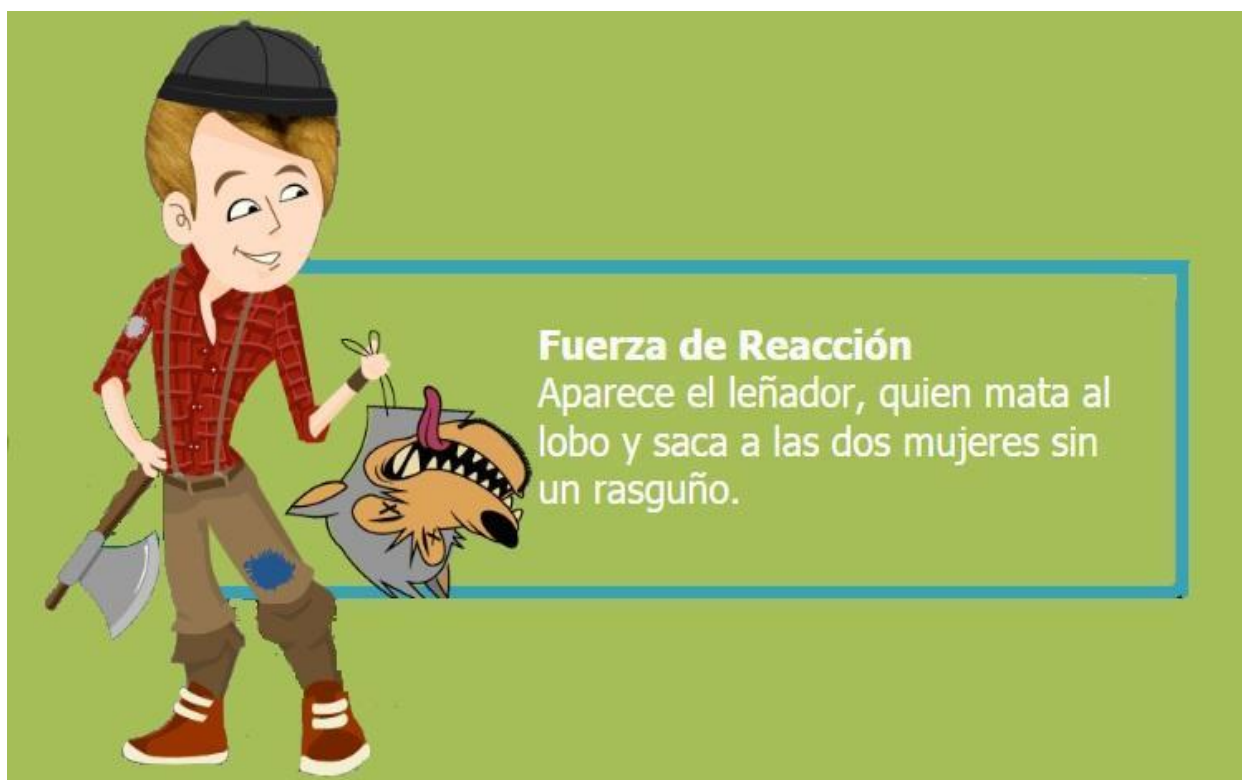




Presentación del problema: Los estudiantes deben mencionar los acontecimientos que ellos consideran más importantes dentro de las ideas que planificaron la clase anterior. Presentando una situación inicial, desarrollo, dentro de este mismo un conflicto y posteriormente el final del texto.

Teorización: A través de láminas se expone el orden en que se presentan los hechos en el cuento “Caperucita Roja” Describiendo la situación inicial, el inicio del conflicto o la fuerza de transformación, Nudo o Fuerza de reacción, situación final o desenlace. Mostrando así otro método de organización de los hechos. Los estudiantes escriben en sus cuadernos cada definición.





Secuencia didáctica 5: Paso a pasito voy creando este cuentito

Clases 6, 7 y 8

Activación de conocimientos previos: Se realiza una retroalimentación de los contenidos vistos con anterioridad de forma oral.

Presentación del problema: Los estudiantes deben escribir un borrador de su texto de intención literaria basándose en las ideas que planificaron y organizaron con anterioridad, se les solicita que el texto debe cumplir con la estructura quiniaria de los cuentos, para ello se les hace entrega de una plantilla con los cinco momentos donde se presentan algunos conectores como ayuda para la redacción del texto.

Conectores utilizados en narraciones.

Título:

Situación inicial	<i>Uno o varios personajes vivían de una cierta forma (en un planeta, una ciudad, etc)</i>	
--------------------------	--	--

Fuerza de transformación.	<i>Un día, de pronto se produjo un hecho que vino a perturbar esa vida.</i>	
----------------------------------	---	--

Estado resultante	<i>Eso trajo una serie de consecuencias...</i>	
--------------------------	--	--

Fuerza de Reacción	<i>Fin de la perturbación... Eso se acabó...</i>	
---------------------------	--	--

Situación final	<i>Una vida transformada por esos hechos se reinstaló.</i>	
------------------------	--	--

Borrador

Nombre: _____ Curso: _____

Título:



Secuencia didáctica 6: Paso a pasito voy terminando este cuentito.

Clases 9 y 10

Activación de conocimientos previos: Los estudiantes buscan en su borrador todos aquellos signos de puntuación y los marcan, luego de forma oral, argumentan por qué cada signo ocupa dicho lugar en el texto.

Recurso para clases 9 y 10: Se les hace entrega de una pequeña guía explicativa de ortografía de puntuación.

<p>PUNTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica el fin de una oración. ● después de una abreviatura. <p>PUNTO SEGUIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa oraciones que pertenecen a un mismo párrafo. <p>PUNTO APARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa párrafos. 	<p>PUNTO Y COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica una pausa mayor que la coma pero menor que el punto. ● separa elementos de una enumeración que ya tienen coma. ● inicia proposiciones.
<p>COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa elementos de una enumeración. ● encierra aclaraciones. ● indica la elipsis del verbo. ● antes y después de expresiones como: sin embargo, sin duda, no obstante. 	<p>COMILLAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● al principio y final de una cita textual. ● al escribir palabras extranjeras. ● en la escritura de seudónimos de personajes o personas famosas. ● al citar el título de un cuento, de un capítulo de una novela, de un artículo. ● para destacar palabras que representan un concepto.
<p>PARÉNTESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se utilizan con la intención de realizar una aclaración. 	<p>GUIÓN / RAYA DE DIÁLOGO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica el cambio de interlocutor en un diálogo.
<p>SIGNOS DE INTERROGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se escriben al principio y al final de las preguntas. 	<p>SIGNOS DE EXCLAMACIÓN O DE ADMIRACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se escriben al principio y al final de las oraciones exclamativas.
<p>El guión</p> <p><i>*Se coloca detrás de la sílaba.</i></p> <p>Nos sirve para dividir una palabra al final de una línea.</p>	<p>La diéresis</p> <p>Se escribe güe - güi cuando queremos que la u suene en una palabra.</p>

Capítulo VII

CONCLUSIONES

La producción textual en general es una de las principales competencias que toda persona debe poseer. Sin embargo, como ha sido posible constatar, es también una de las más grandes falencias existentes en el sistema educativo, puesto que no se aplica ningún modelo didáctico y sistemático que ayude a los estudiantes a desarrollar una capacidad de escritura aceptable. Bien lo dijo Reuter (como se citó en Álvarez, 2010) “la tradición escolar presenta la escritura como una síntesis “mágica” de las demás enseñanzas, esencialmente los subsistemas de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación... y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza” (p.54).

De acuerdo con lo expuesto, si bien el eje de escritura se presenta en los Planes y Programas del área de Lengua y Literatura, delimitado por el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981), hay diversos elementos que están fallando al momento de lograr un aprendizaje significativo del eje mencionado en los estudiantes, quienes caen en diversos errores de escritura a nivel sintáctico, semántico y ortográfico. Motivo por el cual se hace necesaria la implementación de una educación didáctica y metódica al momento de enseñar la producción textual escrita. Es posible señalar esto a partir de los resultados obtenidos producto del diagnóstico aplicado a los estudiantes de Octavo Año Básico, donde queda de manifiesto que el eje de escritura es poco relevante para la formación de los estudiantes.

Generalmente, los docentes de Lengua y Literatura no aplican un modelo para la enseñanza de la escritura, sino que se opta por realizar actividades simples y funcionales para los estudiantes, en donde ellos deben crear discursos, ya sea sobre la base de un tema dado de antemano, o bien mediante un tema de libre elección. Esto supone una revisión netamente oral, puesto que el estudiante debe compartir su producto con el resto de sus compañeros. Lógicamente, lo anterior no incluye un sistema de planificación de escritura, en el cual los estudiantes manifiesten de forma explícita sus ideas y seleccionen las más apropiadas para comenzar a redactar un borrador, el cual a su vez derive en el escrito final.

El énfasis dentro de la sala de clases está puesto en la comprensión lectora, no así en los demás ejes, como el de escritura. Esto se demuestra con los resultados de la prueba SIMCE de escritura, donde al momento de evaluar coherencia en los textos creados por los estudiantes de todo el país, solo un 1% es capaz de hacerlo bien en los textos narrativos, mientras que un 41% logra realizar la tarea con un nivel aceptable. Asimismo, cuando se evalúa el desarrollo de ideas en los estudiantes, existe un 10% que logra esta capacidad y solo un 39% que lo hace en forma correcta, sin embargo, con deficiencias.

En relación a eso, es posible establecer que no se cumple con los lineamientos de las Bases Curriculares del área de Lengua y Literatura, donde está propuesto el modelo

de Flower y Hayes (1981) para desarrollar el eje de escritura. Mediante este modelo se logra plantear una situación de producción textual completa; donde tanto la memoria a largo plazo como el entorno que rodea a quien escribe juegan un papel preponderante en la creación de textos escritos. Es decir, el tema y el conocimiento que el escritor tenga del mismo, junto a la audiencia a quién se piensa como potenciales receptores del mensaje, son el punto de partida para comenzar a escribir. Lo anterior se manifiesta en forma de creación o generación de ideas, organización de las mismas y, a partir de ellas, comenzar la redacción de un borrador, el cual irá mutando durante todo el proceso de escritura para terminar en el texto final y definitivo.

Dicho texto final es el producto de un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y monitoreado de cerca por los docentes, quienes deben actuar como facilitadores de información y retroalimentación para que los educando vayan dándose cuenta de sus errores y, finalmente, se lleve a cabo una evaluación concreta y socializada con el resto de la clase. Este es el objetivo que se desea lograr a través del modelo sobre el cual está realizada esta investigación, que a su vez es el mismo que sustenta a los Planes y Programas proporcionados por el Ministerio de Educación para área de Lengua y Literatura en lo que respecta al trabajo del eje de escritura dentro del aula.

Ante esto, los Estándares Orientadores del área de Lengua y Literatura señalan que los estudiantes deben ser capaces de producir textos de todo tipo, incluyendo los narrativos de intención literaria. Para ello existen tres que lo demuestran de forma explícita:

- Estándar 4: Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos
- Estándar 5: Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria.
- Estándar 8: Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción de textos literarios (MINEDUC, 2012).

Sin embargo, los datos recabados tanto por las evaluaciones de escritura de la prueba SIMCE como por la presente investigación, arrojan que no se logra cumplir a cabalidad con estos estándares, puesto que los estudiantes no están en condiciones de producir textos narrativos de intención literaria con coherencia y cohesión ni tampoco con un pleno desarrollo de sus ideas a lo largo del texto escrito.

Para el presente estudio se eligió el nivel de Octavo Año Básico, puesto que el estudio del género narrativo de intención literaria abarca buena parte del plan del Lengua y Literatura. Asimismo, es el tipo de texto que más dominan los estudiantes, puesto que durante toda su vida académica lo han trabajado y estudiado desde cerca. Sin embargo, los resultados del diagnóstico aplicado revelan que los estudiantes

escriben mal, no respetan signos de puntuación, no dejan sangría ni toman en cuenta los márgenes de escritura, además de que tienen serias falencias al mantener un hilo conductor, una progresión temática y una coherencia de la escritura. Por lo tanto, urge la generación de una propuesta concreta como la que se ha realizado en este trabajo investigativo y que, a su vez, intenta ser aporte para la enseñanza del texto narrativo de intención literaria.

El proceso de aprendizaje de diversos textos, sea cual sea su tipología, resulta tedioso para los educando. Por este motivo, la presente investigación se ha centrado en la didáctica del texto narrativo de intención literaria, puesto que los estudiantes, al poder inventar mundos nuevos y sentirse en libertad de crear algo propio, están desarrollando directamente su pensamiento y su creatividad. Lo que hace que el trabajo a realizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más divertido y más fácil de soportar para los estudiantes, puesto que están desarrollando su competencia escrita a partir de algo que ellos mismos está generando. Es decir, se logra mediante algo tan propio como son sus pensamientos, su imaginación y sus sentimientos.

El proceso de la escritura del texto es el elemento relevante en la presente investigación, puesto que es ahí donde el docente debe generar un andamiaje correcto para guiar al estudiante hacia el desarrollo tanto de sus habilidades cognitivas como de su competencia escrita, partiendo de la base de la retroalimentación constante y la didáctica que pueda utilizar para lograrlo, razón por la cual nace la presente propuesta. Por su parte, los educando deben tener un rol activo durante el proceso, cumplir con las tareas entregadas, aprender haciendo las cosas sin temor a equivocarse y preguntando en caso de que exista alguna duda importante.

Como proyección, es posible establecer que lo más importante en la creación de estas secuencias didácticas para desarrollar la escritura del texto narrativo de intención literaria, es que puede ser un punto de partida para lograr un aprendizaje significativo en lo que se refiere a prácticas de escritura de distintos tipos. Es deber destacar que la competencia comunicativa de escritura es transversal a las actividades humanas, puesto que toda persona está escribiendo constantemente para lograr interactuar dentro de los distintos grupos sociales a los que pueda enfrentarse. Por lo tanto, la práctica sistemática de escritura mediante los instrumentos generados a partir de esta investigación no solo genera un *saber* relacionado a la escritura de textos o discursos, sino que va directamente ligada al *saber hacer* cosas con la escritura, es decir, saber cómo se puede escribir un discurso de forma correcta, que sea entendido por el receptor y logre el propósito para el cual fue escrito.

Asimismo, el presente estudio puede servir como punto de partida a otros estudiantes de pregrado que necesiten idear estrategias para la producción textual escrita, puesto que las referencias aquí establecidas pueden transformarse en función

de otros tipos de texto, como el lírico o el dramático. De esta manera pueden idearse nuevas estrategias que potencialmente sirvan para su aplicación dentro del aula, así como generar nuevas perspectivas o puntos de vista para desarrollar la producción de textos escritos.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, P. Sánchez, J. (1994) *Puntería: propuestas para aprender a puntuar*. Barcelona, España: Octaedro.

Agencia Calidad de la Educación. Resultados de Aprendizaje Escritura. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf

Álvarez, T. (2010) *Competencias básicas de escritura*. Barcelona, España: Octaedro.

Álvarez, T. (2013) *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona, España: Octaedro.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Björk, L., Blomstrand, I. (2007) *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona, España: Graó.

Bombal, M., García, N., Ruiz-Tagle, J. (2013) *Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadores*. Santiago, Chile: Maval.

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

Cantero, F., Mendoza, A (2003) Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura en Mendoza, A (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D., (2006) *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (2007) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2010) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Madrid, España: Paidós.

Castro, F., Correa, M., Lira, H. (2014). *Currículo y evaluación educacional*. Talcahuano, Chile: Ediciones Universidad del Bío Bío.

Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (3ª ed.) Recuperado de <http://cesee.edu.mx/assets/plan-de-la-ens.-y-ev.-del-aprend.-i.pdf>

Dolz, J. (2003) ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria en Camps, A (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

Camps, A., Ruiz, U. (2011) El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura en Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graó.

Fort, R., Ribas, T. (2003) Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga en Camps, A (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

Flower, L., Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. 74-110.

Galera, F. (2003) La lectoescritura: métodos y procesos en Mendoza, A (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Hernando, L., Hernando, A (2003) El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico en Mendoza, A (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Kohan, S. (1997). Consignas para un joven escritor: introducción a la narración literaria. Barcelona, España: Octaedro.

López, A., Encabo, E. (2001) De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos educativos*, 0(4), 241-250.

López, A., Encabo, E. (2006) *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona, España: Octaedro.

Mendoza, F. (Coord.) (2003) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Milian, M. (2003) Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas en Camps, A (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

Milian, M. (2011) La enseñanza de la composición escrita en Ruiz, U (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graó.

MINEDUC (2016) *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: LOM Ediciones Ltda.

MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago, Chile: LOM Ediciones Ltda.

Prado, J (2004) *Didáctica de la Lengua y Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla S.A.

Riestra, D., (2006) *Uso y formas de la lengua escrita: reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.

Rodríguez, C. (2011) Programar en lengua y literatura en Ruiz, U (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graó.

Ruiz, U. (coord.) (2011) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graó.

ANEXOS

Anexo N°1

Instrumento de evaluación utilizado para realizar el diagnóstico en los estudiantes

Diagnóstico de escritura para estudiantes de Octavo año básico

Instrucciones:

- Lea atentamente las instrucciones para cada ítem.
- Utilice los espacios asignados solo para los fines que pide el enunciado.
- Puede usar corrector, pero evítelo en medida de lo posible.
- Se considerará el correcto uso de conectores, además de coherencia y cohesión.

I. Lea con atención el siguiente texto:

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

El dinosaurio - Augusto Monterroso

II. Sobre la base del texto anterior, escriba la continuación de la historia considerando los siguientes pasos:


- 1.- Utilice el primer cuadro para ordenar sus ideas respecto a la historia que va a crear.
- 2.- Utilice el segundo cuadro en blanco para crear un texto borrador.
- 3.- Utilice las líneas designadas para redactar su texto definitivo.

1. En el presente cuadro escriba las ideas que estime necesarias para luego redactar su texto.

Introducción	Mis ideas de situación inicial:	
Desarrollo	Conflicto	Mis ideas de conflicto:
	Desarrollo	Mis ideas de desarrollo:

Desenlace	Mis ideas para el desenlace:

2. En el siguiente cuadro escriba su texto a modo de borrador utilizando las ideas del cuadro anterior.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their text as a draft. The box occupies most of the page's vertical space.

Anexo N°2

Rúbrica utilizada para evaluar el desempeño de los estudiantes en el diagnóstico

Criterio	Niveles de logro					
	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente	Pje. Máx.	Pje.
1. Proceso de escritura						
Planificación . (30 min)	Utiliza de forma correcta los espacios asignados para planificar sus ideas para introducción, desarrollo, conflicto y desenlace. Presenta 5 o más ideas (10)	Utiliza los espacios asignados para planificar sus ideas. Sin embargo, falta uno de los criterios. Presenta entre 3 y 4 ideas (7)	No utiliza de buena manera los espacios asignados para planificar sus ideas. Solo tiene dos criterios o menos. Presenta entre 2 y 1 ideas (3)	No utiliza los espacios asignados para planificar sus ideas. No hay criterios desarrollados. No presenta ideas (0)	10	
Borrador (10 min)	Utiliza de buena manera el espacio para desarrollar el borrador del texto. Utiliza todas las ideas planteadas en la planificación dando forma al texto.(10)	Utiliza el espacio asignado para desarrollar el borrador. El espacio presenta marcas de suciedad. Utiliza algunas de las ideas presentadas en la planificación (7)	No utiliza de buena manera el espacio para desarrollar el borrador, está incompleto. El espacio presenta gran cantidad de suciedad. Utiliza muy pocas de las ideas presentadas en la planificación(3)	No utiliza el espacio para desarrollar el borrador. No existe concordancia entre el borrador y las ideas presentadas en la planificación. (0)	10	

<p>Texto definitivo (resto de la clase)</p>	<p>El texto tiene concordancia con la planificación y el borrador. Demuestra una progresión en la ejecución de la escritura. Toma en cuenta todas las ideas planteadas. (10)</p>	<p>El texto muestra concordancia con la planificación y el borrador. Toma en cuenta algunas de las ideas planteadas en el paso número uno. (7)</p>	<p>El texto definitivo muestra muy pocas de las ideas presentadas en la planificación, no existe mucha concordancia con el borrador, revela detalles que no están definidos en el borrador. (3)</p>	<p>El texto no presenta concordancia con las ideas planteadas en la planificación ni con el borrador. Revela detalles nuevos que no se expusieron en los puntos anteriores. (0)</p>	<p>10</p>	
<p>Tiempo</p>	<p>El estudiante utiliza el tiempo destinado para el desarrollo del instrumento en forma óptima, sin distraerse con sus compañeros ni con celular. (10)</p>	<p>El estudiante usa adecuadamente el tiempo destinado para el desarrollo del instrumento. Pide materiales a sus compañeros o en ocasiones mira su celular. (7)</p>	<p>El estudiante no hace un uso adecuado del tiempo destinado al desarrollo del instrumento. Conversa con sus compañeros y se distrae con el celular. (3)</p>	<p>El estudiante no ocupa el tiempo destinado al desarrollo del instrumento. Conversa constantemente con sus compañeros y recurre frecuentemente a mirar el celular. (0)</p>	<p>10</p>	
<p>2. Creatividad</p>	<p>El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente utilizó su imaginación. (10)</p>	<p>El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación. (7)</p>	<p>El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del cuento. El autor ha tratado de usar su imaginación. (3)</p>	<p>Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación. (0)</p>	<p>10</p>	

<p>3. Coherencia y Cohesión.</p>	<p>Presenta el tema de manera clara (sin ambigüedades ni contradicciones) y lo mantiene a lo largo del texto. Las ideas se relacionan de forma lógica. (10)</p>	<p>Presenta las ideas de manera clara y ordenada siguiendo una progresión informativa. (7)</p>	<p>Presenta con deficiencia las ideas de manera clara y ordenada incurriendo en la repetición que impide una progresión temática. (3)</p>	<p>No logra expresar con claridad y orden las ideas del texto. No existe una progresión temática y presenta incorrectas construcciones gramaticales. (0)</p>	<p>10</p>	
<p>4. Estructura</p>	<p>El texto presenta todas las partes de la narración: Título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace. Se presenta un conflicto bien definido. El desenlace está bien resuelto. (10)</p>	<p>El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (podría no presentarse el título). Se presenta un conflicto débilmente definido. El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo “fin”, “colorín colorado”, “vivieron felices para siempre”. (7)</p>	<p>Ausencia de alguna de estas partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa) (3)</p>	<p>El texto presenta una descripción o enumeración, sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos. (0)</p>	<p>10</p>	

Anexo N°3

Diseños de clase para las secuencias didácticas aplicadas.

DISEÑO DE LA CLASE 1 Mentes creativas ¡A la acción!

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 90 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 2 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de intención literaria.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la diversidad de opiniones acerca de un mismo tema considerando la autenticidad de cada persona.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR): Construir textos con referencias claras.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Valorar la diversidad de opiniones acerca de un mismo tema considerando la autenticidad de cada persona

Habilidades: Escritura

Contenidos: Situación narrativa

Actividades claves: Producción escrita, análisis de texto, lectura en voz alta.

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación formativa Instrumento: Lista de cotejo para evaluar lectura en voz alta.	
Inicio	S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Los estudiantes observan y comentan una serie de imágenes que aluden a cuentos clásicos. Responden a las interrogantes ¿Se les hace familiar alguna de las imágenes? ¿De dónde las reconocen? ¿A qué género literario corresponden? ¿Alguien podría contar alguna de las historias que representan las imágenes?	15	Criterios	Indicadores
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: El docente escoge una de las imágenes para realizar la siguiente actividad. Se forman grupos de no más de cuatro estudiantes, se les solicita que cada grupo escriba diferentes relatos a partir de la misma imagen. Algunos equipos desarrollarán el relato desde un narrador omnisciente; otros desde un narrador protagonista; otro desde un narrador testigo.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes, organizados en equipos escriben un relato breve a partir de la imagen seleccionada por el docente, narrando la historia desde el punto de vista del narrador correspondiente.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes analizan los diferentes relatos prestando atención a las distintas formas de narrar en dependiendo de quién presenta los sucesos.</p>	45	Lectura	<p>-Se expresa de manera clara y concisa.</p> <p>-Pertinencia del tema.</p> <p>-Respetan los turnos para opinar.</p> <p>-Respetan los signos de puntuación.</p> <p>-Utiliza una voz clara.</p>
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización: Los estudiantes escogen a un representante de cada grupo para que lea el relato al resto del curso.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: Se profundiza acerca del Género Narrativo, diferenciándolo del Género Lírico y Dramático. Se define la situación narrativa, que consta de una acción realizada por personajes, en un espacio y tiempo determinado, donde se encuentra una voz que narra los sucesos.</p>	30		<p>-Tono de voz adecuado.</p>

DISEÑO DE LA CLASE 2
“1, 2, 3 ¿Usted, quién es?”

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 90 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 2 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar narraciones para enriquecer su comprensión, considerando: Los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la diferencia interpersonal existente dentro de la sociedad a partir de la caracterización de personajes.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR):

- Describen a los personajes a partir de lo que dicen y hacen, y lo que se dice de ellos.
- Explican cómo cambia un personaje después de un evento provocado por otro.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Valoran las diferencias existentes entre las personas a partir de la caracterización de personajes

Habilidades: Lectura comprensiva, Comprensión oral.

Contenidos: Concepto de intención literaria- Tipos de personajes.

Actividades claves: Caracterización de personajes- Analizar cuento.

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación formativa Instrumento: Pauta de evaluación trabajo en clases.	
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Los estudiantes son enfrentados a una “ruleta de la fantasía” donde se les pide a algunos que participen haciéndola girar. La ruleta presenta imágenes de personajes característicos de cuentos, los cuales deben ser descritos a medida que giran la ruleta. Luego se realizan preguntas tales como ¿De dónde conocen ustedes a estos personajes? ¿Qué características tiene el tipo de texto al cual pertenecen? ¿Qué ejemplares conocen ustedes? ¿Tienen alguno preferido?</p>	20	Criterios	Indicadores
			Comunicación oral.	<p>-Se expresa de manera clara y concisa.</p> <p>-Pertinencia del tema.</p>
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: Se les solicita a los estudiantes que completen una “Ficha personal” de cuatro estereotipos de personajes para luego crear un texto breve donde sean parte de la historia.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes completan las “Fichas personales” de forma individual.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes analizan el cuento y sus personajes considerando la relevancia de cada uno dentro del cuento.</p>	45	Trabajo en clases	
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización: Los estudiantes reconocen el espacio físico y psicológico donde se produce la historia y el rol que cada personaje cumple.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: Se profundiza y teoriza acerca del concepto de intención literaria, los tipos de personajes que se pueden encontrar en los cuentos según su grado de participación en la historia, distinguiéndolos entre Protagonista, Secundario e Incidental.</p>	25	<p>-Utiliza un vocabulario preciso que es capaz de explicar en caso requerido.</p> <p>-Respetan los turnos para opinar.</p> <p>-Optimiza el tiempo para finalizar el trabajo dado.</p> <p>-Solicita revisión y supervisión del docente.</p>	

DISEÑO DE LA CLASE 3-4
“Imagino y planifico”

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 180 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 4 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de un texto de intención literaria a través del modelo de escritura por etapas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Comprender la importancia de la comunicación escrita dentro del ámbito social.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR): Planifican la escritura de un cuento de intención literaria a través de la organización de ideas.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Comprender la importancia de la comunicación escrita dentro la sociedad.

Habilidades: Generación y organización de ideas.

Contenidos: Planificación de la escritura de un cuento.

Actividades claves: Formulación y organización de ideas

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación formativa Instrumento: Matriz de planificación	
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Los estudiantes visualizan la imagen de la bella durmiente y dan respuesta a la siguiente pregunta ¿Qué creen que estará soñando? De forma guiada se les toma la opinión a algunos estudiantes de manera tal que trabajen la imaginación.</p>	20	Criterios	Indicadores
			Comunicación oral	-Se expresa de manera clara y concisa.
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: Se les solicita que creen un texto de intención literaria con el mayor número posible de las palabras presentes en el recuadro que se les entregará, el texto debe tener por lo menos, dos personajes, narrador a elección, tiempo y espacio definido. En esta primera instancia se les pide que planifiquen su escritura a través de una matriz de planificación.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes formulan ideas y las organizan de acuerdo a la estructura terciaria del cuento y adicionan datos acerca del contexto, narrador, destinatario y personajes.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes reflexionan acerca de la primera etapa del proceso de escritura.</p>	45	Trabajo en clases	<p>-Pertinencia del tema.</p> <p>-Respetan los turnos para opinar.</p> <p>-Optimiza el tiempo para finalizar el trabajo dado.</p> <p>-Solicita revisión y supervisión del docente.</p>
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización: Comentan de qué manera creen ellos que sirve la formulación y organización de ideas para la producción textual.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: Se profundiza acerca de la primera etapa para la creación de un cuento.</p>	25		

DISEÑO DE LA CLASE 5
“Viaje hacia el interior del cuento”

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 90 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 2 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar narraciones para enriquecer su comprensión considerando la relación de un fragmento de la obra con el total.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la importancia del trabajo en equipo mediante el intercambio de opiniones.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR): Explican qué relevancia tiene un determinado fragmento en la obra.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Valoran la importancia de trabajar en equipo mediante el intercambio de opiniones.

Habilidades: Comunicación oral.

Contenidos: Estructura quinaria del cuento.

Actividades claves: Análisis de imágenes - Análisis del cuento.

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación formativa Instrumento: Pauta de evaluación trabajo en clases	
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Los estudiantes reunidos en grupos de no más de cuatro personas reciben dos sobres, los cuales contienen el cuento ilustrado “El despertar de Pesadillo”. En uno de los sobres se encuentra la historia escrita a través de láminas y en el otro las ilustraciones. El grupo debe ordenar la secuencia emparejando las láminas de manera tal que se establezca la estructura del cuento. Luego entre todo el curso se lee el texto ordenado y se responde a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conflicto o nudo del cuento? ¿Qué momento nos indica el comienzo de este conflicto? ¿Cómo se soluciona?</p>	30	Criterios	Indicadores
			Comunicación oral	<p>-Se expresa de manera clara y concisa.</p> <p>-Pertinencia del tema.</p>
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: Los estudiantes deben mencionar los acontecimientos que ellos consideran más importantes dentro de las ideas que planificaron la clase anterior. Presentando una situación inicial, desarrollo, dentro de este mismo un conflicto y posteriormente el final del texto.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes presentan sus ideas más relevantes para la creación de su texto de intención literaria.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes reconocen en sus planificaciones la estructura estableciendo el inicio, desarrollo y final.</p>	45	Trabajo en clases	<p>-Respetan los turnos para opinar.</p> <p>-Prestan atención y participa en clases.</p> <p>-Muestran interés por la actividad.</p>
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización: Los estudiantes comentan acerca de la estructura terciaria de los cuentos relacionándola con algún ejemplar antes leído, identificando cada momento del texto.</p>	35		<p>-Confeccionan los trabajos con creatividad y limpieza.</p>

	<p>S.D.G.6 Teorización: A través de láminas se expone el orden en que se presentan los hechos en el cuento “Caperucita Roja” Describiendo la situación inicial, el inicio del conflicto o la fuerza de transformación, Nudo o Fuerza de reacción, situación final o desenlace. Mostrando así otro método de organización de los hechos. Los estudiantes escriben en sus cuadernos cada definición.</p>			<p>-Expresan sus emociones y sentimientos.</p> <p>-Trabajan con esmero y en forma responsable.</p>
--	---	--	--	--

DISEÑO DE LA CLASE 6, 7 y 8
“Paso a pasito voy creando este cuentito”

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 270 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 6 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Construir un texto de intención literaria con referencias claras, usando correctamente signos de puntuación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Comprender la importancia de la comunicación escrita dentro la sociedad.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR): Incorporan recursos de puntuación cuando es necesario para la mejor comprensión del texto.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Comprenden la importancia de la comunicación escrita dentro de la sociedad.

Habilidades: Producción textual.

Contenidos: Reglas de puntuación.

Actividades claves: Escritura de borrador.

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación formativa Instrumento: -Pauta de evaluación trabajo en clases. -Borrador.	
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Se realiza una retroalimentación de los contenidos vistos con anterioridad a modo de resumen.</p>	20	Criterios	Indicadores
<p>Desarrollo</p>	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: Los estudiantes deben escribir un borrador de su texto de intención literaria basándose en las ideas que planificaron y organizaron con anterioridad, se les solicita que el texto debe cumplir con la estructura quinaria de los cuentos, para ello se les hace entrega de una plantilla con los cinco momentos donde se presentan algunos conectores como ayuda para la redacción del texto.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes redactan un texto de intención literaria en forma de borrador considerando la estructura quinaria del cuento y su planificación anterior.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes reconocen la importancia de ordenar las ideas antes de redactar un texto de intención literaria.</p>	230	<p>-Trabajo en clases</p>	<p>-Utiliza de buena manera el tiempo asignado para la actividad.</p> <p>-Solicita ayuda y retroalimentación del docente.</p> <p>-Sigue las instrucciones dadas.</p>
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización: Los estudiantes analizan las etapas para redactar un texto de intención literaria.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: Se profundiza acerca de las reglas de puntuación a través de láminas didácticas.</p>	20		

DISEÑO DE LA CLASE 9 y 10
“Paso a pasito voy terminando este cuentito”

NOMBRE:

COLEGIO:

UNIDAD TEMÁTICA: Narrativa contemporánea

UNIDAD DE APRENDIZAJE: La eternidad de las palabras.

CURSO: Octavo año

NIVEL: Básico

TIEMPO (min.): 180 minutos.

N° DE HORAS (ped.): 4 Horas pedagógicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Construir un texto de intención literaria con referencias claras, usando correctamente signos de puntuación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Comprender la importancia que tiene la comunicación escrita dentro la sociedad.

Aprendizajes esperados (DISCIPLINAR): Incorporan recursos de puntuación cuando es necesario para la mejor comprensión del texto.

Aprendizajes esperados (TRANSVERSAL): Comprenden la importancia que tiene la comunicación escrita dentro la sociedad.

Habilidades: Producción textual.

Contenidos: Modelo de producción textual por etapas.

Actividades claves: Revisión y edición de texto final

Momento	Secuencias y estrategias didácticas	Tiempo	Evaluación Sumativa Instrumento: Pauta de evaluación final.	
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos: Los estudiantes buscan en su borrador todos aquellos signos de puntuación y los marcan, luego de forma oral, argumentan por qué cada signo ocupa dicho lugar en el texto.</p>	20	Criterios	Indicadores
			-Trabajo en clases	-Prestan atención y participa en clases
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del problema: Los estudiantes deben revisar sus borradores corrigiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructura quinaria del cuento. -Uso de conectores. -Ortografía literal y de puntuación. -Redacción. -Orden de párrafos. <p>S.D.G.3 Resolución del problema: Los estudiantes editan sus borradores convirtiéndolo en texto final.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición: Los estudiantes reconocen el proceso que utilizaron para la construcción del cuento de intención literaria, identificando cada etapa.</p>	140		<ul style="list-style-type: none"> -Muestran interés por la actividad. -Confecionan los trabajos con creatividad y limpieza -Expresan sus emociones y sentimientos
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización: Los estudiantes expresan su opinión respecto a la actividad, el proceso y el resultado final.</p> <p>S.D.G.6 Teorización: De forma breve se hace mención al proceso de escritura por etapas y se identifican sus fortalezas con ayuda de los propios estudiantes.</p>	20		<ul style="list-style-type: none"> -Trabajan con esmero y en forma responsable.

Anexo N° 4

Instrumento de evaluación para el borrador.

Lista de cotejo para evaluar borrador

Criterio	Sí	No
Contiene el título del texto		
Incluye las ideas principales.		
Respeto el orden de la presentación de las ideas.		
La redacción es coherente.		
Usa signos de puntuación.		
La acentuación es correcta.		
Usa conectores de forma adecuada.		
La presentación del escrito es buena.		
Total		
Observaciones		

Anexo N° 5

Lista de cotejo para evaluar lectura en voz alta.

CRITERIO	INDICADOR	SI	NO
DICCIÓN	Omite letras		
	Aumenta letras		
	Cambia palabras		
	Omite palabras		
	Agrega palabras		
ENTONACIÓN	Errores de acentuación: - Acentuó sin haber tilde		
	- No pronunció el acento		
INTENSIDAD	Volumen bajo (casi no se escucha la voz)		
	Sube o baja la intensidad sin motivo aparente		
	Volumen adecuado (se escucha perfectamente)		
	Volumen muy alto (en lugar de hablar, grita)		
FLUIDEZ	Omite el punto y seguido y/o el punto y aparte		
	Omite la coma		
	Omite los dos puntos		
	Fragmenta la lectura sin motivo alguno		

Anexo N° 6

Pauta de evaluación trabajo en clases.

Descriptores	Logrado Totalmente	Logrado Parcialmente	No Logrado
Presta atención y participa en clases			
Su trabajo está de acuerdo a los aprendizajes esperados de la clase correspondiente.			
Muestra interés por la actividad.			
Confecciona los trabajos con creatividad y limpieza.			
Expresan sus emociones y sentimientos.			
Trabaja con esmero y en forma responsable.			