



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

**DIDÁCTICA Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS  
POR TRES DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS CON  
DIFERENTES DEPENDENCIAS (MUNICIPAL,  
SUBVENCIONADO Y PARTICULAR) PARA ABORDAR LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS NO LITERARIOS EN  
EL SUBSECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN 5°  
BÁSICO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA,  
MENCION LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INTEGRANTES:

COLLIPAL ESCOBAR, CAROLINA DEL CARMEN  
GONZÁLEZ QUIROGA, TATIANA LORENA  
IBARRA SANDOVAL, PALOMA BELÉN  
PAINEMAL ALLENDE, SUSANA JANET  
ROJAS GONZÁLEZ, MACARENA ROMY

PROFESOR GUÍA:

SILVIA, CASTILLO SÁNCHEZ

SANTIAGO, 2011

CHILE

## *Agradecimientos*

*Quisiéramos manifestar nuestros sinceros agradecimientos a quienes participaron de manera directa o indirecta en la realización de este trabajo, dándonos ánimos, consejos y acompañándonos en momentos de angustia y felicidad. A todos ellos va dedicado este trabajo, fruto de todo el esfuerzo realizado durante nuestro último año como estudiantes de pregrado.*

*Ante todo, quisiéramos mencionar de forma especial a nuestras familias, que con su incondicional amor y apoyo nos hicieron salir adelante cuando el cansancio invadía nuestras mentes y las energías flaqueaban. Sin ellos esta travesía no hubiese sido posible.*

*Tampoco queremos dejar de lado a quien nos acompañó durante la última etapa de realización de nuestro seminario, que con sus consejos y experiencia nos preparó para enfrentar las diversas situaciones que se nos presentaron en el trabajo de campo, muchas gracias a la docente Silvia Castillo, nuestra profesora guía. Además de todos aquellos docentes que se hicieron presentes aportando su granito de arena en la construcción del presente trabajo y en nuestra formación profesional, a ellos les debemos gran parte de lo aprendido.*

*A nuestras compañeras de carrera, con quienes compartimos las dificultades del proceso y nos dimos ánimos, recordando la belleza de la pedagogía y de lo que significa ejercer la labor docente. Éxito a todas ellas.*

*Finalmente, no queremos dejar de mencionar a nuestros compañeros que día a día siguen en la lucha por alcanzar una educación de calidad y equidad. Ahora está en nuestras manos contribuir en la consecución de esta meta y en la de aquellos que tienen la conciencia de que la educación es un derecho que debe cumplirse y respetarse. A todos ellos, fuerza y ánimo.*

*“Los hombres no se hacen en el silencio,  
sino en la palabra, en el trabajo,  
en la acción, en la reflexión”, Paulo Freire.*

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	6
<b>ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	12
1.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.6 VIABILIDAD Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.7 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
<b>CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL</b> .....	22
2.1 INTRODUCCIÓN.....	22
2.2 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	25
2.3 DIDÁCTICA EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	37
2.4 EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN .....	40
2.4.1 EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE.....	42
2.4.2 CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	45
2.5 TEXTOS NO LITERARIOS.....	54
<b>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	59
3.1 PARADIGMA.....	59
3.2 TIPO DE ESTUDIO.....	60
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	62
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	64
3.5 DESCRIPCIÓN DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	65
3.6 MATRICES DE INSTRUMENTOS A EMPLEAR.....	69

3.6.1	MATRIZ DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE .....	69
3.6.2	MATRICES ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS.....	69
3.6.3	MATRIZ DE ANÁLISIS DE ENTREVISTA.....	71
3.7	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	73
<b>CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LOS DESCUBRIMIENTOS.....</b>		<b>77</b>
4.1	RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	77
4.2	ANÁLISIS DE DATOS.....	79
4.2.1	ANÁLISIS: DOCENTE DEL ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL.....	79
4.2.1.1	MATRIZ Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN.....	80
4.2.1.2	MATRIZ Y ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	84
4.2.1.3	MATRIZ Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA.....	88
4.2.1.4	TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	93
4.2.2	ANÁLISIS: DOCENTE DEL ESTABLECIMIENTO SUBVENCIONADO.....	95
4.2.2.1	MATRIZ Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN.....	95
4.2.2.2	MATRIZ Y ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	98
4.2.2.3	MATRIZ Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA.....	102
4.2.2.4	TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	106
4.2.3	ANÁLISIS DOCENTE DEL ESTABLECIMIENTO PARTICULAR.....	109
4.2.3.1	MATRIZ Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN.....	109
4.2.3.2	MATRIZ Y ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	113
4.2.3.3	MATRIZ Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA.....	118
4.2.3.4	TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	122
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>		<b>124</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>148</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>156</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>161</b>

1.	COLEGIO MUNICIPAL.....	162
1.1	OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES DE CLASES.....	162
1.2	ENTREVISTA DOCENTE.....	176
1.3	DOCUMENTOS UTILIZADOS POR LA DOCENTE.....	182
2.	COLEGIO SUBVENCIONADO.....	194
2.1	OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES DE CLASES.....	194
2.2	ENTREVISTA DOCENTE.....	202
2.3	DOCUMENTOS UTILIZADOS POR LA DOCENTE.....	207
3.	COLEGIO PARTICULAR.....	209
3.1	OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES DE CLASES.....	209
3.2	ENTREVISTA DOCENTE.....	219
3.3	DOCUMENTOS UTILIZADOS POR LA DOCENTE.....	233
4.	MÓDULO PARA EL ESTUDIANTE: TEXTO EXPOSITIVO, LA RESEÑA.....	237

## RESUMEN

En una sociedad letrada donde el hombre está destinado a escribir, ya sea, para comunicar, para informar, para recordar, entre otras funciones; donde la enseñanza formal, específicamente, en el área de Lenguaje y Comunicación se toma la escritura como uno de sus ejes fundamentales, es preciso indagar tanto en su enseñanza como en su aprendizaje.

El objetivo de esta investigación fue conocer en profundidad la utilización de la didáctica y estrategias de evaluación de tres docentes de establecimientos de diversas dependencias (municipal, subvencionado y particular), en el abordaje de la producción de textos escritos no literarios en 5° año básico.

Para ello, este trabajo se implementó bajo la línea del paradigma cualitativo, ya que describe el fenómeno en su contexto. Por su parte, para comprender la aplicación de estrategias didácticas y de evaluación en la realidad seleccionada, se utilizaron diversos instrumentos (entrevistas, observaciones y análisis documental) que aportaron conocimientos prácticos y teóricos; entre los cuales se encuentran, principalmente, la propuesta que mencionan Flower y Hayes (1980), junto con lo aportado por Condemarín y Medina (2000) respecto a las etapas de reescritura y publicación de los escritos y la distinción que Cassany (1993) realiza de corrección y revisión al evaluar los escritos.

El objetivo de esta investigación consiste en generar conocimiento en el campo de la educación, indagando en las prácticas docentes. No pretende cuestionar el trabajo de estos, ni tampoco señalar lo que deben o no hacer, sino que procura presentar las diversas estrategias a las cuales el profesorado recurre en cada una de sus clases.

**Palabras claves:** Textos no literarios, producción textual, didáctica, estrategias de evaluación.

## ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN

Actualmente, en Chile, la educación es tema frecuente en la opinión pública. Uno de los puntos más preocupantes es la gran diferencia existente entre la educación particular, la educación subvencionada y la educación municipalizada.

Son muchos los establecimientos educacionales que intentan revertir esta situación, buscando diversas alternativas para aumentar la calidad de la educación, sin embargo, la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que es rendida anualmente por los estudiantes chilenos, da cuenta que la brecha se mantiene y, en muchas ocasiones, aumenta.

De acuerdo al informe realizado por el SIMCE de escritura (Mineduc, 2009), titulado “Informe de Resultados de Escritura SIMCE”, se puede apreciar que el nivel socioeconómico está altamente vinculado a los niveles de logro que alcanzan los estudiantes. Por ejemplo, en el nivel socioeconómico alto, el 52% de los estudiantes se encuentra en un nivel avanzado de escritura, mientras que en el nivel socioeconómico bajo, solo el 12% se halla en el nivel mencionado.

La educación chilena toma como uno de sus postulados básicos, que los niños y las niñas se inserten en el mundo letrado con el fin de que entiendan y puedan descifrar las diversas situaciones de escritura en las que se van a enfrentar en su vida cotidiana.

Dentro de esta diversidad de situaciones educativas en los establecimientos con diferentes dependencias (particulares, subvencionados y municipales), encontramos la producción de textos no literarios, gracias a los cuales las personas pueden: definir, describir, caracterizar, comentar e incluso narrar a través de las palabras escritas lo que deseen. Por lo anteriormente expuesto estos tipos de textos se abordan en Lenguaje y Comunicación, pero constituyen un eje transversal a todas las asignaturas, ya que es a través de ellos que los estudiantes expresan y comunican sus ideas, dejando un registro que perdura en el tiempo.

La realización de esta investigación seguirá los lineamientos del paradigma cualitativo, en el cual el investigador tiene la posibilidad de explorar diversas metodologías para dar con las soluciones que requiera su problema de investigación.

Este paradigma no se basa en resultados estadísticos, sino que da sentido a las acciones realizadas por los sujetos de estudio, que permiten detectar el para qué y el porqué de la realidad existente en la producción textual, lo cual varía en la teoría presentada y la práctica del estudio.

Por tanto, la primera etapa del proyecto consistió en recopilar antecedentes teóricos que respaldaran la problemática, para después sustentar el diseño y la puesta en práctica de la investigación.

Entre los conceptos que se abordaron, se encuentra la didáctica, que es definida por Crespo (2008) como: “la disciplina de carácter práctico y normativo que procura las técnicas para alcanzar el aprendizaje de los alumnos... teniendo presente los objetivos que se han propuesto” (p. 77).

Ligada a la didáctica, están las estrategias, que son entendidas por González (2001) como: “una vía para que la multiplicidad de significados que se trabajan y comparten en la clase, conecten el conocimiento privado que el alumno posee con el conocimiento público que el profesor pretende enseñar” (p. 3).

De acuerdo con la definición entregada, son precisamente las destrezas particulares que posee la docente al momento de abordar la producción textual no literaria, las que serán reflejadas en este trabajo. Es necesario tener presente que la estrategia se genera para la consecución de un objetivo o meta que en este caso, consiste en involucrar a los estudiantes con lo que escriben.

El concepto de estrategia agrega nuevos términos a la investigación, como el de la evaluación del trabajo del estudiante, el cual permite al educador tomar decisiones a partir de la información que recoge. Como por ejemplo, continuar con la estrategia que se utiliza o modificarla en caso de que no se esté logrando el objetivo por la cual fue implementada.

En relación a la producción de textos escritos, Beaugrande (1980), citado por Álvarez y Ramírez (2006), señala que: “los textos se producen a través de operaciones guiadas por la memoria, la atención, el control motor, el recuerdo y la motivación” (p.37), además del propósito y el contexto determinado por el cual se escribe. Esto se debe a que el texto no es tan solo una estructura organizada de ideas, sino que también incorpora la intencionalidad comunicativa, el destinatario, la pertinencia y los mecanismos de coherencia y cohesión, entre otros aspectos.

A la descripción antes mencionada, se debe señalar que la producción de textos escritos, que se consideró para la presente investigación, se basó en los textos no literarios, que incluye a todos los escritos enfocados en el mensaje que se desea entregar, es decir, todos los textos que cumplen una función informativa y reguladora en el accionar del receptor o lector del mensaje.

Al trabajar en la producción de textos escritos en diversas actividades, se considera el apartado de evaluación. Esta, conceptualmente, se entenderá, tal como señala Fernández (2010):

La evaluación es un elemento curricular para la mejora del aprendizaje y la formación total de la persona que contribuye al reajuste de los procesos y a una mayor consecución de resultados por parte del alumnado. Hay que evaluar para obtener datos de forma permanente acerca del funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten incorporar las correcciones necesarias e intentar que la mayor parte del alumnado alcance los objetivos previstos (p.74).

Un eje transversal a los conceptos que se mencionan con anterioridad corresponde al factor motivacional, cuyo rol ha pasado a ser el más activo en la elaboración y realización de una disciplina, de acuerdo al momento histórico que se vive. Dicho eje constituye un patrón guiador en la consecución de diversas metas que se relacionan íntimamente con la cultura y la carga emocional que cada estudiante posee. Además, la motivación va de la mano con la significación que tiene para el estudiante el realizar alguna determinada tarea y en cómo se enfrenta a las diversas situaciones.

Todos los conceptos entregados aquí: textos no literarios, producción textual, didáctica, estrategias de evaluación, se abordarán en profundidad dentro de la investigación, específicamente en el marco referencial.

Una segunda etapa del trabajo investigativo consistió en determinar la población y muestra, localizando el sector, los establecimientos donde se llevará a cabo esta investigación y los docentes protagonistas de esta.

El escenario en el que se efectuó la investigación se delimita a establecimientos educacionales de los tres tipos de financiamiento: municipalizado, particular subvencionado y particular, que se ubican dentro del área correspondiente a la Provincia Cordillera.

Como tercera etapa de la investigación, se diseñaron tres tipos de instrumentos (entrevista, matriz para la observación y el análisis documental), con los cuales se busca dar respuesta a las interrogantes propuestas, las cuales están ligadas al describir y analizar la didáctica y las estrategias de evaluación que utilizan los profesores de establecimientos con diferentes dependencias, para abordar la producción de textos escritos no literarios, en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico.

La última etapa que se llevó a cabo, es la recogida de información en terreno y su posterior análisis; en donde se da cuenta del trabajo de la producción de textos escritos no literarios y la evaluación de este.

Evidenciar mediante el trabajo docente las diversas estrategias que se pueden utilizar para trabajar la producción escrita, incluyendo en ellas el tipo de evaluación correspondiente, se convierte en una experiencia enriquecedora y sumamente favorable para quienes comienzan su proceso de formación docente, como para aquellos que a pesar de la experiencia, se encuentran constantemente innovando y adaptándose a los ritmos que la sociedad va adquiriendo.

Finalmente, a partir de los antecedentes teóricos y empíricos recopilados en el desarrollo del proyecto investigativo, se genera una propuesta didáctica, la cual consiste en un módulo que facilita el trabajo con los textos escritos no literarios.

El módulo didáctico está compuesto por dos cuadernillos, uno para el docente y otro para el estudiante, siendo un recurso útil que optimiza el trabajo de la producción de textos expositivos, específicamente la reseña. Dicho módulo está elaborado bajo las bases teóricas de la propuesta de Flower y Hayes (1980), junto con lo aportado por Condemarín y Medina (2000) respecto a las etapas de reescritura y publicación; además de la distinción que Cassany (1993) realiza sobre corrección y revisión al evaluar los escritos.

Un módulo didáctico facilita la labor docente, ya que permite orientar su trabajo y el del estudiante; permite evaluar constantemente los progresos o retrocesos que se puedan apreciar y así tomar las decisiones que cada caso requiera. De igual modo, fomenta que sea el propio estudiante quien tenga conciencia del trabajo personal que está realizando, promoviendo la metacognición del aprendizaje.

También es necesario señalar, que la propuesta incluye la motivación dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes como un anclaje entre lo que la docente busca lograr y lo que el estudiante logra producir, incluyendo toda su carga cultural, valórica y aquellas experiencias que su propia realidad le otorga.

En definitiva, la presente investigación busca generar conocimiento en el campo de la educación, indagando en las prácticas docentes, específicamente en la didáctica y evaluación utilizadas para la producción de textos escritos.

## **CAPÍTULO 1: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Línea de investigación**

Didáctica de la producción de textos literarios o no literarios desarrollada por docentes de segundo ciclo.

### **1.2 Problema de investigación**

La presente investigación responde a la necesidad de conocer la didáctica y estrategias evaluativas que utilizan los docentes de 5º básico, del subsector de Lenguaje y Comunicación, en el abordaje de la producción de textos escritos no literarios.

Lo anterior se debe a que es común encontrar que dentro de las salas de clases se trabaja de manera poco sistemática la producción de textos por parte de los estudiantes, dejando muchas veces de lado el aspecto comprensivo del mismo.

Esto se refleja principalmente en las prácticas docentes, en donde se trabaja la producción de texto de manera escasa y en muchas ocasiones descontextualizada de la situación que viven los estudiantes, tal como argumenta Medina (2006):

Dichas prácticas se basan probablemente, en la forma en que los mismos profesores aprendieron a leer y a escribir, en el marco de una perspectiva que enfatiza el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza propia del lenguaje, cual es la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación (s.p).

Sin duda este escenario se complejiza al momento de evaluar la producción textual. Tal como señala Morales (2004):

“Varios profesores se limitan a colocar un número calificadorio de un texto, no saben explicar muy bien por qué lo colocaron. «Es la impresión general que me da», «No me gusta tu estilo», «Se parece [no se parece] al modelo del autor X», suelen aducir como justificaciones de la nota, sin mayores detalles. (s.p).

Por lo que se debiera entender por escritura, no solo los aspectos gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página), sino también todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de redacción y que son tanto o más importante para juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 1993).

Indudablemente, la gramática es parte esencial de la producción textual, sin embargo, es un medio para llegar a una correcta construcción de textos, no un fin en sí misma, ya que al momento de escribir son muchos los factores que influyen, tal como menciona El Grupo Didactext (2003): “La pertenencia a diferentes grupos, el cambio de interlocutores y la diversidad de contextos ocasionan la gran variedad de textos que se producen”. (p. 9).

Los niños y niñas alfabetizados no son capaces de comunicarse eficazmente por escrito para responder a situaciones de sus vidas cotidianas. (Cook-Gumperz, 1988, citado por Medina, 2006).

Teniendo en cuenta dicha problemática, es preciso que se considere, para el trabajo de producción textual escrita, las posibles limitaciones comunicativas que presentan los estudiantes, como: las incoherencias para redactar ideas, sentimientos o pensamientos, faltas ortográficas, errores en la organización textual, o las tensiones que puedan sufrir al momento de producir un texto (bloqueo de ideas).

Ante el desafío enriquecedor que se ha convertido la escritura es necesario que se profundice sobre este concepto y el conocimiento de cómo se trabaja dentro de las aulas, puesto que la demanda existente en el Chile actual, en relación a la producción textual escrita es enorme, sobre todo, por la utilización y la masificación de las TIC's (tecnologías de la comunicación y la información).

Tal como presenta el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 5º básico:

La escritura implica no solo la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente, para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias. Esta competencia se ha vuelto indispensable en la sociedad actual, por lo que su desarrollo es un desafío que la escuela debe asumir (Mineduc, 2010, p.20).

Por ello, la presente investigación se encuentra enfocada en dar a conocer como se aborda esta demanda educativa, en tres escenarios específicos.

Más aún, algunas investigaciones revelan que la forma de enseñar la lectura y la escritura en la educación inicial, cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños; la calidad de la alfabetización en este período tiende a determinar el éxito o fracaso escolar (Medina, 2006).

Esto es -sin duda- un desafío, puesto que la evaluación tradicional incurre en un falso concepto de equidad, que es entendida por Condemarín y Medina (2000) como:

La equidad educativa consiste en diferenciar a los alumnos para responder a sus necesidades educativas, puesto que ellos poseen diferentes capitales culturales y estilos cognitivos; es decir tienen diferentes grados de familiarización con el lenguaje escrito, poseen distintas nociones acerca de la cultura universal, diferentes aptitudes para el aprendizaje -tales como motivación, memoria, perseverancia, sistematicidad, autoestima- y otras características que surgen de sus condiciones personales y de su contacto con las prácticas culturales de sus familias y de su entorno social y cultural. (p. 15).

Los estudiantes escriben, porque de eso depende su calificación, pero no, porque sea una actividad que les interese o capte su atención. Esto se debe a que se han olvidado las necesidades por las cuales se escribe, principalmente, la de comunicarse con otro.

Por otra parte, la evaluación de las prácticas escritas arroja una serie de interrogantes sobre cuál es la mejor manera de afrontar un proceso como este, surgiendo dudas como: ¿Qué criterio se debe utilizar?, ¿qué es lo importante al producir un texto escrito?, ¿qué se busca lograr con ello?, ¿qué será más importante de evaluar: la ortografía o el sentido del texto?, entre muchas otras.

Tal como la sociedad lidia con transformaciones y/o cambios constantes, la educación no se queda atrás, incorporando aspectos a evaluar que estén acorde a las nuevas necesidades y desechando otros que no responden a la nueva era.

Referido a lo anterior, en lo que respecta a las áreas de Lenguaje y Comunicación, Condemarín y Medina (2000) señalan que:

La necesidad de actualizar los sistemas evaluativos es particularmente válida en el área de lenguaje oral y escrito, en donde generalmente los progresos de las últimas décadas en su teoría, investigación y práctica no

se han reflejado en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes (p. 4).

La evaluación de las producciones de textos escritos va a ser decisiva en la manera que el estudiante se enfrente a la escritura, ya que los indicadores y aspectos a evaluar, van a definir en qué se deben enfocar los estudiantes para producir sus escritos. En este sentido, una manera errónea de valorar sus trabajos, llevaría al niño o niña a perder el verdadero sentido e importancia que tiene el comunicarse a través de textos creados por ellos mismos.

Como ejemplo de lo anterior, se podría mencionar que un docente preocupado en exceso de la gramática y que utiliza como foco central de sus evaluaciones la perfección morfosintáctica en los textos de sus estudiantes, se olvida del verdadero propósito con el que se crea el mismo, la acción de comunicar algo a alguien.

Evaluar las producciones textuales escritas, conlleva grandes retos, tal como señala el *Informe de Resultados de Escritura SIMCE* (Mineduc, 2009):

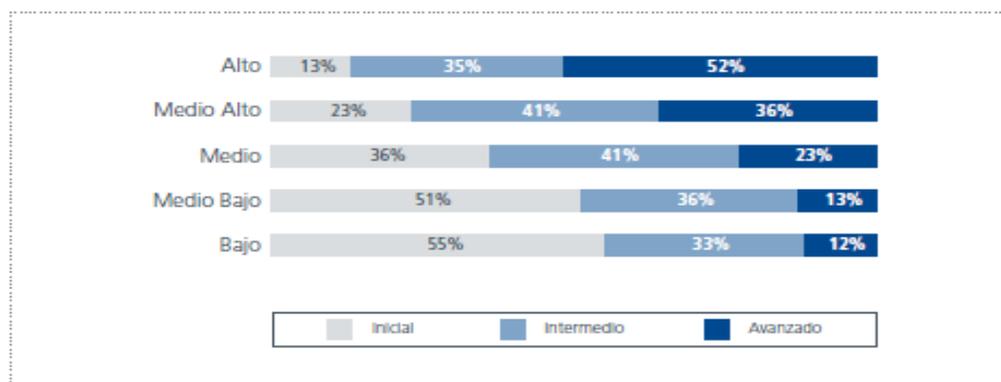
Algunos de estos desafíos son: la complejidad del proceso cognitivo que involucra la producción de textos; las restricciones asociadas al tiempo disponible para que los estudiantes demuestren su dominio de los conocimientos y habilidades evaluados, y el componente subjetivo de los juicios acerca de la calidad de los textos escritos. (p. 6).

Todos los desafíos mencionados, son esenciales de considerar al momento de evaluar; por tanto, la implementación de alguno de estos o el olvido de otros, van a influir en las creaciones escritas de los estudiantes.

Este estudio pretende generar conocimiento en el campo de la educación, indagando en las prácticas docentes, específicamente en la didáctica y evaluación utilizadas por estos para abordar la producción de textos. Centra su foco de estudio en tres profesores que se desempeñan en tres establecimientos con diferentes dependencias. Esto se da, principalmente, porque de acuerdo a los resultados de la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de escritura, la brecha existente entre establecimientos de diferentes dependencias es amplia. Esto se refleja en el cuadro 1 de producción escrita, según nivel socio económico (Mineduc 2009):

**Cuadro 1**

**Distribución de estudiantes de la muestra de 4º básico según niveles de logro de escritura por grupo socioeconómico**



Fuente: Informe de Resultados de Escritura SIMCE. Mineduc 2009

El gráfico muestra que los niños y niñas de un nivel socioeconómico alto y medio alto, correspondientes a instituciones particulares o particulares subvencionadas con altos ingresos económicos, tienen mayores logros de escritura que los colegios subvencionados con ingresos económicos medio.

Por otro lado, se encuentran los estudiantes presentes en los niveles socioeconómicos medios bajos y bajos, equivalentes a instituciones municipalizadas, que tiene más del 50% de sus alumnos en niveles bajos de escritura.

Respaldando estos resultados, Condemarín y Medina (2006) indican que:

Los niños y niñas chilenos leen y escriben poco y mal; no dominan las habilidades básicas de escritura. La desigualdad social es antes una desigualdad cultural y, en este sentido, el acceso al dominio del lenguaje escrito es una vía hacia la democratización de la sociedad. La existencia social, cultural y económica de los niños y niñas se está tejiendo diariamente, en sus hogares y también en la escuela (s.p)

Son muchos los factores que influyen en los niveles desiguales de logros de escritura que se dan entre los colegios con diferentes dependencias, sin embargo, lo único que puede cambiar esta situación son las prácticas docentes y las estrategias que estos utilicen para que los estudiantes escriban. Estrategias que deben ser motivadoras y, al mismo tiempo, considerar las características particulares de los estudiantes y las de los textos escritos.

### **1.3 Preguntas de investigación**

- La pregunta que guiará la investigación es:

¿Cuál es la didáctica y las estrategias de evaluación utilizadas por tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular), en la producción de textos escritos no literarios, abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico?

- Las preguntas subsidiarias que ayudan a esclarecer la pregunta principal y desglosarlas en sus aspectos fundamentales son:

- ¿Qué didáctica utilizan los tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular) en la producción de textos escritos no literarios, abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico?
- ¿Cómo evalúan los tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular) la producción de textos escritos no literarios, abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico?

### **1.4 Objetivos de la investigación**

- Objetivo Principal

Describir y analizar la didáctica y las estrategias de evaluación utilizadas por los tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular) en la producción de textos escritos no literarios abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico.

- Objetivos específicos

- Describir y analizar la didáctica utilizadas por tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular) en la producción de textos escritos no literarios abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico.

- Describir y analizar las estrategias evaluativas realizadas por los docentes de establecimientos con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular) en la producción de textos escritos no literarios abordados en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5° básico.

### **1.5 Justificación e importancia de la investigación**

El interés por investigar la didáctica y las estrategias de evaluación, utilizadas por los docentes del subsector de Lenguaje y Comunicación de 5° básico para enseñar la producción de textos no literarios, dentro de establecimientos educacionales de distintas dependencias, surge de la inquietud de enfrentar el trabajo de las producciones escritas en futuras prácticas pedagógicas y propiciar la reflexión respecto a las formas con que los diferentes docentes enfrentan esta situación, dependiendo de la realidad en la cual están insertos.

La investigación se enmarca dentro de la necesidad que existe en los medios educativos de buscar fórmulas didácticas que respondan a los nuevos requerimientos de la sociedad de formar estudiantes reflexivos y escritores expertos a través de la elección correcta de actividades que abarquen las características particulares que cada curso tiene, dependiendo de su contexto sociocognitivo y sociocultural.

Se decide investigar la didáctica y estrategias evaluativas que utilizan los docentes pertenecientes a establecimientos con diferentes dependencias administrativas, debido a las diversas concepciones de escritura y/o producción textual que tienen estos mismos.

Respecto a ello, Medina (2006) postula que:

saber escribir y aprender a escribir es producir textos en situaciones reales de comunicación. La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos inmediatos e imperiosos. Por estas razones, la lectura y la escritura se conciben, desde su inicio, como actividades que se realizan en variados soportes; es decir, ya no puede

utilizarse solamente el manual escolar, sino una variedad de libros, documentos, espacios virtuales, la prensa, diccionarios, entre otros (s.p)

Se propone considerar la escritura y la evaluación de esta, como un mecanismo procesual e interactivo que va desde la planificación de lo que se desea escribir, hasta que el texto llega a su destinatario.

Si los docentes no se adaptan a los nuevos requerimientos de la sociedad, no lograrán formar estudiantes integrales comunicativamente y no alcanzarán el aprendizaje necesario que permita ampliar su capital cultural. Lo que se relaciona con lo postulado por Medina (2006) acerca de la relevancia de abrir espacios de real escucha, para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos, ya sean, experiencias cotidianas, disertaciones, poemas, dramatizaciones y todas aquellas instancias que la escolarización les ofrezca.

Lo recién señalado se relaciona, además, al desconocimiento que tienen los docentes sobre cuál sería la didáctica adecuada para abordar la producción de textos, de acuerdo al grupo con el que se enfrentan y sus características particulares. Frente a lo mencionado, Medina (2006) menciona la importancia de hacer visibles para los estudiantes los textos del entorno letrado y utilizarlos, explicitando sistemáticamente sus características y funciones. Es decir, utilizar textos contextualizados a la realidad en la que se encuentran insertos y a los objetivos que se desean conseguir con el mismo texto.

Otro aspecto que alude directamente a la labor que desempeñan los docentes y que se relacionan con el trabajo de producción escrita que llevan a cabo los estudiantes, es aquella relacionada con la motivación que tienen estos últimos al momento de enfrentar dicha tarea y en el rol que juegan, de acuerdo a las expectativas que se hayan propuesto alcanzar en diversas situaciones.

La motivación engloba todos aquellos elementos educativos que afectan el proceso de aprendizaje de un estudiante, por lo tanto, también corresponde al desempeño docente el trabajarla y desarrollarla de forma positiva hacia la consecución de ciertos objetivos pedagógicos, teniendo claro que no tan solo se relaciona con el tipo de estrategia que los docentes deseen utilizar dentro del aula, sino que combina las características sociales, afectivas y cognitivas que el estudiante presenta y su relación con el profesor.

Respecto al elemento motivacional, Lacon y Ortega (2008) mencionan que:

Las motivaciones de los “nuevos escritores” o “aprendices” están relacionadas con la función que le atribuyan al texto en una situación comunicativa determinada. De ello se desprende la necesidad, en la enseñanza de la producción textual, de escribir para situaciones comunicativas auténticas, que se constituyan en una motivación real para el alumno (s.p)

Este elemento se transforma en un factor transversal presente en todo escenario educativo y en las diversas actividades que enfrenten tanto los docentes en sus prácticas pedagógicas y los estudiantes al momento de plantarse frente a una actividad académica. Sin embargo, no todos los docentes le otorgan la misma valoración y esto podrá evidenciarse a través de la implementación de los distintos instrumentos de investigación y la recogida de información que se realice con posterioridad.

## **1.6 Viabilidad y limitaciones de la investigación**

Se especula que esta investigación no presenta grandes obstáculos para ser efectuada, puesto que ha sido planificada con anterioridad, sin embargo, existen diversas limitaciones que podrían obstaculizar el trabajo que se pretende realizar.

Desde el punto de vista práctico y considerando principalmente el campo de investigación, el cual consiste en tres cursos de quinto año básico, uno perteneciente a una institución municipal, otro a una institución particular subvencionada y un tercero a una institución particular; es posible encontrar dificultades al momento de ingresar a los establecimientos educacionales, debido a la controversia generada en el país por el movimiento estudiantil.

Otro elemento que puede generar limitación, es que los establecimientos educacionales no faciliten el material que se necesita para complementar la investigación (planificaciones de las clases observadas, guías, pautas, rúbricas o pruebas).

Por otra parte, el que el docente no esté dispuesto a participar del proyecto, por ejemplo: el no permitir el ingreso a sus clases o que no tenga la disponibilidad de responder la entrevista (instrumento de investigación), podrían convertirse en

una limitación para concretizar el presente trabajo, esto se complejizaría si se tiene presente que los docentes son el objeto de estudio de esta investigación.

A la vez, es preciso señalar que la investigación presenta sus propias limitaciones, puesto que esta será efectuada en un sector delimitado y responde a un estudio de caso, por lo tanto, no es posible generalizar sus resultados; ya que representa a una realidad específica. Si se desea proyectar este estudio en otro escenario, se debe tener presente que este nuevo contexto debe poseer características similares a las presentes en esta investigación.

### **1.7 Supuestos de investigación**

1. Los docentes desconocen las didácticas adecuadas para abordar la producción de textos escritos no literarios.
2. Las diferencias que existen en los distintos contextos socioculturales implican diferentes estrategias a utilizar por parte del docente. Este supuesto se relaciona con los aspectos afectivos y motivaciones que surgen a través de la escritura y su relación con la realidad social en la que se desenvuelve el escritor.
3. Los instrumentos evaluativos que los docentes utilizan no se adecuan a la verificación del logro de los aprendizajes de los estudiantes en el área de producción de textos escritos no literarios. Este apartado se relaciona – particularmente- con las concepciones sobre evaluación que cada docente maneje e implemente en sus prácticas pedagógicas.

## CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Introducción

Una de las variables principales que guían la investigación, consiste en la producción de textos escritos no literarios por parte de los estudiantes. Por ende, es relevante precisar que el acto de escritura o producción textual cumple una función comunicativa que debe responder a una finalidad, un motivo y un receptor; principalmente, donde se ponen en juego las habilidades y destrezas de quien escribe o redacta de acuerdo a la situación comunicativa en que se encuentre.

Frente a lo mencionado, en cuanto a lograr producir un texto, se hace relevante destacar que describir y entender lo que se redacta puede resultar una labor difícil y un tanto compleja, más aún, cuando se trata de comprender textos que son trascendentales a toda sociedad y necesarios de ser entendidos por la colectividad.

Por ello, es pertinente comenzar a abordar las diversas tipologías textuales desde edades iniciales para lograr en los estudiantes un acercamiento y reconocimiento de dichas tipologías, sin dar preferencia a una u otra, considerando que cada cual cumple un rol específico y relevante en la sociedad, en la literatura y en la vida cotidiana.

Ante dicha situación, Cassany (1993) afirma que: “las dificultades en la comunicación crean desconfianza y atentan contra la convivencia social... solo las personas que tienen acceso a la información de la comunidad pueden participar activamente de ella” (p. 10).

Lo anterior lleva a la preocupación de considerar que un escrito es exitoso, no solo cuando su mensaje es claro, sino que además su estructura y composición deben ser de manejo social, ya que el desconocimiento de las personas frente a un texto y al contenido de este, repercute en el tipo de comunicación que se genera. Si el mensaje no es captado de manera idónea, el emisor y receptor no se estarán comunicando de forma efectiva, porque uno de los factores de la comunicación está fallando.

Por consiguiente, si a un escritor inicial se le presenta un texto formal con un nivel de alta complejidad y, además, con temáticas ajenas a él, se genera un

cierto rechazo por las actividades de producción escrita debido a las dificultades y distancias que le significan a este llevar a cabo la escritura.

La producción de textos se trabaja de forma implícita a lo largo de toda la vida y en los más diversos ámbitos de esta. Y es dicha característica la que le otorga el grado de transversalidad, porque no es tan solo en el área de Lenguaje y Comunicación donde se ponen en juego las habilidades y destrezas de producción textual, sino que también en las más diversas situaciones de la vida cotidiana y en los distintos sectores de aprendizaje, apelando al carácter funcional que se le otorgue al texto que se desee realizar.

Dentro del escenario escolar, donde los estudiantes deben desarrollar habilidades para la escritura. Estas habilidades se acompañan por las estrategias que el docente decida implementar dentro del aula, dependiendo de las características que presente el grupo, el establecimiento y las condiciones que se conjuguen para llevar a cabo las actividades escolares para formar escritores competentes en la comprensión y producción de textos, sean estos literarios o no literarios.

A la vez, se hace pertinente señalar que la producción textual es un proceso que conjuga diversos aspectos para llevarse a cabo, tales como el tema que se desea tratar, la situación comunicativa en que se desarrolla, sus objetivos o funcionalidad, el destinatario, entre otros.

El acto de escribir implica lograr concretizar ciertos objetivos, y cada tipología textual se identifica por las finalidades que se desea alcanzar. Por ello, es que hoy en día es posible encontrar una amplia gama de estructuras y tipos de textos, de acuerdo a lo que se desee escribir, por ejemplo, una carta no cumple la misma función que una noticia, la primera se adapta de acuerdo al mensaje que se quiera enviar y en ello también influirá el tipo de lenguaje que se utilice; si es una carta a un amigo, no se utilizan las mismas palabras que en una carta de recomendación laboral. Por el contrario, la noticia se caracteriza por el lenguaje y estructura formal que posee, el cual está diseñado para entregar una información detallada, pero precisa de algún hecho noticioso que sea de contingencia social.

Debido a la situación descrita, se acude a lo que propone Cassany (1993) en relación al estilo llano de escritura, entendiéndolo como un tipo de escritura comprensible y sencilla para quien redacta y para quien lee el escrito. El autor menciona que: "El escritor llano utiliza un lenguaje apropiado al lector (necesidades, conocimientos) y al documento (tema, objetivo). Es decir, se adapta a cada

situación; difusión de un vocabulario más corriente, asequible para todos” (Cassany, 1993, p. 10).

Lo anterior demuestra que las dificultades de comprensión involucran a un autor y un lector, los cuales no comparten un contexto común ni la misma perspectiva para abordar un escrito. Dicho margen se hace evidente desde que se trabaja con aquellos escritores inciales en las escuelas, cuando les hacen escribir, solo por el acto de escritura en sí, sin considerar una temática determinada, una audiencia y una finalidad motivadora que lleve al escritor a producir un texto coherente que cumpla algún objetivo.

Por otro lado, la labor docente no se reduce a utilizar una estrategia determinada para que los estudiantes trabajen la escritura, sino que involucra un proceso de acción con estos, en el cual se guía el trabajo de planificación y ejecución del escrito, esto requiere llevar un monitoreo del trabajo que se realiza a lo largo de las sesiones, permitiéndole al docente evaluar el modo en que se ha ejecutado el proceso de escritura en sus más diversas etapas, para así, ir ajustando este proceso de acuerdo a los niveles de logro que se presentan y tomar las decisiones adecuadas para optimizar el desempeño de los estudiantes.

El hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de generar diversas producciones textuales, conlleva a que aprendan a trabajar de manera autónoma, atendiendo a la diversidad de tipologías textuales que se puedan abordar.

Independiente de las estrategias y actividades que acompañen el producir un texto, lo que permite dar sentido al acto de escribir es la motivación. Este elemento es crucial, ya que tanto los profesores como sus alumnos pueden disfrutar del escribir, siempre teniendo en cuenta el fin por el cual se hace.

La motivación será considerada como un elemento fundamental para el llevar a cabo el proceso de escritura, por eso esta se abordará de manera transversal en el presente Marco Referencial.

En base a todos los elementos que involucran el proceso de escritura, es que se hace necesario delimitar cada uno de los conceptos que abordan la investigación y el tema seleccionado, entre los que podemos mencionar: producción de textos, didáctica, evaluación de textos escritos y textos no literarios.

## 2.2 Producción de textos escritos

Desde tiempos remotos, el ser humano ha intentado dejar vestigios de su existencia y para esto ha recurrido a la escritura, que poco a poco se ha transformado en uno de los principales medios para su comunicación.

Con los años, el hombre ha intentado perfeccionar el mundo en el que vive y la escritura se ha convertido en parte fundamental para lograr este objetivo. Respecto a este argumento, Cassany (1999) señala que:

Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escritura y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, en la capacidad de leer y escribir (p. 13).

La producción textual no es meramente la escritura de grafemas en un papel, más bien, es un acto complejo que involucra diversos factores, entre ellos, el contexto de producción, los conocimientos del escritor y el propósito por el cual se está escribiendo. Beaugrande (1982), citado por Álvarez y Ramírez (2006), concibe la producción textual como:

Una actividad humana compleja de creación en la que se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto. En otras palabras, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación (p. 37).

Al analizar esta definición queda claro que la producción textual integra diversos factores que implican que al momento de creación, el escritor se involucre cognitivamente para lograr el objetivo propuesto de manera efectiva dentro del contexto seleccionado. Entre los factores que destaca Beaugrande (1982) se encuentran los procesos cognitivos que fueron considerados por la psicología cognitiva, tal como se aprecia en el siguiente enunciado presentado por Marinkovich (2002):

Es precisamente la psicología cognitiva la que al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano,

revolucionan los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

- (1) la mente puede ser estudiada;
  - (2) las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;
  - (3) los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.
- (s.p)

Las aportaciones de la psicología cognitiva, realizadas a partir de los años sesenta, incluyendo los tres principios mencionados en el punto anterior, han reformulado tanto el concepto de lectura como el de escritura, despertando el interés de los investigadores por indagar en la forma en que se enseñan y se aprenden estos procesos tan relevantes en un mundo que cada día evoluciona.

Otro aspecto relevante que cabe señalar, es el fomentar el crecimiento individual del escritor, que menciona Cassany (1993), en el cual se le invita a que el proceso de producción textual sea algo más que tan solo seguir técnicas establecidas o fórmulas de escritura. Cada cual debe encontrar su estilo propio y personal en la creación de un texto.

Escribir es todo un proceso en que el estudiante se sumerge en la batería de innumerables ideas que pueda tener en su mente, logrando rescatar aquellas que le son significativas y pertinentes, para luego encontrar las palabras adecuadas que las representen en el escrito. Por lo tanto, la labor docente consiste en fomentar estas ideas y dar espacio a la libertad de que sea cada escritor el que decida la manera de hacerlo.

Los cambios sociales ameritan que las estrategias pedagógicas se adapten a los requerimientos y necesidades de la sociedad actual, apelando a la diversidad y ritmos de aprendizaje de cada estudiante como un ser particular, donde la escritura se debe apreciar como un acto único e irrepetible.

El paso del tiempo demuestra que la producción textual está presente en distintos aspectos que la conforman. Rentel y King (2003) citado por Arroyo y Salvador (2005) mencionan que:

En la década de los setenta principios de los ochenta, predominaba el enfoque centrado en el producto. En este enfoque se distinguen dos perspectivas en el análisis del texto.

1) En el análisis micro-estructural se abordan los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito (ortografía, formación de signos [letras, palabras]); y 2) El análisis macro-estructural se centra en la estructura y en la cohesión textual (p.354).

En la actualidad, se da énfasis a estas dos perspectivas, debido a que producir un escrito formal es la instancia en donde se adecuan las ideas, se reflexiona sobre estas y se discrimina si son las correctas o deben ser modificadas para producir con coherencia.

A través de las investigaciones relacionadas con la producción textual, se han generado diversos modelos. El más relevante es el expuesto por Flower y Hayes, (1980) citado por Marinkovich (2002), el que se sustenta en los siguientes principios:

- Los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos.
- Componer es una actividad guiada por metas.
- Los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos.
- El modelo representa los procesos de componer por escrito de un escritor mediante tres componentes principales: los procesos del componer por escrito propiamente tales, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor (s.p)

En relación al modelo de Flower y Hayes (1980), se puede apreciar que involucra tanto los procesos cognitivos del escritor, como la situación comunicativa en donde se produce el texto.

Primeramente, se menciona que el escritor debe adecuarse a la situación comunicativa en la que está escribiendo. Ante esto, el LECTES (Programas de Lectura y Escritura), propuesto por Marinkovich, Peronard y Parodi (2006), alude a que la llamada situación retórica, es la representación que los escritores, en este caso los estudiantes, se hacen del contexto comunicativo que guiará y determinará su trabajo de escritura. A continuación, se presenta un desglose de esta, guiándose por los autores mencionados en el párrafo:

1. El tema de escritura, que tendrá directa relación con el vocabulario que el escritor utilizará en sus producciones.
2. La audiencia o destinatario, para quién o quiénes se escribe, lo que dependiendo de la cercanía o lejanía que tenga el escritor con su receptor, repercutirá en el grado de formalidad y en el modo de exponer la información que se quiere entregar.
3. El propósito o finalidad por el cual se escribe, lo que definirá el tipo de texto que se escribirá. Como por ejemplo: si el escritor desea criticar una obra de teatro, pensará en crear un texto argumentativo; pero si desea describirle a sus familiares los lugares en los cuales pasó las vacaciones, utilizará un texto expositivo.

Consecutivamente, el modelo presentado por Flower y Hayes (1980) pone énfasis en la memoria a largo plazo, la que se vincula con los conocimientos previos que posee el escritor para llevar a cabo la producción textual.

En este momento se busca que los estudiantes muestren y expresen libre y autónomamente su creatividad para la elección de un tema y la manera de organizar sus ideas en el texto.

La persona que produce textos se debe enfocar en los objetivos o fines que tiene para escribir, en donde es capaz de reflexionar sobre los costos (cognitivos, de esfuerzo, tiempo, entre otros) y los medios que permitirán darle vida a su escrito (Marinkovich *et al.*, 2006).

Para poder formar a estudiantes que sepan anticiparse a su propio escrito, es necesario que el docente motive al alumnado en la tarea, a presentarle la escritura como un medio funcional para comunicar lo que deseen y no como un medio vacío, mecánico y estructurado, el cual se escribe por obligación. (Marinkovich *et al.*, 2006)

Posteriormente, el modelo estudiado se refiere al proceso de escritura, en donde el escritor planifica, generando ideas en relación a la producción; traduce, que es cuando el escritor transforma lo planificado en un escrito; y revisa, en donde se relea el texto y se corrige según lo desee su autor.

Agregando a lo anterior, en el proceso de escritura se pone de manifiesto el traspaso de ideas a lo concreto, organizando la estructura según la superestructura a la que está ligada. Por ejemplo, si se desea narrar una historia, ya sea un cuento o

una leyenda, estos responden a la superestructura narrativa. También se involucra con otras habilidades del escritor como creatividad, estilo, entre otros.

En cuanto a la revisión del escrito se puede apreciar que se busca corregir todas las falencias, principalmente las ligadas a la ortografía y la redacción; siempre considerando al público al que va dirigido el texto, porque aunque el destinatario no esté presente, al momento de la producción textual debe ser considerado.

En la actualidad, la revisión de los escritos puede ser realizada por el mismo estudiante, el docente e incluso sus propios compañeros, puesto que en esta oportunidad se debe: “analizar lo que se ha escrito... conduce a tarjar palabras, releer, agregar, reformular criterios, etc.” (Condemarín y Medina, 2000, p.50), ya que la lectura que se realice debe ser fluida y permitir comprender el mensaje que se quiere entregar.

La revisión, si bien se menciona como el último punto del modelo de Flower y Hayes (1980), es un aspecto que puede estar presente a lo largo del proceso de escritura.

Condemarín y Medina (2000) agregan dos dimensiones al modelo de escritura presentado. La primera es *La reescritura*. En este momento se retoman: “los borradores de los textos para reescribirlos a un nivel mayor de competencia” (Condemarín y Medina, 2000, p.50). Ya con las correcciones, los estudiantes podrán entregar o presentar sus producciones textuales (aunque son escasas las oportunidades en que se pueden llevar a cabo este tipo de proceso productivo).

La segunda dimensión presentada por las autoras, alude a *la publicación* de los escritos, en donde las producciones finales de los estudiantes son recepcionadas por las personas por las cuales se efectuaron. Dándole un sentido comunicativo al acto de escribir.

Estas dimensiones extraídas del modelo de escritura de Flower y Hayes (1980), junto con la fases de reescritura y publicación propuestas por Condemarín y Medina (2000), son las que otorgan las herramientas y propiedades necesarias para llevar a efecto una producción textual, la cuales si son abarcadas de forma exitosa permiten que el texto también lo sea, cumpliendo con los objetivos y finalidades comunicativas que se haya propuesto el escritor.

Posteriormente a Flower y Hayes (1980), surgieron otros modelos que definen la escritura como un proceso. Uno de ellos es el modelo de Candlin y Hyland (1999), citado por Álvarez y Ramírez (2006), quienes consideran que:

la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos. Dicho de otra manera, los propósitos del escritor responden a prácticas comunicativas particulares que se sitúan en contextos cognitivos, sociales y culturales (p. 44).

Otro modelo que ha emergido en las últimas décadas, es el Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos creados por Grupo Didactext (2003), el cual es presentado para ser considerado dentro de la educación formal. En él, se destacan los mecanismos cognitivos del escritor, vinculándolos con el contexto social y cultural.

El Grupo Didactext (2003) entiende producción textual como: “la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (p. 78).

A continuación, el cuadro 2 resume el modelo del Grupo Didactext, considerando las estrategias cognitivas y metacognitivas que involucra el escritor en este proceso.

**Cuadro 2**

**Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos**

Fase	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p><b>1 Acceso al conocimiento</b></p> <p>(Leer el mundo)</p>	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>

	Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	
<b>2 Planificación</b>  (Leer para saber)  Producto:  <i>esquemas y resúmenes</i>	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.  Formular objetivos.  Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.  Elaborar esquemas mentales y resúmenes.  Manifestar metas de proceso.	Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).  Seleccionar estrategias personales adecuadas.  Observar cómo está funcionando el plan.  Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.  Revisar, verificar o corregir las estrategias.
<b>3 Producción textual</b>  (Leer para escribir)  Producto:  <i>borradores o textos intermedios</i>	<i>Organizar según:</i> Géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (Cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.  <i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/ proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.  <i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.  Elaborar borradores o textos intermedios.	<i>Supervisar</i> el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
<b>4 Revisión</b>	<i>Leer para identificar y resolver problemas textuales</i> (faltas de ortotipografías, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

<p>(Leer para criticar revisar)</p> <p>Producto:</p> <p><i>Texto producido</i></p>	<p>incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación el diagnóstico y la supresión, adjunción reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p><i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema y el público.</i></p>	
--	---	--

Fuente: Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, Grupo Didactext (2003)

La primera fase, llamada *Acceso al conocimiento*, según la cual las estrategias cognitivas y metacognitivas, se relacionan con los conocimientos previos que posee el escritor sobre el tema, con la búsqueda de información, la adecuación a la situación comunicativa, entre otros aspectos.

Las estrategias cognitivas se entienden como: “secuencias de operaciones mentales dirigidas hacia una meta que guía al estudiante desde la comprensión de una pregunta o una instrucción hasta la emisión de una respuesta o la realización del trabajo propuesto. (Marinkovich, *et al.*, 2006, p. 12).

A partir de estas estrategias, el estudiante comienza a realizar esquemas mentales y a dar la primera forma al texto, considerando la situación comunicativa, el destinatario y el propósito por el cual se escribe, elementos que forman parte de las metas que el escritor se plantea para poder llevar a cabo su texto.

La metacognición se puede definir, como:

ser consciente de los errores y tropiezos del propio pensamiento y de sus expresiones; saber captar y corregir dichas fallas en el pensamiento, para hacerlo más fluido, coherente y eficiente es una manera de aprender a razonar sobre el razonamiento. (Pinzás, 1997, p.24).

Las estrategias de metacognición son fundamentales al momento de abordar la escritura como proceso, ya que el estudiante constantemente debe reflexionar sobre el trabajo que está realizando, a la vez, cuestionar sus propios

conocimientos y la aplicación que está haciendo de estos. Como señala la autora es fundamental captar los errores y tener la capacidad de corregirlos.

La segunda fase, llamada *Planificación*, se relaciona con el proyectar mentalmente lo que se desea escribir. Para esto, el escritor selecciona información relevante, se propone metas y organiza la información, siempre considerando al destinatario.

Tanto la fase de *Acceso al conocimiento* como la de *Planificación*, se enfocan en considerar el contexto comunicativo para y por el cual se escribe.

Cuando el escritor tiene claro los aspectos del contexto y las ideas que desea escribir, se comienza a desarrollar la tercera fase, llamada *Producción textual*, en donde se concretiza las dos fases anteriores, a partir de un texto estructurado y cohesionado. La cuarta fase, llamada *Revisión*, permite corregir errores que presenta el escrito.

Si bien existen diversos modelos de producción textual, es posible evidenciar que el modelo de Flower y Hayes (1980) constituye la base de los modelos que han surgido con posterioridad. Entre ellos, el propuesto por el Grupo Didactext (2003) recientemente aludido.

Sumado a lo anterior, Cassany, Luna y Sanz (1994), proponen habilidades y conocimientos que debiesen desarrollar los escritores, los cuales se presentan en el siguiente cuadro sinóptico:

### Cuadro 3

#### Cuadro sinóptico: Elementos a considerar al escribir un texto

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos <i>psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	
- alfabeto	- adecuación	- cultura impresa
- caligrafía	- coherencia	- yo, escritor
	- cohesión	- lengua escrita
Aspectos <i>cognitivos</i>	- gramática	- composición
- planificación	- ortografía	
- generar ideas	- morfosintaxis	
- formular objetivos	- léxico	
- redacción	- presentación	

Fuente: *Enseñar lengua* (Cassany et. al., 1994, p. 258).

Estas habilidades y conocimientos que el escritor debiese poseer al momento de generar un escrito, los autores las agrupan en tres ejes:

El eje *Procedimientos* se refiere al saber hacer, de donde se desprenden los aspectos psicomotrices que comprende el alfabeto y la caligrafía, y el aspecto cognitivo que abarca la planificación, redacción y revisión del escrito.

El eje *Conceptos* hace referencia a los saberes. Este punto vislumbra específicamente las propiedades del texto, del cual se desprenden la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística. Estos son saberes fundamentales que el escritor debe manejar al momento de la producción textual.

El tercer y último eje, es el que integra las actitudes del escritor. En este apartado se consideran cuatro puntos: la *cultura impresa*; el *yo escritor*, que se refiere al sentir de la persona al momento de escribir; la *lengua escrita* que hace alusión al concepto que posee el escritor sobre el texto, en otras palabras si se centra en la idea que desea expresar o en la gramática. El último punto es la *composición* que hace referencia a que tanto el docente como los estudiantes deben ver la escritura como un proceso y no como producto, es decir, que los estudiantes lleven a cabo un proceso donde construyan borradores, escriban y revisen sus escritos.

Este último eje, el de las *Actitudes*, es el que más llama la atención, ya que en los modelos abordados con anterioridad se referían poco o nada al sentir del escritor. Cassany, *et al*, (1994), por su parte, hacen referencia a la motivación del individuo que escribe y ante esto proponen que la clase de lengua debe lograr que los estudiantes generen sus propios intereses al momento de construir un texto.

Sin duda que es más factible aprender cuando se está interesado en el contenido o simplemente por el gusto de aprender, en este caso, a producir textos escritos con diferentes propósitos. En otras palabras, el estar motivado en la tarea a realizar, facilita enormemente el proceso de aprendizaje.

Madrid (2002) citado por Acosta (2007) entiende motivación como:

Un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes o intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados (p. 111).

Cuando Cassany *et al*, (1994), señalan que los estudiantes deben generar sus propios intereses al momento de realizar un escrito, se refieren a lo que se conoce como motivación intrínseca, es decir, la motivación que nace del individuo. Sin embargo, la que está mayoritariamente presente en el proceso de aprendizaje, es la motivación extrínseca, la cual depende de factores o estímulos externos al individuo, como por ejemplo las calificaciones.

El despertar la motivación en los estudiantes no es tarea fácil, por tanto, la labor del docente se complejiza cada vez más, ya que es su deber lograr encantar a los estudiantes para que trabajen de manera eficaz y comprometida. El intentar despertar el interés de estos se vuelve el camino más largo, pero más enriquecedor. Para esto el docente debe generar instancias de trabajo que sean atractivas y presenten desafíos en los estudiantes.

El trabajar la escritura como proceso dentro del aula, ya representa un desafío mayor para los estudiantes, puesto que se les reta a ir replanteando sus ideas, reformulando sus escritos, entre otros. Pero este proceso por sí solo no conducirá a que los niños y niñas se motiven por la tarea encomendada.

Hay otros factores internos del estudiante que repercuten en su conducta, la autoestima y el auto-concepto que este posea serán grandes limitantes o, por el contrario, les jugarán a favor en el cumplimiento de la tarea asignada. Un ejemplo de esto sería que los niños o niñas con autoestima baja se frustren ante un error cometido y no realicen nada para poder corregirlo. Ahora bien, el estudiante con autoestima alta supera la situación rápidamente y entiende que el error es parte del aprendizaje.

Algo similar a los modelos revisados es lo que se presenta en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación, de 5º básico. Tal como se puede observar en los siguientes aprendizajes esperados del primer semestre: “Planificar la redacción de textos expositivos para asegurar la coherencia temática: considerando propósito y tema, seleccionando y organizando la información. Escribir, revisar y editar un texto expositivo, basándose en una planificación y usando información recopilada con anterioridad” (Mineduc, 2010, p. 31).

Este tipo de aprendizaje se repite a lo largo del Programa de Estudio, en lo que concierne al eje de escritura. Se puede estimar que este aprendizaje busca involucrar diversos procesos al momento en que el estudiante produzca sus propios textos. Sin embargo, hay quienes señalan que la escritura es una instancia libre que debe ser organizada como el escritor lo decida. Según lo señalado por Castelló

(2002): “Ello supone entender que el proceso de composición seguido por un autor solo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente” (s.p).

Se hace preciso considerar, que aunque dos escritores utilicen la misma forma de proceder al momento de crear un texto, jamás estos escritos podrán ser iguales, porque los conocimientos que posee cada individuo y particularmente la forma de redactar, son aspectos únicos e irrepetibles, tal como señalan Candin y Hyland (1999) citado por Álvarez y Ramírez (2006): “Cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural” (p. 44).

Una situación que se da, tanto en los Planes y Programas del subsector Lenguaje y Comunicación como en los diversos conceptos de producción textual explicados en este trabajo, es que la producción textual no se basa en la entrega final del escrito, sino que se aprecia como un proceso complejo que busca desarrollar diversas habilidades en los estudiantes.

Frente a este escenario, la complejidad de la escritura surge como un proceso que involucra un conjunto de estrategias y habilidades por parte de quien lleva a cabo la producción textual, como por el docente que es quien monitorea todo el trabajo que se está realizando. Dicho proceso no se limita a un manejo del código, sino que involucra el dominio de estrategias de cohesión y coherencia, plantarse desde una situación comunicativa, identificar la audiencia y el momento social en el que se encuentra el escritor, antes de que pueda llevar a cabo la escritura.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se entenderá la producción textual como un proceso que involucra tanto factores cognitivos como sociales, que está destinado a la consecución de una meta específica propuesta por el escritor, lo que convierte a este proceso en algo único e irrepetible.

El modelo guiador de nuestra investigación corresponde a un proceso que se inicia con la situación comunicativa desde la cual el escritor se sitúa, acudiendo a sus experiencias y conocimientos previos para pasar por etapas de planificación, escritura, reescritura y revisión, para concluir con la publicación del escrito.

### 2.3 Didáctica en producción de textos escritos

Epistemológicamente la palabra didáctica en educación proviene “del verbo griego *didásko* que significa enseñar, instruir, exponer claramente y demostrar.” (Díaz, 2002, p.32). La utilización de la didáctica dentro de la educación permite que los estudiantes integren los contenidos mediante actividades.

Hay que señalar que la didáctica es un recurso educativo que se utiliza, tanto dentro como fuera de las aulas, y que corresponde a un puente que permite o facilita el desarrollo de actividades formativas, adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades que se adecuan a la realidad en la que se encuentra los estudiantes.

Los materiales que se usan habitualmente, para favorecer la didáctica utilizada por los profesores, como las imágenes representativas y los elementos concretos que facilitan la comprensión de los estudiantes, tienen un fin didáctico, que está relacionado con los aprendizajes que se espera que estos alcancen, dependiendo del tipo de contexto en el que se trabaja y en el nivel en que se utiliza. Además, hay que tener presente qué tan factible pueden resultar el uso de aquellos materiales didácticos para el logro de las actividades propuestas.

Siguiendo con el concepto de material didáctico, es necesario señalar que estos recursos, cuando son pertinentes y utilizados de manera correcta y eficaz, permiten que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más llevadero, tanto para las docentes, como para los estudiantes. Además, permiten que la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y competencia resulte más significativa.

Respecto a las utilidades y finalidades que pueden conseguirse mediante el uso de material didáctico, Hernández, (2003) señala que:

Las estrategias didácticas se identifican, además, con un conjunto de actividades que facilitan al aprendizaje... La integración de recursos, técnicas y estrategias didácticas crean el clima para un aprendizaje dinámico, profundo, funcional en la vida. (p. 71)

Por estos motivos, se busca que la educación que adquieran los estudiantes sea aún más significativa y relevante en sus vidas. De ahí la necesidad de prestar atención a lo dicho por el autor en cuanto a la integración de recursos, puesto que estos se convierten en un elemento esencial para la práctica y la técnica, a través de las cuales se demuestra el real manejo de los contenidos,

generando así una comprensión profunda. Además, el hecho que al interior de las aulas se construya una dinámica especial, estimula que todos los presentes presten atención de la clase que se imparte.

Generalmente la didáctica utilizada depende de los conocimientos y motivaciones del docente. Ante esto Picado (2001) señala:

La didáctica es un arte en cuanto el docente, de acuerdo con el contexto sociocultural del centro educativo... ha de establecer, según su creatividad y creencias, normas de acción o sugerir formas de comportamiento didáctico basadas en datos científicos y empíricos de la educación. (p.103)

Así lo menciona Picado en su libro *Didáctica General, una perspectiva integradora*. Aquí el autor señala que la didáctica constructivista es: “coherente con un estilo de enseñanza indirecta... en el que el rol que posee el docente es el de facilitador para que el estudiante pueda aprender mediante sus experiencias, convirtiendo el aprendizaje en significativo, con el propósito que así sea el estudiante quien descubra y encuentre su conocimiento dentro de las actividades” (p. 109).

Para la presente investigación, el concepto de didáctica, se enfocará en el subsector específico de Lenguaje y Comunicación, determinada como la Didáctica de la Lengua.

Mendoza (2003) menciona que: “la Didáctica de la Lengua... se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes” (p. 5), por lo tanto, a través de la didáctica que se utilice al interior de las aulas, se produce un cambio en los niños y niñas en el área académica y en su formación personal, dado que esta permite ir reforzando el contenido entregado de una manera transversal durante toda su educación.

El hecho de que en la educación se utilice la didáctica para mejorar el rendimiento y la comprensión, demuestra que esta es una herramienta efectiva, que se adecúa a los estudiantes y sus necesidades.

La educación chilena ha establecido dentro de sus Programas de Estudio (2010) elaborados por el Ministerio de Educación, un punto de orientación didáctica, donde se proponen sugerencias que ayudan al docente de Lenguaje y Comunicación a trabajar con los tres ejes (lectura, escritura y oralidad). En esta

instancia, solo se hará mención del eje de la escritura, puesto que es el foco de esta investigación.

Dentro del eje de escritura, se presentan propuestas con el fin de que los estudiantes adquieran competencias para producir textos escritos donde se trabaja con: “el proceso general de la escritura: planificación, revisión, reescritura y edición” (Mineduc, 2010, p. 28). Este proceso general de escritura se refiere a las operaciones intelectuales que fueron definidas en el apartado de *Producción de textos escritos*, y que ahora son mencionadas como procesos generales de la escritura.

De ahí, entonces, la necesidad de generar medios didácticos que respondan a las distintas realidades, lo que permitirá, según Henao y Ramírez (2006) ir: “creando entornos de aprendizaje en los cuales los alumnos puedan tener experiencias de escritura reales, placenteras y significativas, posibilitando, además, que asuman la lengua escrita como un verdadero instrumento de aprendizaje y comunicación” (p.225), puesto que en cada producción textual se consideran las siguientes interrogantes: qué se escribe, para quién se escribe, dónde se escribe, entre otros aspectos.

Estas interrogantes se van respondiendo a lo largo de la producción de los textos escritos que se realizan, los cuales servirán para mantener el escrito en una sola línea de producción, pudiendo así abarcar una continuidad de conceptos. Por esto, los docentes deben estar atentos a situaciones que los escolares viven al momento de la producción textual, puesto que estas pueden convertirse en un elemento inspirador para la escritura o un factor que bloquee los pensamientos y destruya la motivación.

Desde la pre-escolaridad se establecen didácticas para comenzar a trabajar la producción textual en los estudiantes, en donde estos reconocen los anuncios publicitarios, simbología del tránsito, carteles, entre otros elementos, con el propósito que se familiaricen con el mundo letrado en el que viven y crecen. Con la ayuda de los docentes corrigen elementos ortográficos, tamaños de letras (mayúsculas o minúsculas), entre otros.

Por todas las características dadas, el elegir didácticas adecuadas para producir aprendizajes resulta un elemento clave para lograr dicho aprendizaje, por lo que el docente debe ser una persona activa que esté en una constante búsqueda de elementos didácticos y estratégicos que propicien que el estudiante construya textos escritos de calidad.

## 2.4 Evaluación en educación

Uno de los grandes temas en educación y que resultan determinantes a la hora de comprobar si el proceso de enseñanza y aprendizaje han sido efectivo, es la evaluación en su dimensión estricta. Para acercarse a una definición exhaustiva de este concepto en educación, es necesario analizarlo y ver cuáles son las partes que lo componen.

La primera de ellas, tiene relación con su carácter procesual. La evaluación no solo sirve para calificar los logros y desaciertos que un estudiante, profesor, recurso didáctico o programa utilizado obtiene; como antiguamente era considerado, sino que es un término que involucra el análisis y apreciación de las etapas que interfieren en los resultados obtenidos.

Este sistema metodológico de evaluación procesual, presenta tres etapas: recogida de información, valoración de esta información mediante la formulación de juicios y toma de decisiones (Neus, 2008).

Esto se refiere a que la evaluación, para que sea efectiva, requiere que se recopilen datos que permitan obtener la información necesaria para analizar. Lo que va a permitir saber cuál es la mejor manera de proceder para adquirir los resultados que se quieran lograr, dadas las características del objeto o persona evaluada.

El segundo concepto que define la evaluación en educación, tiene relación con lo que se evalúa en el sistema educativo. Es muy común creer que las evaluaciones responden y se aplican únicamente a los estudiantes, para velar y comprobar si están aprendiendo o no, pero en la realidad, estas van aún más allá, ya que se evalúa todo el sistema en sí, para velar que la educación que se está impartiendo, obtenga los resultados traducidos en logros que se esperan para el beneficio de los estudiantes.

Para Fernández (2010):

La evaluación tiene tres grandes funciones: evaluar el sistema escolar, que supone el seguimiento de los programas a nivel estatal; evaluar la institución, que se orientaría a la promoción de los alumnos y a la organización del centro; y evaluar desde la perspectiva del aula, cuya función específica es evaluar los diferentes elementos del currículum para la mejora del mismo (alumnado, procedimientos, material, recursos...) (p. 73).

Se parte evaluando desde aspectos macro del sistema educativo, que tiene relación con trabajar en base al currículum nacional (ver cuadro 4), para luego insertar la evaluación a la institución educativa en donde se consideran todos los aspectos que hagan propicio al establecimiento para afrontar el proceso educativo.

Finalmente, en su aspecto más micro, la evaluación está enfocada a las acciones que ocurren dentro del aula, en donde interactúan una serie de elementos que son evaluados por el docente para entregar una enseñanza efectiva.

**Cuadro 4**  
**Elementos que se evalúan en el sistema educativo**



Fuente: *Evaluar en educación* (Fernández, 2010)

Teniendo en cuenta que la evaluación como una instancia procesual está presente en todo el sistema educativo, se puede llegar a una definición acabada del concepto, la que entrega Casanova (1995) citado por Fernández (2010):

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p. 73).

Por lo mismo, saber utilizar las prácticas evaluativas en todo los ámbitos antes mencionados, llevarán a mejorar el sistema educativo y velar por que se dé un

proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, que es lo que se busca con la educación.

#### **2.4.1 Evaluación del estudiante**

Se hace necesario señalar qué se busca con evaluar a los estudiantes, lo que consiste, principalmente, en informar a los docentes sobre los pasos a seguir para generar el aprendizaje de sus estudiantes.

En términos más sencillos, la evaluación del estudiante es la herramienta que permite al docente conocer las características conceptuales y actitudinales de los niños y niñas del curso, para poder modificar la enseñanza que entregan. Y por el lado de los estudiantes, la evaluación da cuenta de los avances y resultados que tienen en la adquisición de aprendizajes.

Al momento de realizar la evaluación de un texto escrito, es importante que se tengan claro lo que se desea evaluar, tal como menciona Cassany (1993):

Evaluar un escrito significa emitir un juicio sobre sus características, desde un determinado punto de vista. Según los criterios que se consideren, se juzgará: su comunicabilidad, calidad verbal, corrección gramatical o, simplemente, su interés personal (p.26).

Los estudiantes son beneficiados cuando la evaluación se toma como una oportunidad para mejorar los aprendizajes, más que como un juicio al final del proceso. La evaluación debe mostrarles las fortalezas y debilidades de su trabajo e indicar cómo pueden desarrollar las primeras y minimizar las segundas. Debe contener la suficiente información para que estos reorienten sus esfuerzos, en virtud de la persecución de los objetivos de aprendizajes. Al respecto, Neus (2008) agrega que:

alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna (p. 2).

El énfasis de la evaluación, por tanto, debiera estar en el por qué y cómo los alumnos trabajan y las características que estas interrogantes entregan al

docente para su toma de decisiones, lo que conlleva a la evaluación de un proceso de enseñanza – aprendizaje y las instancias que permiten registrar los logros que van alcanzando los estudiantes o los retrocesos que puedan tener.

Por todo lo descrito que resulta trascendental evaluar el trabajo de los estudiantes, utilizando esta herramienta a lo largo del proceso de aprendizaje de los niños y niñas como una estrategia de mejora que permita ajustar sobre la marcha lo que puede estar fallando en ellos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos y, para finalmente, permitir determinar el valor del resultado que se obtuvo en la enseñanza, en función de las decisiones que se tomen a partir del resultado.

Además, el docente como evaluador de sus alumnos, debe ser capaz de elegir las herramientas y criterios evaluativos, teniendo claro la finalidad por la cual está evaluando, considerando el contexto en el que están insertos sus estudiantes y los aprendizajes que espera lograr, ya que los criterios que utilice van a influir en lo que se está evaluando y el sentido que los estudiantes le den a esta.

Todo lo planteado hasta aquí, lleva a esbozarse el concepto de evaluación auténtica desarrollado por Condemarín y Medina (2000), la cual tiene la intención de mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes, puesto que los sistemas de evaluación se van adecuando al contexto en el que viven y se desarrollan los estudiantes, generando así estrategias para solucionar los problemas que se les presenten.

Las autoras plantean que este tipo de evaluación: “construye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan” (Condemarín y Medina, 2000, p.22).

Los docentes en el tipo de evaluación auténtica: “deben desarrollar el hábito de mirar y escuchar permanentemente a sus alumnos, reflexionar sobre sus conductas y formularse preguntas sobre ellas para poner en práctica estrategias pertinentes a sus fortalezas y debilidades.” (Condemarín y Medina, 2000, p.79). Este tipo de técnicas le permitirá a los docentes conocer de mejor manera las habilidades y capacidades que poseen sus estudiantes y así construir una diversidad de actividades motivantes para que ellos puedan producir y crear sus propias producciones textuales.

Las evaluaciones auténticas que se efectúan a los estudiantes, son para realizar un seguimiento de los avances que han logrado con el tiempo, e ir

generando así instancias de aprendizaje, que les otorguen herramientas para enfrentar el diario vivir. Existen diversos tipos de evaluaciones, planteadas por Condemarín y Medina (2000) en las que se comprueban los aprendizajes que han logrado los estudiantes. Entre ellos se encuentran:

- La evaluación de desempeño: habitual en el área de Lenguaje y Comunicación, es donde a los estudiantes se les valora por algún tipo de producción textual en las que demuestran su nivel de competencia al escribir y los conocimientos que tienen sobre el tema.

- La evaluación situada o contextualizada: En este tipo de evaluaciones el contexto influye de manera directa y profunda en la producción escrita de los estudiantes, ya que estos incorporan en su trabajo la información que recopilan de su situación inmediata.

- La evaluación del desarrollo: Aquí se realiza un monitoreo del progreso que el estudiante ha tenido. Si se detectan complicaciones en el proceso, se le guía con el fin de que obtenga un aprendizaje efectivo y de calidad.

- La evaluación dinámica: Este tipo de valoración se basa en la zona de desarrollo próximo en donde se busca conocer la maduración del estudiante para enfrentar un problema, tanto en el área académica como social. Ya que considera que el estudiante en el proceso, en este caso de escritura, va integrando los conocimientos y competencias que va adquiriendo.

Por último, es necesario aclarar la diferencia entre evaluación y calificación, dos conceptos que se tienden a utilizar como sinónimos en la evaluación de los estudiantes, pero que en realidad presentan dos polos distintos.

Según como los diferencia Popham (1990), la evaluación es inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática y su objetivo es determinar algo. Calificación, por su parte, es la valoración que se le da a la conducta y a los logros que muestra los alumnos, tanto cualitativa (suficiente/insuficiente) como cuantitativamente (7, 6, 5, etc.).

Traducir evaluación como calificación, hace que los estudiantes enfrenten los procesos evaluativos como un castigo, más que como una instancia de aprendizaje y mejora, que es el sentido último de la evaluación.

Definitivamente, la evaluación está inserta dentro del aula y es una labor que generalmente realiza el docente. Gran parte de los estudiantes hacen su tarea

solo por la evaluación que ejecuta el profesor al final del proceso, la que se traduce en una calificación. Si bien la evaluación es algo fundamental de desarrollar ante cualquier actividad que se le asigne al alumnado, no es necesario que se traduzca en una nota.

#### **2.4.2 Criterios y estrategias de evaluación en producción de textos escritos**

Uno de los grandes temas que a lo largo de los años ha acarreado conflictos para el profesorado, es el qué evaluar y cómo valorar lo que hace el estudiante, en este sentido Neus (2008) menciona que:

Cada vez más se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa... Se puede decir que la evaluación pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesorado... Innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en evaluación son, pues, actividades inseparables que se condicionan mutuamente. Ello implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses (Neus, 2008, p. 1)

Las respuestas estarán tal como señala el autor, en las capacidades y formación del profesor en el área de evaluación y en el currículum oculto de este, que se relaciona con las capacidades y habilidades que posee para decidir qué es lo más importante que quiere que los estudiantes logren, según el objetivo propuesto por ellos, y lo que plantean Los Programas de Estudios, respecto a los contenidos y aprendizajes que se espera que alcancen.

Las herramientas evaluativas que los docentes crean, deben presentar estrategias, criterios coherentes e innovaciones que respondan de manera exhaustiva a la finalidad de la evaluación, que en esta investigación, estará enfocada en las producciones escritas realizadas por los estudiantes y los requerimientos de la sociedad actual.

Para evaluar las creaciones de textos escritos, implícitamente, el docente debe manejar cuál es el fin transversal de hacer que los niños y niñas produzcan textos, en el que se desarrollen, tanto intelectualmente, como comunicativamente. Junto con esto, *Los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Producción De Textos Escritos* (2008) agregan que: “la actividad de escribir se entiende como la manifestación de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por

escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado” (p. 3).

Cassany (1993) hace una importante distinción entre evaluación y corrección, la primera se define como la emisión de un juicio, y la segunda se refiere a la utilización de los antecedentes recogidos en la evaluación y a la comunicación de estos al estudiante. En este caso, el autor señala que: “El objetivo principal de corregir es que este comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro” (p.26). También, alude que la corrección implica una previa evaluación.

Resulta relevante profundizar en la corrección, en primer lugar, porque es precedida de una evaluación y, en segundo lugar, porque es un ejercicio constante de los docentes. Sin duda que la corrección es una actividad arraigada en el profesorado y que le pertenece casi completamente. Por años se consideró que la corrección era algo que debiese hacerse al producto, es decir, al escrito final. Sin embargo, existe otra forma u otro modelo de corregir los escritos, esto es presentado por Cassany (1993) en el siguiente cuadro:

**Cuadro 5**  
**Modelos de Correcciones**

<b>Corrección tradicional</b>	<b>Corrección procesal</b>
1. Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
4. El maestro <i>juzga</i> el texto acabado.	El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma <i>rígida</i> de la corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma <i>flexible</i> . Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.

7. Corrección como <i>reparación</i> de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como <i>revisión y mejora</i> de textos, proceso integrante de la composición escrita.
---	---

Fuente: Reparar la escritura (Cassany, 1993; p. 21)

Como es posible apreciar en el esquema, existen estos dos modelos de corrección, y evidentemente, el que está enraizado en el sistema educativo, es el modelo que responde a la corrección tradicional (Cassany 1993). Si bien la producción textual hace varias décadas que es considerada un proceso, son escasos los docentes que corrigen o dan énfasis al proceso de realización del escrito.

Un punto a destacar, es que el profesorado al momento de corregir un escrito tiende a preocuparse más por la forma, es decir, preocuparse por los errores ortográficos y gramaticales, que por el propósito e idea principal del texto. Aludiendo a lo anterior, Cassany (1993) señala que el corregir constantemente la ortografía crea en los estudiantes un temor a utilizar nuevo vocabulario, por ende prefieren utilizar vocabulario conocido y que manejan para no equivocarse.

Como se observa en el cuadro 5, en el modelo tradicional el estudiante debe adecuarse a los requerimientos del docente, por lo que este termina escribiendo lo que el profesor desea; cosa que no ocurre en el modelo de proceso, ya que el docente guía al estudiante en la construcción del texto, sin interferir en sus intereses de producción. En la corrección de proceso se valora la heterogeneidad de los alumnos, se considera la escritura como un proceso único y diferente en cada uno de los individuos.

Cabe señalar la importancia de corregir textos que aún no han sido terminados, ya que resulta mucho más costoso para los estudiantes rehacer un texto que ya habían dado por finalizado.

Como fue señalado con anterioridad, el cuerpo docente considera que la evaluación o corrección de algún trabajo, en este caso de producción textual escrita, es una labor que le pertenece. Gran parte del profesorado se esfuerza por corregir todos los escritos de sus alumnos y esto es lo que los estudiantes esperan, sin embargo, no a todos les interesa esta corrección y muchas veces solo desean saber su calificación.

Cassany (1993) indica que la corrección se ha vuelto algo tediosa para los docentes, en particular para aquellos que desean corregirlo todo. El corregir se ha

transformado en una tarea monótona, superficial, y lo que empeora esta situación, es que no encanta a los estudiantes. Cassany (1993) propone diversas técnicas de corrección, algunas son: en parejas, es decir que los estudiantes intercambien sus escritos luego los comenten y propongan algunos cambios al texto; por turnos, que un grupo de estudiantes sea destinado semanalmente para realizar las correcciones de los escritos del grupo; durante la escritura de los textos, el docente los lee y marca lo que el estudiante debiese corregir.

Como es posible apreciar, existen diversas maneras de realizar una corrección, algo que por lo general es realizado por el docente puede convertirse en un trabajo colaborativo y más fructífero, ya que compromete e involucra a todos los actores.

Teniendo claro la diferencia entre evaluación y corrección, se hace pertinente mencionar más maneras de realizar una corrección, que permitan evaluar las producciones escritas, las cuales se realizan con el fin de formar estudiantes que comunicativamente sean competentes para la sociedad en la que viven.

Sumando a lo anterior, está el trabajar con los distintos medios con el que se puede comunicar un mensaje a un receptor (en este caso a través de textos escritos) que permitan ampliar el campo de posibilidades de los niños y niñas y capacitarlos en el uso de los recursos de nuestra lengua española.

Teniendo en cuenta el fin comunicativo de producir textos, se debe discernir sobre cuáles serán los criterios de evaluación de base que se aplicarán en la revisión y trabajo de estos, para lo cual Fernández (2010) menciona que:

Respecto de los criterios de evaluación, estarán fijados en relación con los objetivos terminales que el alumnado debe dominar al finalizar un ciclo, un curso o una etapa educativa. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación estarán adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado (p. 75).

Por lo que sin importar el tipo de texto que se escriba; ya sea una carta, una novela, un ensayo, entre muchos otros; o las estrategias que se utilizan para lograr un escrito final, se hace imprescindible tener claro con qué objeto se hace que los estudiantes escriban.

Para mencionar los criterios evaluativos válidos para todo tipo de producciones textuales, se tomaron dos documentos elaborados por el Ministerio de Educación (2008): el primero titulado *Mapas de Progreso del Aprendizaje*.

*Producción de textos escritos, y el segundo, Informe de Resultados de Escritura SIMCE.*

Los Mapas de Progreso se consideran porque: “Establecen una relación entre currículum y evaluación, orientando lo que es importante evaluar y entregando criterios comunes para observar y describir cualitativamente el aprendizaje logrado” (Mineduc, 2008, p. 3), y además, menciona qué es lo que los estudiantes deben haber aprendido, finalizados un nivel. En el caso de esta investigación, será considerado el nivel 3, relativo a lo que los estudiantes deberían saber en los cursos desde 5º a 6º básico. En este nivel el educando debe manifestar que:

Escribe textos de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias, utilizando un vocabulario variado. Utiliza oraciones en las que emplea conectores de coordinación y subordinación de uso frecuente y los principales tiempos y modos de la conjugación, utilizando los signos de puntuación fundamentales y respetando la ortografía de la mayoría de las palabras (Mineduc, 2008, p. 5).

Por su parte, el *Informe de Resultados de escritura elaborado por el SIMCE* (2008), siguiendo el mismo lineamiento del documento antes mencionado, utiliza criterios de evaluación que dan respuesta al currículum nacional actual y a lo que ellos entienden como producción textual:

La producción de textos se entiende como un proceso cognitivo complejo y múltiple, cuyo principal objetivo es dar solución a un problema comunicativo... La producción de textos incluye la habilidad para comunicarse mediante la lengua escrita con diferentes propósitos, lo que supone adecuarse a la situación comunicativa existente, organizar el texto siguiendo un esquema apropiado, articular las diferentes partes o ideas presentes en el texto y manejar las convenciones principales de la lengua escrita (Mineduc, 2008, p. 11).

Al compilar los criterios evaluativos de bases presentados por ambos documentos para producir cualquier tipo de textos, ya sean literarios o no literarios, se obtienen los siguientes apartados:

- Adecuación a la situación comunicativa: el estudiante escribe un texto teniendo claro el propósito o intención con el cual se produce el texto, en

donde narran, se expresan y describen. Consideran, además, el tema del escrito y la audiencia o receptor al que está dirigida su producción.

- Organización textual: Los estudiantes escriben un texto en donde organizan las ideas y/o informaciones que se comunicarán siguiendo algún esquema propio del tipo de texto. A la vez, apoyan las ideas centrales escritas con algunas ideas complementarias y son capaces de redactar correctamente oraciones simples y compuestas.
- Coherencia: Los alumnos escriben un texto estableciendo relaciones entre las ideas o hechos presentados a lo largo de todo el texto, manteniendo un sentido global del mismo, sin presencia de digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria que confunda al lector.
- Cohesión: Los estudiantes vinculan correctamente las ideas o hechos presentados en el texto mediante el uso de los recursos lingüísticos, como conectores de coordinación (enlaza o relaciona dos oraciones, como: y, u, pero) y subordinación de uso frecuente (conectores que se utilizan cuando una oración depende de otra, como: porque, si). Además de la utilización de mecanismos de correferencias como repetición de un sustantivo, los pronombres o el uso de sinónimos.
- Uso de las convenciones de la lengua escrita: El alumnado utiliza correctamente la ortografía literal, puntual y acentual en sus escritos.
- Vocabulario: El educando denotan en sus producciones escritas el uso de un vocabulario variado.

La evaluación auténtica trabaja con criterios para evaluar las producciones que realizan los estudiantes. Estos criterios les deben permitir tener el conocimiento de los aprendizajes que irán adquiriendo, los cuales se reflejarán en sus producciones. Por esto, Condemarín y Medina (2000) mencionan que:

es necesario que profesores y alumnos elaboren en conjunto, criterios sobre las características esperables de un texto en una situación dada... Los criterios de evaluación constituyen objetivos de aprendizaje que orientan a los alumnos sobre los elementos a tomar en cuenta, las estrategias a adoptar o los problemas resolver” (p. 51)

Tanto los docentes como los estudiantes, deben tener los criterios claros con los que se deben evaluar los textos escritos, es decir, deben estar en

conocimiento de lo que se desea lograr con las actividades realizadas, lo que hace que el proceso de escribir resulte más ameno y fácil, además de darle sentido a la acción de escribir para formar a escritores competentes comunicativamente hablando.

Otro de los apartados de la evaluación de los estudiantes tiene que ver con las estrategias evaluativas de la producción textual que permiten que los estudiantes trabajen en la escritura. Solé (2006) define estrategia como:

Método, destreza o habilidad que se compone con un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta. Es un procedimiento, que tiende a regular las actividades de las personas, evaluando determinadas acciones que nos orienten hacia la meta que se ha propuesto previamente (p.54).

Esta definición se puede traducir como un conjunto de actividades que se direccionan para cumplir los objetivos evaluativos planteados al inicio de la clase, y que se construyen para regular las producciones escritas de los estudiantes, para obtener productos que satisfagan el objetivo antes mencionado y sea un medio apto de comunicación con el otro.

Tal como exponen Bordas y Cabrera (2001), las estrategias evaluativas que se desarrollan en la sala de clases deben cumplir con los siguientes requisitos para satisfacer las necesidades de los estudiantes:

- El autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje.
- el control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones.
- el control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje (identificación de los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje, fuente de errores, etc.) (p. 7).

Estos requisitos propician que dentro del proceso evaluativo, el estudiante decida el por qué y el cómo de sus acciones, para que así adquiera mayor autonomía dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. El estudiante debe ser

consciente que al elegir, junto con el docente y sus compañeros, las acciones o paso que seguirá para producir su texto escrito, estará actuando bajo un propio plan de acción, que determinará la calidad de su producto final.

Junto con lo anterior, al ser los propios niños y niñas los que realizan las acciones de las actividades propuestas para escribir, se estarán dando cuenta automáticamente de que están aprendiendo algo nuevo y, por ende, aumentando sus capacidades que en este caso, les sirven para escribir. También, pueden tomar conciencia, a través de los aciertos y desaciertos que obtuvieron en el proceso de producir un escrito, decidiendo qué acciones pueden replicar y cuál no repetir, debido a que no les aportó nada útil para su trabajo.

Bordas y Cabrera (2001) mencionan como procedimiento evaluativo la autoevaluación, fomentando en los estudiantes una conciencia crítica y constructiva que propicie una evaluación justa y una adquisición de aprendizajes que le permitan darse cuenta de sus propias capacidades y modo de actuar.

Encontrar estrategias de evaluación útiles y que apunten al logro de los objetivos propuestos, se convierte en un punto extremadamente significativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, porque éstas se encuentran presente en todo momento, pero principalmente cumplen el fin de dar a conocer a los estudiantes sus fortalezas, falencias y competencias comunicativas.

La mayoría de las estrategias de producción escrita presentadas a continuación, fueron tomadas del libro *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*, de Condemarán y Medina (2000), en el cual se visualiza la evaluación como: “parte integral y natural del aprendizaje... otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases... y a la evaluación por parte del propio alumno” (p. 5). Las estrategias que proponen las autoras son:

- En términos generales, cualquier actividad de escritura que se realice, independiente del fin con que se escriba, debe estar marcado por cuatro pasos esenciales que permitirán a los estudiantes tener un producto final de calidad:
  - Paso 1: Los alumnos, en conjunto con el docente, planifican y modelan el texto que escribirán. Se anticipa el tipo de texto a escribir, su contenido, el desafío que implica, su destinatario, su formato y recursos materiales a utilizar.
  - Paso 2: Elaboración del texto o redacción, en donde el estudiante debe escribir articulando frases, palabras, en donde se expresan libre y autónomamente.

- Paso 3: Revisión del texto escrito, corrigiendo las faltas ortográficas y no ortográficas encontradas. Además, los estudiantes analizan lo que han escrito, leyéndoles sus creaciones a los compañeros para corregir, en conjunto, errores comunicacionales que los textos puedan tener.
  - Paso 4: Reescritura o edición, en donde se pasa en limpio los borradores corregidos, poniendo en práctica todos los recursos lingüísticos de los que tengan conocimientos los estudiantes y considerando los criterios estéticos y evaluativos preestablecidos.
  - Paso 5: La publicación, en donde se dan a conocer al destinatario, el producto final.
- Proyecto de escritura: En este apartado se debe hacer que los estudiantes enfrenten situaciones de escritura desafiantes, que tengan sentido y que despierten interés en ellos por escribir. Estos proyectos hacen que los estudiantes y docentes tengan que decidir sobre qué van a realizar; y la necesidad de realizar un conjunto de actividades para compartir los resultados obtenidos con el destinatario para el cual se escribió. Algunos de los proyectos pueden ser: correspondencia escolar; o producción de diarios o revistas del curso.
  - Guías didácticas: se utilizan como apoyo antes, durante y después de la producción de un texto y sirven para entregar información relevante al escritor para mejorar y valorar sus creaciones:
    - Antes de la escritura: Guías para planificar y evaluar un texto, en donde aparecen preguntas como: ¿Quién es mi destinatario? ¿para qué voy a escribirle? ¿qué tipo de textos le escribiré? ¿a través de qué medio le escribiré? entre otras.
    - Durante la escritura: Estas guías están enfocadas principalmente a que los estudiantes registren luego de releer sus escritos las fallas que estos tienen, con el fin de mejorarlas. Por ejemplo: ortografía: “cometí constantes errores en la colocación de tildes y comas en mi texto”. Por otra parte, está la lectura de las producciones textuales a los compañeros, para que estos puedan ayudar al escritor diciéndoles los aspectos que él encuentra que no se entienden o que están débiles. Por ejemplo: observaciones del auditorio: “Creo que faltó especificar más qué se esperaba lograr con la escritura del texto”.

- Después de la lectura: Aquí principalmente, en la guía, los estudiantes registran los resultados que obtuvo sus producciones escritas en el o los destinatarios a los cuales iban dirigidos.
- Elaboración de portafolio: Al quedar un registro de las producciones hechas por los estudiantes durante un semestre o año, se dará cuenta de los avances que estos van logrando a través de las prácticas reiteradas de escritura y darán una fuente de conocimientos respecto a cómo se elaboran los diferentes tipos de textos para tener una base para las próximas producciones que deberán realizar.

Dentro de las aulas no solo debe existir una reflexión por parte del docente de las técnicas educativas que utiliza y cómo estas le ayudan a generar los escritos a sus alumnos, sino que también debe existir una reflexión por parte de los estudiantes, valorando y sopesando sus aciertos, errores y tomando en cuenta las complicaciones que tuvieron en el proceso de escribir, para así poder mejorar la calidad de sus producciones textuales.

De esta manera, teniendo claro los criterios con que se evaluarán y las estrategias que se pondrán en práctica para lograr evaluar a los estudiantes dentro de su proceso educativo, se les estará facilitando el acceso al mundo de la escritura, con criterios de calidad y excelencia que hagan de los estudiantes escritores competentes y que sepan comunicarse en la sociedad a la cual pertenecen.

## **2.5 Textos no literarios**

Ya se ha mencionado con anterioridad, la relevancia de desarrollar en los estudiantes estrategias que le ayuden a elaborar textos escritos de calidad y la importancia de estos en la sociedad. Así como también se mencionan las características a las que deben responder dichas producciones, hablese de: tema, género, audiencia, situación comunicativa, propósitos, y todos aquellos factores que de forma implícita o explícita afectan la realización de un escrito.

El texto escrito es el testimonio de la historia de cada individuo y de una colectividad, pues lleva registro de todo cuanto acontece en la sociedad, lo que permite que quienes tienen acceso a dichos textos sean receptores diversos en sus características y el momento en que acceden también lo sea, dado que la inmediatez puede no ser característica propia de la producción textual por su carácter de perdurar en el tiempo.

Debido a todas las características que envuelven a cada texto y a lo que significan en las prácticas sociales por su valor funcional, y porque son una muestra evidente de conocimiento, es que se hace bastante complejo decidir por un tipo de clasificación que pueda agrupar a todas las clases de textos y que considere todos los factores que consigo traen.

El establecer tipologías o clasificaciones textuales es una necesidad que proviene de querer comprender la realidad que nos rodea. Para darle sentido y lograr entenderlo, es necesario fragmentar un todo para entender cada una de sus partes y otorgarle un sentido global.

Por lo tanto, la utilidad de establecer tipologías textuales recae en que de este modo se facilita la comprensión de algún fenómeno determinado, o se entrega información de este, a partir de las características que presente. Ello no quita que sea una labor compleja, puesto que dentro de la necesidad e importancia de establecer tipologías textuales caben, además, todas aquellas condiciones que muchas clasificaciones no toman en consideración.

En vista de lo anteriormente señalado, más los objetivos del presente proyecto que se limitan a los textos de carácter no literarios, que se acudirá para contextualizar la temática de investigación, a la primera clasificación de géneros discursivos no literarios propuesta por Aristóteles, que es expuesta por Calsamiglia y Tusón (2007) en la cual se plantea que: “Los discursos pueden ser de tres tipos; a) forenses o jurídicos, b) deliberativos o políticos y c) epidícticos o de ocasión” (p. 242).

Dicha clasificación comprende al discurso en su contexto social, considerando el ámbito en que se produce, sus finalidades, los actores, el tema, entre otros. Todos ellos, factores que son necesarios de tener en consideración a la hora de determinar el tipo de texto que se desea llevar a cabo y que también son planteados por Flower y Hayes (1980) en el modelo de producción textual que se ha escogido para el desarrollo de la presente investigación.

Complementando a la clasificación de géneros discursivos presente en el estudio, se incluirá la propuesta realizada por Werlich (1975) basada en el tipo de “base textual”, que son modelos básicos pertenecientes a cinco tipos de textos, entre los que encontramos: base descriptiva, base narrativa, base expositiva, base argumentativa y base directiva.

Dentro de cada base textual, los textos están determinados en su prototipo por el carácter funcional que posean, es decir, un texto pertenecerá a una de las bases mencionadas de acuerdo a la finalidad que se le otorgue al escrito, ya sea, base narrativa, expositiva, descriptiva, argumentativa o directiva.

Por otro lado, se encuentra Adam (1992) quien considera hablar de ciertas características que poseen los textos más que de alguna tipología específica, debido a la variabilidad que pueden presentar en su composición. Es por ello, que este autor propone el modelo de secuencias, donde a partir de ciertos rasgos o características presentes en un texto determinado, se puede identificar la base determinada a la que pertenecen.

Para establecer el tipo de texto al que corresponden, hay que identificar la secuencia dominante que se manifiesta con mayor presencia dentro de un texto. La secuencia recién mencionada corresponde a la que está en mayor medida en relación a la globalidad del texto. Por lo tanto, un texto será narrativo, expositivo, descriptivo, dialógico o argumentativo si sus secuencias dominantes lo son.

La importancia de trabajar con toda clase de tipologías textuales en el contexto educativo, se debe primordialmente a propiciar el desarrollo de diversas habilidades. En este sentido, los Programas de Lenguaje y Comunicación de 5º básico del Ministerio de Educación (2010), señalan que “es necesario trabajar diferentes textos para fomentar diversas habilidades del pensamiento. Aunque cada tipo de texto facilita el desarrollo de habilidades específicas, esto no supone un impedimento para ejercitar otras” (p. 21).

En el mismo Programa de Estudio, durante los dos semestres que dura el año escolar, se menciona la importancia de incorporar al trabajo del estudiante los textos literarios y no literarios, otorgando gran énfasis a los textos no literarios expositivos.

En base a lo expuesto, es posible generar una relación con el tipo de secuencia que plantea Adam (1992), con lo que menciona Werlich (1975), quien postula que todo texto se despliega desde una secuencia que está determinada por una base temática, encontrando al igual que con el primer autor mencionado, que las bases temáticas determinadas son: narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas y agregando otra denominada instructiva.

Retomando nuevamente a Calsamiglia y Tusón (2007), y relacionando sus planteamientos con lo que se ha mencionado anteriormente, hay formas en que un

discurso se puede organizar de acuerdo a las funciones textuales que existen, tales como: narrar, describir, argumentar, exponer, entre otros. Teniendo en cuenta que un texto puede presentar más de un modo o secuencia organizativa, como ya se ha explicado a lo largo de este apartado.

Como los objetivos de la presente investigación apuntan a los textos no literarios, esta vez, se dejará fuera la descripción de lo que es la secuencia narrativa, para dar cabida a aquellas que son más atingentes a lo que se busca alcanzar con el proyecto investigativo.

Para el caso de la secuencia descriptiva, Calsamiglia y Tusón (2007), plantean que mediante el uso de esta, se representa el mundo real o imaginario, expresando la manera de percibir el mundo a través de los sentidos. Por lo tanto, la descripción responde principalmente a: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?, preguntas cuyas respuestas dan lugar a informaciones subjetivas que pueden surgir de quien redacta, de acuerdo a su experiencia del fenómeno a describir y al contexto en el que se encuentre inmerso.

Según las mismas autoras, la secuencia correspondiente a la argumentación aparece en muchas de las actividades características de la vida social, sean públicas o privadas. Se utiliza la argumentación en cualquier situación en la que se busque convencer o persuadir, factores que son característicos en el género no literario. Este tipo de secuencia suele estar presente en un debate, en un juicio, en la publicidad, algún artículo de opinión, crítica de música, cine, entre otras. Siempre es en base a un objeto que permita diversas posturas o maneras de abordarlo, por ello, el texto argumentativo suele tener una estructura determinada en la que se formula una tesis a partir de un problema y se buscan argumentos para darle solución (propuesta).

Por último, se encuentra la secuencia expositiva que a diferencia de la argumentativa, nace desde un supuesto previo que corresponde al hecho de que exista alguna información determinada, pudiendo ser datos que se obtienen a partir de la experiencia o la reflexión. Para ello, Calsamiglia y Tusón (2007) dicen que: “Para que un discurso esté orientado fundamentalmente a proporcionar información implica que se use el lenguaje como una función referencial” (p. 297). Esta característica no quita que la secuencia expositiva pueda tener combinaciones tanto en sus secuencias textuales, como en las funciones del lenguaje (expresiva, directiva, argumentativa o fática), pero la función dominante debe ser la referencial, centrada en el tema o asunto del que se hace referencia.

Cuando se realiza un texto expositivo, es necesario que cumpla con criterios de veracidad, objetividad y neutralidad en la información que se proporciona, debido a que una de las finalidades de esta clase de texto es proporcionar datos o dar soluciones frente a un tema en específico. Por ello, entre los textos clásicos expositivos encontramos la enciclopedia, el ensayo, tratados, manuales, documentos que se archiven y perduren para su posterior consulta, entre varios más.

Lo que se ha expuesto recientemente, lleva a clasificar los textos expositivos como aquellos orientados al contenido y desarrollo de la información. Frente a ello, Calsamiglia y Tusón (2007) dicen que: “la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar... El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o público que esté en disposición de interpretarlo” (p. 298).

Ello remite a que la relación entre quien informa y quien es informado es asimétrica por los niveles de conocimiento que cada cual posee frente a la temática que se aborda. Por lo tanto, la función de un texto expositivo no es influir, ni convencer al interlocutor, más bien corresponde a cambiar su estado de conocimiento, logrando dar acceso a una información poco conocida para que sea captada y entendida por quien es informado.

Por todo lo anteriormente expuesto, los textos de carácter no literarios deben invitar al escritor a desenvolverse a partir de sus propias motivaciones y experiencias. Además, es necesario incluir en la escritura la situación comunicativa desde la cual se sitúa el escritor.

## CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 Paradigma:

La presente investigación se llevó a efecto bajo la línea de trabajo del enfoque cualitativo, en el cual se presentan diversas realidades que varían en su forma, en su contenido, en su contexto y entre los individuos que participan de ella.

Por lo anterior, se aplicó una lógica inductiva que permite describir, comprender e interpretar los fenómenos a partir de la observación que se realiza, intentando obtener resultados teóricos que se generan de los datos recabados y analizados previamente. Porque tal como postula Hernández, Fernández y Baptista (2006), las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso que involucra el explorar y describir para generar perspectivas teóricas, por el contrario de las cuantitativas enfocadas en un modelo de tipo deductivo.

La elección del mencionado paradigma se debe a que en él se destacan las cualidades del objeto de interés o del fenómeno que se desea abordar, donde los componentes del proceso juegan un rol más activo y no tan estructurado, dándole mayor énfasis a los técnicas que se llevan a cabo para obtener los resultados. Como señala Huerta (s.f):

En la investigación bajo el paradigma cualitativo, se prepondera la participación de los sujetos que forman parte del objeto de investigación; se pone énfasis en la investigación documental y se le otorga un gran peso a la observación en el trabajo de campo... se prepondera el uso de la interpretación de los resultados (p.4).

A partir de los objetivos que se proponen alcanzar con esta investigación y las finalidades planteadas, no se pretende llegar a una generalización en los resultados obtenidos, más bien, se busca responder a la importante necesidad de dar a conocer estrategias que ayuden a los estudiantes a producir textos de calidad y, de esta manera, entregar a la comunidad educativa, específicamente a los docentes del área de Lenguaje y Comunicación, conocimientos sobre la didáctica que se utiliza al momento de trabajar la producción de textos escritos y a la evaluación que se realiza de estos mismos escritos.

Ante lo señalado, es necesario realizar una recolección de datos, que por el paradigma a seguir en la siguiente investigación, no serán estandarizados, puesto que como se señaló, lo que se intenta es conocer en profundidad la realidad

de los individuos que están insertos en el contexto investigado, como señala Hernández *et al.*, (2006): “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participante.” (p. 8).

En esta investigación, se pretende abordar los sucesos de la manera real en que ocurren; para ello, es necesario que el investigador no intervenga, siendo un observador no participante, en el escenario que estudia.

Como lo señala Pérez (1994), “el investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas misma... es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan” (p.47). Debido a ello, el investigador debe suprimir y apartar sus creencias, concepciones y las predisposiciones que pueda tener frente al fenómeno que se desea investigar.

De esta forma, se dio cuenta del fenómeno en sí mismo, además de los factores que influyen en él ante la variedad de escenarios que se presentaron y ante la recolección de datos que se efectuó, que fue orientada para dar entendimiento a las experiencias que se producen y profundizar en ellas, lo que resultó ser fuente fidedigna de los datos necesarios para el posterior análisis del fenómeno, donde la realidad de la investigación se descubre en el transcurso de ésta, se comprende e interpreta.

### **3.2 Tipo de estudio**

El enfoque metodológico responde a cómo se realizó la investigación en cuestión, dependiendo de los métodos y procedimientos que se utilizaron para entregar una descripción detallada de la didáctica y las evaluaciones de producciones textuales escritas que se practican en un colegio municipal, uno subvencionado y uno particular en un 5º básico.

La presente investigación posee un alcance descriptivo, debido a que se busca saber cómo es la manera de enseñar y trabajar con las producciones textuales de los niños y niñas de diversos contextos socioculturales, además de describir las herramientas evaluativas y los indicadores insertos en ellas para medir los aciertos y desaciertos de las creaciones escritas, reconociendo los criterios y el propósito con los que se aplica y dirigen dichas herramientas.

Al realizar un estudio de tipo descriptivo, el nivel de conocimiento que se pretende generar es mostrar detalladamente los factores en cuestión, no explicar la

efectividad de las herramientas manejadas, ni relacionar y comparar las técnicas utilizadas en las diversas realidades investigadas.

Para esclarecer lo anterior, se podría decir que: “Los estudios descriptivos únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas” (Hernández *et al.*, 2006, p.103).

Solo se especificarán las características de los factores de la investigación, es decir, las prácticas del sujeto de estudio, para generar instancias de reflexión sobre las futuras y/o presentes prácticas pedagógicas de las investigadoras, en el área de producción de textos escritos.

Los aspectos seleccionados que permiten recolectar información en las clases de Lenguaje y Comunicación, en donde quienes trabajen con producciones textuales de niños y niñas de 5º básico, de establecimientos con distintas dependencias, son:

- Las estrategias de la didáctica que se utilizan en dichas clases observadas y los documentos utilizados en las sesiones de Lenguaje y Comunicación de producción textual.
- Las evaluaciones e instrumentos que se utilizan con el fin de valorar las producciones escritas de los estudiantes.
- Las experiencias en tema de didáctica y el contexto escolar relatadas por la docente en las tres etapas en que se componen la entrevista.

Siguiendo con este mismo análisis argumentativo del alcance o nivel de conocimiento con el que se trabajará en la presente investigación educativa, es preciso definir que esta se enmarca dentro de un diseño investigativo de estudio de casos con rasgos descriptivos. Tal como señala Sandín (2003), quien define este tipo de diseño como:

El producto final de un estudio de caso es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Puede incluir distintas variables e ilustrar su interacción, a menudo, a lo largo de un periodo de tiempo por lo que

pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo. (p.175)

Esto se debe principalmente a que el investigador al insertarse en los diversos contextos estudiantiles en estudio, describe lo que observa en las clases de producción textual, a través de las interpretaciones que realiza de cada realidad en la situación misma en la que ocurre.

Para complementar lo ya expuesto, Dankhe, 1986, citado por Hernández *et al.*, (1997) escribió que: “La investigación descriptiva...requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder.” (p. 61)

Por consiguiente, antes de aplicar los instrumentos con los que se recopiló la información necesaria para describir y desarrollar el informe investigativo, se debe poseer conocimientos sobre el problema que se intenta responder, para así elegir correctamente los pasos a seguir y el enfoque en que se debe basar el investigador para obtener resultados que se ajusten a los objetivos que se pretenden alcanzar.

### **3.3 Diseño de investigación**

Esta investigación se enmarca dentro del diseño estudio de caso, ya que pretende conocer las estrategias desarrolladas por docentes de Lenguaje y Comunicación, en el contexto específico en el que se desenvuelven.

Se considera adecuado utilizar este diseño de investigación, puesto que permite conocer las conductas de los individuos en su contexto, tal como menciona Martínez, (2006): “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado.” (p.167).

Este proyecto se preocupó principalmente de obtener la mayor cantidad de información posible de los individuos que interactúan dentro del contexto delimitado para el desarrollo de la investigación.

Esta estrategia de investigación cualitativa ha sido altamente criticada por algunos autores que defienden y validan métodos cuantitativos, relegando a un segundo lugar este tipo de diseño (Martínez 2006), no obstante, el estudio de caso

se ha vuelto una estrategia bastante completa al momento de realizar una investigación en el área educativa, ya que permite conocer y comprender una realidad específica en su contexto, Tal como lo indica Stake (2007):

El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p.20).

Esta investigación se ve reflejada en las palabras de Stake, puesto que tomó como objeto de estudio tres docentes de establecimientos con diferentes dependencias. Cada uno de los educadores será abordado dentro de su particularidad; en ningún caso se intentará comparar las circunstancias de aprendizaje que allí se producen; lo que se ambiciona es conocer en profundidad y describir tres realidades similares, pero diferentes a la vez.

Dentro de un estudio de caso, el papel que juega el investigador es fundamental, porque le corresponde mantener la neutralidad dentro de la investigación. En otras palabras, el investigador debe dejar al margen su subjetividad para no influir en las conclusiones de este estudio, por ende, este se debe encargar de perseguir las interpretaciones de los individuos que están insertos en la investigación y no considerar solo las suyas. Como afirma Stake, (2007) “es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p. 23).

Ante lo expuesto, se considera que el diseño estudio de caso es el que mejor abordó el objetivo de esta investigación, ya que se estudió al objeto en su realidad, en donde el investigador actúa como mero observador y oyente, procurando no intervenir en la conducta de los individuos que interactúan dentro del escenario investigado, para luego interpretar los hallazgos de su indagación.

### 3.4 Población y muestra

La presente investigación se diseñó para ser realizada en tres establecimientos educacionales con diferentes dependencias (municipal, subvencionado y particular). Cabe señalar que la selección de los centros educativos se realizó a partir del principio de representatividad, puesto que cada establecimiento presenta las características únicas que los ubican en un lugar prototípico de la esfera social.

Los tres colegios seleccionados entregan una educación mixta y están ubicados en específicamente en la Provincia Cordillera de la Región Metropolitana de Chile. La Provincia Cordillera está constituida por las comunas de Puente alto, Pirque y San José de Maipo. La Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo del Gobierno de Chile (s.f), la define geográficamente como:

Cordillera es una provincia situada al este de la Región Metropolitana. Ocupa una pequeña área de la depresión intermedia, rellena de sedimentos glaciares, fluviales y volcánicos, y de la cordillera de los Andes hasta el límite con Argentina. Su capital es Puente Alto (s.p).

El que los tres establecimientos pertenezcan a la misma zona geográfica, se estableció con el fin de que los objetos de estudio, en cierto grado compartan características contextuales y similitudes sociales.

En lo concerniente a los objetos de estudio, se trabajó con tres profesoras, que ejercen la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 5º básico, siendo los principales criterios de selección, el que la comunidad educativa a la cual pertenecen las señaló como las mejores exponentes dentro del establecimiento en el cual se desempeñan laboralmente, y además, llevar ejerciendo la docencia más de ocho años.

Respecto a la recolección de datos, Hernández, *et al.*, (2006) señalan que: “el interés se centra en “quién o quiénes”, es decir, en los sujetos, objetos o unidades de estudio (unidad de análisis), lo cual depende del planteamiento de la investigación” (p.236).

Por consiguiente, el modelo que guía la investigación es una muestra no probabilística o muestra dirigida, debido a que “...la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación” (Hernández, et al., 1991, p 241).

El objeto de estudio seleccionado para esta investigación, en síntesis, se rige por los siguientes criterios: desempeñarse como docente en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5º básico, pertenecer a un establecimiento particular, subvencionado o municipal de la Provincia Cordillera, ejercer la profesión más de ocho años, y principalmente, haber sido indicadas por sus superiores como las mejores representantes del nivel educativo.

### **3.5 Descripción de recogida de información**

El presente estudio está enmarcado dentro del enfoque cualitativo, el que requiere de la recopilación de datos de esta índole para poder poseer una panorámica global acerca del fenómeno a investigar, como es el caso de las estrategias y evaluaciones utilizadas por tres profesores de dependencia municipal, subvencionado y particular. Para ello la selección de instrumentos y técnicas están dirigidas hacia la consecución de este objetivo, para la posterior interpretación tanto del objeto de estudio como del contexto en donde se desenvuelven los actores del escenario mismo.

Es por lo anteriormente expuesto que la selección de instrumentos son los siguientes:

- Entrevista de tipo estructurada.
- Observación de tipo no participante.
- Análisis documental.

- Entrevista: La selección de este instrumento de recopilación de información resulta pertinente, ya que permite conocer, identificar y analizar si existen diferencias sustanciales entre la didáctica y evaluación que utilizan los profesores de las diferentes dependencias seleccionadas, como así también conocer como estos ven, interpretan y valoran el mismo problema que es el de trabajar la producción de textos no literarios en estudiantes de 5º básico. Tal como define Hernández, *et al.*, (2006):

la entrevista es una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Este diálogo dirigido por el entrevistador tiene el propósito de obtener información relevante para él. Es un método que comprende la reunión de

datos a través de una interacción directa entre, al menos, dos individuos (p.418).

En esta investigación se utilizó el tipo de entrevista estructurada, tal como plantea Hernández, *et al.*, (2006): “La entrevista estructurada es aquella en donde el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta, el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntan y en qué orden” (p.418).

El carácter de la entrevista permite un encuentro directo con los tres profesores observados y otorga, además, el beneficio de conocer el significado mediante una batería de preguntas para conseguir información relevante que propicie el dar respuesta a los objetivos propuestos.

Este instrumento se diseñó en tres fases. En una primera instancia se realizó una entrevista de entrada, la cual permitió una familiarización con los antecedentes profesionales de los docentes y las concepciones que tienen estos sobre el área de estudio.

La segunda fase consta de una entrevista para evaluar el proceso. Este instrumento tiene un carácter formativo, en donde se abordan las distintas dimensiones de la investigación (didáctica de la producción de textos, evaluación de textos escritos, contextos socioculturales). Todo ello para una posterior triangulación de datos sobre esta indagación.

Por último, se realizó una tercera entrevista de conclusión del proceso, la cual proporcionó las directrices necesarias para explicar las situaciones observadas y de esta manera poder dar cuenta de las ideas del docente acerca del sentido que le asigna a su propio desempeño dentro de la enseñanza de textos escritos en Lenguaje y Comunicación.

Por consiguiente, estas tres fases de la entrevista, completaron una exploración sistemática del estudio, con el objetivo de realizar un posterior análisis de la información, en base a una matriz que considera los objetivos a los cuales el instrumento desea responder y que están en concordancia con los que se han planteado en la investigación.

- Observaciones: Para poder describir la realidad educativa, se utilizó la observación no participante como instrumento de recolección de información relevante. Tal como plantea Parra (2008):

La observación consiste en un examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios (p.152).

Lo anterior proporcionó una postura interrogativa ante la realidad observada, y a su vez permitió, a través de un proceso de codificación, constatar algunos hechos, origen de las estrategias y evaluación que utilizan los diferentes docentes en el área de producción de textos escritos.

Esta exploración intencionada se hizo mediante el tipo de observación formal no participante, que tal como lo plantea Cassanova (1995), citado por Parra (2008) se plantea que: “el observador está integrado en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar, la posición del profesor o profesora puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar” (p 156).

El tiempo destinado a este tipo de recogida de información, fue de cinco clases por cada establecimiento. En este proceso se mantuvo un registro cuidadoso de lo que fue ocurriendo, el que se caracterizó como un trabajo minucioso, reflexivo y diseñado exclusivamente para evidenciar determinadas conductas.

Junto con lo anterior, se dispuso de una matriz que alberga categorías que dan respuestas a los objetivos de investigación, de manera que se logre captar, describir y posteriormente, interpretar el significado de las estrategias y evaluaciones que permean la actividad de cada uno de los docentes.

- Análisis documental: La realización del análisis documental, se llevó a cabo mediante la información recopilada de los documentos considerados a analizar, que fueron: planificaciones, guías e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de los tres establecimientos seleccionados. Este análisis se ajusta a las categorías elevadas de aquellos elementos que se han estimado y que influyen en el proceso de producción de textos no literarios en 5º básico, como son la didáctica, evaluación, motivación, entre otros, que utilizan los docentes.

Siguiendo la idea de Sandín (2003), el análisis documental comprende las técnicas que permiten conocer los elementos no manifiestos en el contenido. Estas ayudas permiten la comprensión del fenómeno a estudiar, como en el caso de esta investigación, comprender el abordaje de la producción de textos no literarios en base a las planificaciones y guías utilizadas por los docentes de 5º básico.

Este análisis ha de considerar la lectura como método de recolección de información y cada uno de los documentos a analizar serán estudiados mediante una matriz descriptiva, diseñada para dar cuenta de las categorías consideradas en la producción de textos no literarios utilizados por los docentes. Para que de esta forma se posea un registro detallado de la información, para una posterior triangulación de los datos obtenidos.

Los instrumentos descritos anteriormente, comparten la función de interpretar el contexto y/o a docentes en estudio desde el escenario mismo. Ello permitió la triangulación de la información obtenida, con el objetivo de comprender en profundidad el problema de investigación.

La lógica en la cual se basó el orden de los indicadores y temas presentes en las matrices, siguió la línea deductiva. La elección de esta operacionalización, va desde los puntos generales, relacionados con el conocer el contexto en donde se desenvuelve el objeto de estudio, hasta llegar a la profundización de los conceptos que guían esta investigación.

En una primera instancia se propone dar cuenta del aspecto envolvente del proceso de producción de textos no literarios, como es el caso, ya se mencionó, del contexto y los elementos que están presentes a la hora que el profesor aborda la producción de textos no literarios. En los tres instrumentos este aspecto permea tanto actuaciones (observación), concepciones (entrevista), y documentos estudiados (análisis documental).

Pretendiendo comprender de forma más específica esta realidad, las matrices dan cuenta de los subprocesos involucrados, para ello se elevaron categorías, con el fin de analizar ciertos fenómenos que a simple vista parecen ajenos entre sí, pero en la realidad se interconectan. Siendo estos la didáctica, evaluación y producción de textos. Cada uno de dichos elementos, dan cabida a subdivisiones que fomentan su interconexión y de esta forma permite la interpretación más clara de la realidad a investigar.

### 3.6 Matrices de instrumentos a emplear

#### 3.6.1 Matriz de observación no participante

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	
Descripción de los momentos de la clase	
Descripción de la optimización del tiempo	
Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente	
Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.	
Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza.	
Descripción de la didáctica y recursos utilizados.	

#### 3.6.2 Matrices análisis de documento

- Matriz de análisis de documento: Instrumentos de evaluación utilizados por los docentes

Indicadores	Observación
Establece indicadores claros para evaluar.	
Utiliza diversos indicadores para evaluar la producción textual.	
La evaluación responde a lo realizado en clases.	
Existe evaluación diferenciada a los estudiantes que poseen dificultades en de aprendizaje.	

- Matriz análisis de documento: Planificaciones

Indicadores	Observación
Existe una relación entre aprendizajes esperados y estrategias didácticas utilizadas en la producción textual escrita.	
Ejercita los conocimientos previos del educando frente al tema que se trabajará en la unidad, acoplándolos con la producción de textos escritos no literarios.	
Se presenta algún elemento motivacional para abordar la producción de textos escritos no literarios.	
Se aprecia que para trabajar la producción textual escrita no literaria se utiliza un modelo que responde a lo presentado por Flower y Hayes.	
En las planificaciones se contemplan actividades/o recursos que permiten la adquisición de un vocabulario amplio que permita enriquecer las producciones de textos escritos no literarios.	
Se aprecian formas evaluativas (formativas, de proceso o sumativas)	
La o las estrategias de evaluación que se aprecian, son coherentes con lo que se espera lograr en la producción de textos escritos no literarios.	

- Matriz análisis documental: Guías escrita implementadas por los docentes investigados.

Indicadores	Observación
Genera ejercicios que ayudan a mejorar, ampliar y profundizar los conocimientos del estudiante durante la producción de textos escritos no literarios.	

Se aprecia la utilización de un proceso de escritura.	
Existen elementos motivacionales que estimulen la producción de textos escritos.	
Se potencia los conocimientos previos que posee el estudiante, facilitando la producción de textos escritos no literarios.	
Permite reconocer las falencias que poseen los estudiantes frente a la producción de textos escritos no literarios.	

### 3.6.5 Matriz de análisis de entrevista

Temas presentes en las entrevistas	Subtemas presentes en la entrevista	Observaciones
Didáctica de producción de textos escritos no literarios	Concepción de la docente sobre la didáctica de la producción de textos escritos no literarios.	
	Estrategias didácticas consideradas para abordar la producción de textos no literarios	
	Importancia de la producción de textos escritos no literarios.	
	Autoevaluación de la docente de los conocimientos y aplicación de estrategias didáctica en la producción de textos escritos no literarios	

Evaluación de la producción de textos escritos no literarios	Instrumentos de evaluación implementada.	
	Importancia de evaluar las producciones escritas de los estudiantes	
	Estrategia evaluativas consideradas para evaluar la producción de textos escritos no literarios	
	Autoevaluación del docente sobre el conocimiento y aplicación de estrategias evaluativas para aplicar en la producción de textos no literarios.	
Importancia del contexto sociocultural en la producción de textos escritos no literarios.	Actividades realizadas para generar un ambiente propicio para la producción de textos escritos no literarios.	
	Compromiso de los padres y apoderados en la formación del estudiante	

### **3.7 Validez y confiabilidad**

La realización de la presente investigación es de carácter descriptiva, debido a los objetivos que se han planteado previamente y que llevan a conocer en detalle cómo es la manera de enseñar y evaluar la producción de textos escritos no literarios en diversos escenarios educativos para un mismo curso, que en esta oportunidad corresponde a 5º básico.

En vista de lo anteriormente expuesto, resulta pertinente que la selección de instrumentos esté direccionada hacia dicha meta, lo que permite un acercamiento más global de la realidad a investigar.

En este apartado es necesario hacer referencia a los criterios de viabilidad y confiabilidad de los instrumentos que se desean utilizar para llevar a cabo el trabajo investigativo, que corresponde a entrevistas estructuradas, observaciones no participantes y análisis documental.

Las diferencias que pueden presentar los instrumentos escogidos son parte de la esencia diversa que presenta la metodología cualitativa escogida para la realización del trabajo, tal como postula Pérez (1994) "La investigación cualitativa ... debe utilizar una metodología sensible a las diferencias, los casos particulares, los procesos, las observaciones manifiestas que nos proporcionen elementos significativos para la comprensión de la realidad" (p. 77), que permite trabajar con distintas herramientas, siempre y cuando se respete la sistematización y rigor metodológico que exige cualquier tipo de trabajo investigativo.

Tanto el criterio de validez como el de confiabilidad se hacen presentes en la investigación para aportar a la recolección y análisis de la información obtenida. Ambos conceptos se conjugan para permitirles a los investigadores dar con el objetivo propuesto y realizar una descripción de la realidad investigada.

Se entiende como criterio de fiabilidad o confiabilidad, al proceso empírico que otorga la posibilidad de replicar los estudios. Entendiendo esto, cuando un investigador utiliza los mismos métodos que otro y llega a los mismos resultados.

El criterio mencionado depende de la descripción detallada que el evaluador o investigador realice del lugar, momento y tiempo en que ocurre la investigación.

A su vez, hablar de validez, según lo que postula Pérez (1994), es hacer referencia a la exactitud de lo que se descubre a partir de la investigación, en la medida en que sus resultados aporten de la forma más completa posible al reflejo

de la realidad en estudio. Este criterio le otorga a la investigación el concepto de credibilidad necesario para todo trabajo investigativo.

El grado de validez interna de una investigación se basa en las técnicas de recogida y análisis de datos que se determinan para dar con los objetivos que fueron propuestos. Para el desarrollo del trabajo se ha determinado que los instrumentos investigativos sean:

- Las entrevistas, que permiten dar a conocer, identificar y analizar las prácticas docentes que llevan a cabo cada uno de los docentes investigados en los distintos contextos en los cuales se sitúan.
- Las observaciones no participantes, consisten en efectuar una recogida de datos en profundidad acerca de la realidad educativa u objeto a investigar.
- En el caso del análisis documental, permite registrar información pertinente al objetivo de la investigación, incluyendo aquel material utilizado para evaluar las producciones textuales como guías, pruebas u otro.

Para establecer el tipo de validez a ser desarrollado durante el trabajo investigativo, se ha decidido abordar el concepto de triangulación presentado por Pérez (1994), como técnica para verificar los datos obtenidos a través de las diversas formas de recolección de información y de este modo, llegar a categorías generales que permitieron realizar análisis y conclusiones.

Será el criterio de triangulación de investigador, presentado por la autora antes mencionada, el cual se realiza cuando existen varios investigadores ejecutando la misma investigación, puesto que permite realizar un contraste de la información a través del debate, del análisis de datos y la discusión sobre los mismos (Pérez, 1994).

Es la misma autora aludida, quien presenta la triangulación metodológica, que es pertinente incluir dentro del trabajo investigativo, debido a que señala la necesidad de utilizar diferentes métodos para la recogida de información de un mismo objeto de estudio. Los métodos empleados logran complementarse y otorgar un cuadro más completo acerca de la realidad investigada.

Además de los criterios de selección docente, también es relevante mencionar aquellos elementos validadores de los instrumentos de investigación empleados en el presente trabajo, ya sea aquellos indicadores de la entrevista, como el de las pautas de análisis documental y observaciones de clase.

El proceso de validación, por el que pasaron cada uno de los instrumentos de recolección de datos, fue realizado por profesionales y expertos en el área curricular de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes al departamento de Escuela Inicial de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El primer docente en validar los instrumentos fue el coordinador de la mención de Lenguaje y Comunicación de la Institución antes mencionada, el cual es Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánicas, PUC y Candidato a Doctor en Literatura, PUC, el cual lleva ejerciendo seis años la pedagogía.

Como segundo validador se encuentra a la académica a cargo de la actividad curricular de Gramática Comunicativa y Recuperación de la Lengua Escrita, actividades curriculares propias de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, puntualmente, de la especialidad de Lenguaje y Comunicación de la Institución ya señalada. Dicha profesional, es profesora de Castellano y licenciada en Educación, además posee estudios de magíster. Lleva ejerciendo diez años su profesión.

Ambos validadores sugirieron realizar ciertas modificaciones que favorecen la objetividad de los criterios e indicadores seleccionados, como por ejemplo, precisar los objetivos incorporando que se trata de textos no literarios para evitar posibles ambigüedades y confusiones, como también, correcciones de redacción y ortografía.

Las matrices utilizadas para la validación de los instrumentos antes señalados, tienen como objetivo el registrar los datos relevantes de los documentos seleccionados, los cuales son utilizados por los docentes para realizar sus clases en el área de Lenguaje y Comunicación. Esta matriz posee indicadores que han sido relacionados con los objetivos que se desean responder con la investigación. Para ello, se solicita que el validador determine si el objetivo responde al indicador con el cual se relaciona (Sí o No) y entregar observaciones o comentarios en caso de ser necesarios.

Dentro de los criterios seleccionados en la matriz de validación del instrumento análisis documental, se han considerado indicadores que apunten a la descripción e identificación de las estrategias que utilice el o la docente para abordar el trabajo de producción de textos, como también aquellos descriptores que se direccionen en la consideración de la motivación al momento de planificar o la forma en que se contempla el uso de los conocimientos previos en las distintas actividades empleadas, además de un indicador que se relaciona directamente al

modelo de escritura procesual presentado por Flower y Hayes (1980) y su similitud o diferencia con el empleado por la docente investigada.

Para el caso del instrumento de observación no participante, elaborado con la intención de ser una de las herramientas que permita dar cuenta de las experiencias vividas por las investigadoras en la realidad educativa que se desea investigar, los criterios seleccionados se relacionan con los objetivos que se buscan responder con la investigación, al igual que el instrumento antes presentado.

Los criterios seleccionados para la matriz de observación no participante, corresponden a aquellos ligados directamente a la descripción del contexto en el que se encuentra la docente al momento de realizar sus clases, considerando el escenario en el que se desenvuelve, como también aquellos criterios que buscan identificar y describir las estrategias que utiliza la docente para abordar el trabajo de producción textual y el tipo de evaluación o monitoreo de los aprendizajes y del trabajo que se lleve a cabo.

Finalmente, el instrumento de entrevista estructurada, permitió la obtención y recolección de información para orientar la investigación a partir de los objetivos previamente establecidos, para ello, se ha decidido dividir la entrevista en tres etapas correspondientes un primer momento como entrevista de inicio, luego la entrevista de proceso para, posteriormente, dar término con la entrevista de cierre de proceso.

Este instrumento y su matriz de análisis otorgan como dato relevante las concepciones propias de la docente, objeto de investigación, acerca de la relevancia del área de Lenguaje y Comunicación, como del trabajo de producción de textos no literarios y los diversos elementos que ello involucre.

Entre dichos elementos, es posible mencionar aquellos relacionados con las concepciones propias de la docente sobre didáctica, evaluación e instrumentos evaluativos, estrategias de producción, contexto y ambiente propicio para el aprendizaje, entre otros elementos relevantes y acordes a la realización de la presente investigación, los cuales se relacionan con los objetivos generales y específicos planteados para llevar a cabo el trabajo investigativo.

## **CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LOS DESCUBRIMIENTOS**

### **4.1 Recogida de información**

A continuación, se presentarán los hallazgos que ha arrojado la investigación, a partir de la implementación de los instrumentos que se han formulado, diseñado y organizado, a partir de los antecedentes teóricos y empíricos que sustentan el estudio para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Es en base a lo investigado donde surgen los datos que la realidad educativa proporciona y que en forma posterior, han de ser analizados y triangulados, considerando el propósito inicial.

De esta forma se han levantado categorías para el análisis de los distintos instrumentos utilizados:

- Las observaciones de carácter no participativas que se efectuaron a los docentes en cinco clases de las cuales fueron seleccionadas tres, ya que en ellas se abordaba la producción de textos escritos no literarios. De las tres clases observada, se realiza una matriz general, que permite levantar categorías respecto a los elementos más característicos que se desprenden del objeto de estudio, según los antecedentes que sustentan la investigación.

- El análisis documental, que involucra el acercamiento a los instrumentos utilizados por los docentes en cuestión, que en este caso fueron: guías de trabajo, planificaciones y pautas de cotejo.

- El análisis de entrevistas efectuadas a las docentes, la cual se divide en etapas de: inicio, para conocer las concepciones que tiene la educadora sobre el área de Lenguaje y Comunicación; proceso, que ahonda en los conceptos tratados en el marco referencial del presente proyecto; y de cierre, en donde el objeto de estudio realiza una autocrítica de sus prácticas pedagógicas, principalmente las ligadas al abordaje de la producción de textos escritos no literarios.

Los análisis que se construyen en base al enfoque comprensivo característico de la investigación de corte cualitativo que se presenta, permite el desarrollo de una investigación metódica y sistemática de la información. Es por ello

que la forma que se ha seleccionado para recoger la información, se ha formulado en una secuenciación de pasos que ordenan el proceso.

De manera primera se ha determinado la situación a analizar, para ello se seleccionó el instrumento pertinente para dar cuenta del problema de investigación. Posteriormente se han delineado los aspectos formales del material a analizar, en otras palabras, se diseñan las matrices que albergan las categorías-guías del problema de investigación.

A continuación, se ha establecido la finalidad del análisis. Para lograr esto, se han orientado los instrumentos en función de las interrogantes principales de la investigación. De manera posterior se efectuó el proceso de interpretación, reducción, descripción y categorización de la información arrojada.

En esta instancia fue donde se presentaron las mayores dificultades, puesto que la cantidad de información era abundante y se debía reducir a solo los aspectos considerados como fundamentales. Una vez realizada esta síntesis, las condiciones se facilitaron, ya que al extraer lo necesario permitió aclarar las unidades de análisis, con lo que se desplegó la oportunidad de complementar el contenido del material analizado.

Utilizando las matrices, se generó la instancia de elevar categorías, agrupando los datos recabados, en función de sus características y contenidos. Lo interesante de este momento fue que se realizó la unión entre la teoría estudiada en torno a la producción de textos no literarios, junto con la situación vivida, para dar paso de esta forma a la última etapa que corresponde al análisis de la investigación.

La triangulación de la información obtenida e interpretada permitió explicar la realidad estudiada, y de esta manera poder utilizarla para dar pie a la comprensión en profundidad de la experiencia, y a su vez, reconstruir los hechos, concepciones, y acontecimientos del abordaje docente de la producción de textos no literarios.

Respecto a las dificultades y facilidades prácticas que se tuvieron en la recogida de información del objeto de estudio, se puede mencionar, que en el establecimiento particular no se encontraron mayores contratiempos, dado, principalmente, por que la docente se encontraba trabajando la unidad de textos no literarios (instructivo) al momento de realizar la observación. En cuanto a la

entrevista a la docente, gracias a la disponibilidad de esta, se cumplió con cada etapa (inicio, proceso y cierre).

En lo referente al establecimiento municipal, existieron complicaciones con los horarios disponibles para recabar la información, ya que solo se podía realizar la investigación un día de la semana, lo que impide, por ejemplo, vislumbrar una continuidad en el tratamiento del contenido.

Por su parte, cuando se le solicitan a la docente las planificaciones y las guías de trabajo para realizar los análisis correspondientes, no existieron problemas, lo que facilitó el tratamiento de las mismas.

En cuanto al establecimiento subvencionado, en donde ejerce una de las docentes analizadas, se rescata que no se permitió tener acceso a las planificaciones de las clases vistas, por lo que no es posible efectuar un análisis de las mismas.

## **4.2 Análisis de datos**

### **4.2.1 Análisis: docente del establecimiento municipal**

#### **4.2.1.1 Matriz y análisis de observación**

La matriz que se presenta a continuación, ha sido diseñada para ser empleada en el instrumento investigativo de observación no participante, la cual permite conocer la realidad educativa seleccionada para la presente investigación.

Cada uno de los indicadores que se presentaron, fueron diseñados con la finalidad de dar respuesta a los objetivos propuestos para la investigación, los cuales están directamente relacionados con los conceptos de: didáctica, estrategias de evaluación, motivación, recursos y tiempos empleados por la docente para abordar el trabajo de producción de textos escritos no literarios en 5º básico.

- Matriz de observación

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 45 alumnos (22 mujeres y 23 hombres). El aula se encuentra distribuida en filas. La docente cuenta con los recursos básicos (hojas, lápices, pegamento, tijeras).</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan los distintos subsectores. No se observan recursos visuales ligados a la producción de textos escritos.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio: No se observa una realización del inicio de la clase.</p> <p>Desarrollo: Se realizan clases expositivas en donde la docente escribe en la pizarra los elementos más característicos del texto no literario a trabajar, basándose principalmente en su estructura. (en la primera clase se trabaja con el afiche, receta y cómic; y en las otras, el texto argumentativo).</p> <p>La docente da ejemplos, o en el caso de la última clase, muestra materiales concretos (un afiche) para especificar las estructuras de los textos enseñados. A continuación entrega las instrucciones para elaborar el texto escrito.</p> <p>Los docente realiza un monitoreo permanente y sistemático de los errores ortográficos o caligráficos de los escritos de los estudiantes, corrigiendo las fallas.</p> <p>Cierre: Se selecciona a estudiantes para que presenten sus producciones textuales terminadas. No se observa retroalimentación de lo aprendido en la clase.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>La distribución del tiempo es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minutos donde se abarcan instrucciones de tipo conductual (silencio, orden, etc.).</li> <li>- 5 minutos en donde se da el objetivo y las instrucciones del trabajo a realizar.</li> <li>- 30 minutos aproximadamente en donde se entrega el contenido teórico de la clase (definiciones, conceptos, elementos estructurales de los textos no literarios).</li> </ul>

	<p>- 30 minutos aproximadamente en donde los estudiantes realizan sus producciones.</p> <p>-15 minutos para presentar las producciones textuales escritas no literarias, realizadas por el alumnado.</p>
<p>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>Conocer las características y estructuras de los textos no literarios a trabajar, a través de la exposición, para luego aplicarlos en la escritura del texto. No se observa la utilización de un proceso de escritura, como el considerado para la presente investigación.</p> <p>La docente entrega instrucciones para llevar a cabo la producción de textos, como por ejemplo: “el comic lleva “globitos” con diálogos, deben pintar los dibujos, entre otros”.</p>
<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>En la actividad, la profesora va monitoreando que todos los estudiantes estén escribiendo y cuidando de su ortografía y caligrafía.</p> <p>Las estrategias evaluativas que se utilizan están centradas en el producto final. La docente revisa uno a uno los trabajos y corrige sus faltas, poniendo énfasis nuevamente en las reglas ortográficas y caligráficas.</p> <p>Añadir también que la docente no prepara ningún instrumento evaluativo para constatar los aprendizajes, o asimismo, dejar un registro sobre los logros y/o avances de los estudiantes.</p>
<p>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza.</p>	<p>Es nula la interacción del profesor con sus estudiantes, quienes solo reciben la información. No plantean sus dudas o emiten comentarios. Es solo la docente quien habla y entrega las instrucciones.</p> <p>Se puede evidenciar que durante el proceso de escritura, el objeto de estudio centra su atención en aspectos disciplinarios, por ejemplo: mantener el orden, pide silencio, una correcta postura al escribir, entre otros.</p>
<p>Descripción de la didáctica y recursos</p>	<p>La didáctica utilizada consiste en recordar la estructura de algunos textos y qué elementos los componen.</p> <p>Existe un constante uso de la pizarra, en donde se muestra la</p>

utilizados.	silueta de las producciones escritas que deben realizar. Junto con esto, los estudiantes constan con una hoja blanca y lápiz para producir sus escritos.
-------------	--

- Análisis de observación: (anexo pág.162)

A partir de lo observado en las clases, se desprende, en términos generales, que la docente no trabaja con las fases de producción de la escritura, desconociendo estrategias didácticas que motiven al estudiante a escribir para comunicarse con un otro. Esto se aprecia, además, en los criterios de evaluación que guían dichas producciones, que se enfocan en aspectos como la caligrafía y ortografía, cuya ejecución es prioridad para los estudiantes, por sobre el mensaje que se quiere entregar.

Luego de analizar las clases observadas, se aprecia que la profesora trabaja con la producción de textos no literarios, comenzando por la entrega de elementos conceptuales, como las características fundamentales y la estructura que conforman dichos textos. Sin embargo, existe un error conceptual de la docente, al presentar el cómic como un tipo de texto no literario. Esta confusión podría generar que los estudiantes internalicen esta clasificación errónea, siendo muy difícil revertir esta situación en un futuro.

En lo referido a los momentos de la clase, no se observa la existencia de inicio, lo que repercute, principalmente, en la inexistencia de elementos motivacionales que permiten incitar la escritura de los niños y niñas. Por su parte, al no presentarse un cierre adecuado de la misma, se limita la función de retroalimentación y reflexión que actúan como estrategias evaluativas enriquecedora del propio escribir.

Respecto al indicador que apunta a las estrategias didácticas que utiliza el docente para abordar las producciones escritas, se evidencia que no se trabaja con un proceso de escritura, en donde el estudiante abarque desde el acceso al conocimiento, que permite la realización de esquemas mentales de lo que se desee escribir; hasta llegar a la reescritura y publicación de los textos, en donde son los propios niños y niñas, quienes, por sí solos, van mejorando y corrigiendo su escrito.

Pasando al análisis de las estrategias evaluativas utilizadas por la docente, se pesquisó que la educadora utiliza un modelo tradicional, el cual pone énfasis en la corrección del producto final.

El análisis de este indicador, además, deja al descubierto que la profesora, sujeto de la investigación, se limita al monitoreo individual, pero no del escrito, sino de aspectos conductuales, para asegurarse que se escriba, sin importar la forma en que se haga. Esto restringe al estudiante, limitándolo a que pueda fortalecer sus aspectos débiles y presente un texto final de calidad.

Esta situación se agrava si se considera que la docente utiliza como únicos indicadores evaluativos la ortografía y caligrafía, perdiendo el foco de la producción de textos escritos, que es el escribir textos con sentido, en varios pasos, con el fin de incrementar las habilidades comunicativas y del escribir de los estudiantes.

Otra de las situaciones observadas, referente a las evaluaciones impartidas, se relaciona con la ausencia de pautas o rúbricas que permitan valorar las producciones que se realizan, para evaluar el escrito de cada niño con los mismos criterios.

La evaluación auténtica señala que el docente debe acompañar al alumnado durante su proceso de producción textual, además de dar a conocer los avances y problemas que presenta en sus producciones. Todo ello, envuelto bajo el concepto que la evaluación es realizada tanto por el estudiante, como por el docente, en un diálogo constante en el cual se llegan a acuerdos, proporcionando orientaciones que benefician los trabajos de los estudiantes.

El diálogo antes mencionado, no se sostuvo entre los actores educativos y es lo que está relacionado directamente con la categoría de las comunicación entre docente y estudiantes, en la cual se llega a la conclusión que la interacción entre estos agentes es nula, dado que es la profesional quien habla durante gran parte de la clase y la dirige sin dar un espacio de conversación y reflexión, lo que deja de manifiesto un ambiente conductista de trabajo y que no propicia un espacio grato y de confianza, en donde el estudiante se atreva a equivocarse y vea este error como una instancia de aprendizaje para mejorar sus propias prácticas escritas.

#### 4.2.1.2 Matriz y análisis documental

A continuación, se presentan dos matrices que fueron diseñadas para describir las planificaciones y el material utilizado en las clases observadas, las cuales corresponden al análisis documental.

Posterior a la descripción de cada instrumento, se presenta un análisis de los datos registrados en las matrices, lo que permite contrastar la información recogida con la teoría que sustenta esta investigación.

- Matriz análisis de planificación:

Indicadores	Observación
Existe una relación entre aprendizajes esperados y estrategias didácticas utilizadas en la producción textual escrita.	La planificación refleja el trabajo con los textos no literarios.  El aprendizaje esperado es identificar y reconocer las características de los textos no literarios informativos y argumentativos.  Las actividades que se aprecian en la planificación muestran congruencia con el objetivo propuesto. Estas consisten en: conocer el tipo de lenguaje que utilizan los textos informativos y argumentativos, identificar sus estructuras y objetivos.
Ejercita los conocimientos previos del educando frente al tema que se trabajará en la unidad, acoplándolos con la producción de textos escritos no literarios.	Se aprecia que a través de la lluvia de ideas, la docente intenta rescatar conocimientos que los estudiantes poseen sobre los textos no literarios trabajados.
Se presenta algún elemento motivacional para abordar la producción textos escritos	No se evidencian

no literarios.	
Se aprecia que para trabajar la producción textual escrita no literaria se utiliza un modelo que responde a lo presentado por Flower y Hayes.	Se aborda la producción textual de textos no literarios, pero no es trabajada a partir de un modelo procesual.
En las planificaciones se contemplan actividades/o recursos que permiten la adquisición de un vocabulario amplio que permita enriquecer las producciones de textos escritos no literarios.	No se aprecian actividades o recursos que estén completamente dirigidos a la adquisición de un nuevo vocabulario que permita enriquecer los escritos de los estudiantes.
Se aprecian formas evaluativas (formativas, de proceso o sumativas)	Dentro de las planificaciones no se evidencian evaluaciones.
La o las estrategias de evaluación que se aprecian, son coherentes con lo que se espera lograr en la producción de textos escritos no literarios.	Dentro de las planificaciones no se evidencian estrategias evaluativas.

- Análisis planificación: (anexo pág.182)

A partir de la descripción realizada de las planificaciones, se puede destacar que estas tienen relación con los aprendizajes esperados que se deben abordar en 5º básicos, ya que se evidencia el trabajo y la elaboración de textos no literarios.

En la planificación, se refleja el trabajo de producción textual no literaria, pero no existe evidencia de que se utilice un modelo procesual, ni se indica qué modelo se utiliza para realizar las producciones textuales. Esta falencia lleva a entender que la docente no aborda ni sigue un proceso de escritura al momento de realizar producciones textuales no literarias, en las se lleven a cabo las etapas de: planificación, escritura, revisión, reescritura y edición.

En la planificación, no se señalan elementos motivadores que estimulen el trabajo de los estudiantes al momento de comenzar las producciones textuales escritas. Esta carencia se convierte en un obstáculo tanto para la acción pedagógica, como para la eficacia y rapidez del aprendizaje en el educando.

La falta de elementos motivacionales o indicadores que aludan a este criterio, genera que el estudiante se desencante de la utilidad que tiene la producción textual, provocando que se convierta en una actividad más a realizar. Junto a esto, la docente limita la adquisición de un nuevo vocabulario, lo que empobrece las producciones escritas que se realizan.

En cuanto a la evaluación, se puede indicar que no hay presencia de esta en las planificaciones revisadas, es decir, no se evidencian ni instrumentos, ni estrategias evaluativas; ya sean de un carácter formativo, que ayuden a los estudiantes a corregir sus errores durante su elaboración, o aquellas que permiten realizar un seguimiento de las producciones realizadas. Por último, no se señala si la producción textual no literaria tendrá una evaluación sumativa, que refleje la calidad de los escritos realizados, según criterios que la docente determine.

Las planificaciones, al no tener un apartado que especifique la evaluación a realizar, no permiten conocer el nivel de comprensión de los estudiantes al momento de realizar sus producciones textuales, como tampoco evidenciar el progreso que estos puedan alcanzar.

- Matriz análisis de guía escrita:

Indicadores	Observación
Genera ejercicios que ayudan a mejorar, ampliar y profundizar los conocimientos del estudiante durante la producción de textos escritos no literarios.	Existe dentro de la guía una instancia de producción textual, que consiste en crear una conclusión, a partir de la selección tres argumentos que son elegidos de la misma.
Se aprecia la utilización de un proceso de escritura.	No se evidencia
Existen elementos motivacionales que estimulen la producción de textos escritos.	Se considera como estímulo para el estudiante, el que aparezca en la guía una pregunta que busque su opinión, relacionando la actividad con su contexto. La interrogante es: "¿Te parece que nuestro quiosco venda solo

	colaciones saludables y nutritivas?”
Se potencia los conocimientos previos que posee el estudiante, facilitando la producción de textos escritos no literarios.	No se evidencia.
Permite reconocer las falencias que poseen los estudiantes frente a la producción de textos escritos no literarios.	No se evidencia.

- Análisis de guía: (anexo pág.192)

La guía busca desarrollar el aprendizaje de la clase, el cual se relaciona con la estructura y la producción textual de un texto no literario, en este caso un texto argumentativo. Para dicho trabajo, la docente acude como instancia motivacional a una pregunta presente en la guía, que propone un acercamiento entre el estudiante y la realidad que lo rodea (su colegio). Este insumo motivacional propicia el interés en la escritura del estudiante.

El instrumento analizado tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen la conclusión de un texto argumentativo, dejando de lado todo el proceso que debe seguir una producción textual, como la opinión que los estudiantes emiten en el momento de argumentar y todas aquellas etapas que son contempladas al momento de abordar la escritura como un proceso cognitivo, tal como lo proponen Flower y Hayes (1980). Adicional a esto, se pueden encontrar escasas instrucciones que indiquen lo que se debe realizar, lo que conlleva a que la actividad no sea comprendida en su totalidad.

Otro punto a destacar, es que al momento de confeccionar la guía no se contemplan ítems que refuercen los conocimientos previos que poseen los estudiantes y a los cuales estos puedan acudir para resolver algún conflicto cognitivo. Esto impide el enriquecimiento conceptual que se requiere para producir escritos.

Finalmente, se desprende de los indicadores para analizar la guía, que la docente no utiliza estrategias que ayuden a los estudiantes a generar sus producciones textuales no literarias, porque no se evidencia la concepción de escritura como proceso, y porque además, no se generan instancias en las que el

estudiante pueda reflexionar a partir de sus creaciones, identificando sus falencias y realizando las correcciones adecuadas a su escrito, aprovechando cada etapa de la escritura como una instancia de aprendizaje y limitando la actividad a que sea corregida de manera tradicional, dejando fuera al protagonista del escrito, que es el estudiante.

#### **4.2.1.3 Matriz y análisis de entrevista**

La entrevista constituye una recopilación de información que permite conocer, identificar y analizar las concepciones que posee la docente analizada, respecto de la producción de textos no literarios y todos los elementos y conceptos que le dan vida.

Este instrumento se aplicó en tres fases. En una primera instancia se realizó una entrevista de entrada, la cual tuvo como finalidad el sondeo de los aspectos generales que tenía el docente acerca de su visión de la enseñanza -aprendizaje del subsector de Lenguaje y Comunicación. De igual modo, pretendió recoger información de carácter inicial acerca de los antecedentes del docente para una interiorización acerca de su práctica en aula.

La segunda fase de la entrevista se realizó en el transcurso de las clases observadas y la tercera fase, al finalizar el proceso de observación. Estos instrumentos se analizan a partir de una tabla, en donde se describen los elementos más importantes mencionados por la docente respecto a la producción de textos escritos no literarios.

La tabla comienza señalando los objetivos que se esperan alcanzar con las respuestas dadas por la docente. Luego, se presenta una columna en donde se organiza la información extraídas de las respuestas, en tres temas: didáctica de la producción de textos no literarios, evaluación de las producciones escritas de textos no literarios e importancia del contexto sociocultural en la producción de textos escritos no literarios. Esto se secciona en una siguiente columna en donde se señalan los subtemas presentes, para finalizar con el apartado de observación y su posterior análisis.

- Matriz de análisis entrevista:

Temas presentes en las entrevistas	Subtemas presentes en la entrevista	Observaciones
Didáctica de producción de textos escritos no literarios	Concepción de la docente sobre la didáctica de la producción de textos escritos no literarios.	La docente no señala qué entiende por didáctica, elude las preguntas referidas a este aspecto, respondiendo que: "A partir de la producción de textos, los alumnos son capaces de organizar sus propias ideas, redactando, sintetizando, desarrollando sus creaciones y sus potencialidades".
	Estrategias didácticas consideradas para abordar la producción de textos no literarios	Las estrategias utilizadas son: activar conocimientos previos, la exposición de la estructura y características del texto a trabajar, que los estudiantes escriban, reescriban y presenten sus textos. No se menciona la utilización de un proceso de escritura.
	Importancia de la producción de textos escritos no literarios.	Se aprecia que la docente desconoce la finalidad de escribir textos no literarios, ya que señala que es importante porque es: "la base para escribir de manera libre y el que sea un texto no literario motiva más al estudiante para producir y genera un impacto en el lector".
	Autoevaluación de la docente de los conocimientos y aplicación de estrategias didáctica en la producción de textos escritos no literarios	La docente no se realiza una evaluación respecto a la utilización de estrategias en la producción de textos escritos. Solo menciona como única deficiencia que a veces no se logra cumplir con el cierre de la clase.  La profesora evalúa su desempeño, del uno al siete, con una nota seis,

		considerando que sólo le faltaba: “mayor uso de las TIC’s”, para obtener la calificación máxima.
Evaluación de la producción de textos escritos no literarios	Instrumentos de evaluación implementada.	El instrumento evaluativo considerado, son las listas de cotejo, la cual considera elementos de creatividad, organización de ideas (redacción), planificación del escrito y elementos gramaticales (letra legible y ortografía).
	Importancia de evaluar las producciones escritas de los estudiantes	La importancia de evaluar radica en: “tomar conocimiento que el aprendizaje esperado se logra” y que la calificación va a depender de que todos sus estudiantes escriban (no señala de que manera).
	Estrategia evaluativas consideradas para evaluar la producción de textos escritos no literarias	No señala las estrategias evaluativas utilizadas.
	Autoevaluación del docente sobre el conocimiento y aplicación de estrategias evaluativas para aplicar en la producción de textos no literarios.	La docente indica como su mayor fortaleza, que la evaluación le permite tener una visión general de lo que sus estudiantes lograron en relación al objetivo del escrito. Como deficiencia señala la imposibilidad de hacer una evaluación diferenciada a los alumnos con necesidades especiales.
Importancia del contexto sociocultural en la	Actividades realizadas para generar un ambiente propicio para la producción de textos escritos no literarios.	Se realizan actividades de: “Comentar a partir de las vivencias personales de los niños y niñas”; mostrar, dibujar o graficar como motivación para la producción de textos.

producción de textos escritos no literarios.		
	Compromiso de los padres y apoderados en la formación del estudiante	No se observa mayor preocupación e interés de los apoderados por sus hijos: “Hay una desvinculación de parte de ellos, por lo tanto, eso se evidencia en la falta de compromiso de cumplir con tareas, materiales, entre otros”.

- Análisis de entrevista: (anexo pág. 176)

La entrevista permite analizar las nociones que tiene la docente acerca de la producción de textos escritos; y las estrategias didácticas y evaluativas que responden a su manera de afrontar las clases.

A partir de las respuestas entregadas por la docente, se desprende que no maneja el significado, ni lo que involucra la didáctica. Este desconocimiento se ve reflejado en el tipo de estrategia que dice utilizar para producir textos no literarios, la cual se basa principalmente en la exposición, por parte de ella, de los aspectos fundamentales del texto a escribir, para su posterior producción. No se menciona la motivación como estrategia, ni el interesar a los estudiantes a que escriban.

Siguiendo con el mismo punto, la profesora entrevistada deja ver un desconocimiento en el dominio de las etapas de la escritura (solo menciona la escritura y reescritura y una activación de conocimientos previos propiciado por ella), como también, de las actividades que requieren un trabajo sistemático, considerando: intereses; motivaciones, como ya se mencionó; y adecuaciones especiales para darle cabida a las diferentes maneras de producir.

Otro punto a analizar, es lo que expone la educadora como la finalidad de producir textos de carácter no literarios, que lo define como los textos que generan mayor interés, por lo que cuesta menos motivar a los estudiantes. Esto deja entrever que la entrevistada hace producir textos no literarios, porque sus estudiantes se interesan en trabajarlo, sin enfatizar en el valor comunicativo y funcional para la vida cotidiana del estudiante que tienen estos tipos de textos.

Todo lo expuesto hasta el momento, respecto a las estrategias y didácticas utilizadas para que los estudiantes produzcan textos no literarios, se agrava si se considera que la docente, al realizar una autoevaluación de sus competencias sobre el tema, reconoce como única debilidad, el que “a veces no logra cumplir con el cierre de la clase”, denotando que desconoce sus falencias y escaso criterio autocritico de su actuar pedagógico.

Pasando al apartado de preguntas acerca de la evaluación de la escritura de los textos en investigación, la docente plantea que la evaluación utilizada es un éxito cuando la mayoría de los estudiantes logra conseguir hacer la tarea establecida, no especificando, ni considerando que los trabajos sean de calidad y respondan a ciertos criterios.

El apartado anterior, junto con otras respuestas dadas por la entrevistada, evidencian que esta evalúa de forma tradicional, ya que dice constatar el aprendizaje, exclusivamente, en base a una lista de cotejo, en donde califica a partir de lo que el estudiante logra o no logra, dejando de lado el evaluar un proceso particular de escritura.

Otro punto a discutir, es que la nota y las correcciones realizadas a los escritos siempre han de emitirlas la docente, y no se considera también la posibilidad de que sean los propios estudiantes que analicen y corrijan sus escritos, desarrollando la autocritica en estos.

Junto con lo anteriormente expuesto, la docente destaca como prioridad, la importancia de enseñar una correcta caligrafía y no menciona, por ejemplo, el valor comunicativo que tiene el escribir o el mensaje que se quiera entregar, por lo que la docente se queda con aspectos que pueden parecer superficiales y no responden al trasfondo que tiene el escribir distintos tipos de textos.

Por último, se rescata de la entrevista realizada a la educadora respecto a cómo responder a las particularidades y contexto específico en que se desenvuelven los estudiantes, que esta solo hace alusión a que se deben considerar las distintas capacidades, realizando actividades entretenidas, pero no explicita la forma en que lo hace, lo que deja dudas respecto a la importancia que le atribuye al contexto de los estudiantes y cómo lo considera en sus clases, siendo estos los elementos guías para el desarrollo de las habilidades del subsector.

#### **4.2.1.4 Triangulación de instrumentos**

A partir de la información recolectada, se analizarán los apartados más importantes que conllevan a conocer el tratamiento que se le da a la producción de textos no literarios. Para ello, se llevará a cabo la triangulación de los aspectos más relevantes del proceso.

Los análisis realizados indican que la docente no planifica de manera clara y ordenada, además no demuestra un dominio de la enseñanza de textos escritos no literarios en quinto año básico. Ello se puede reflejar en las clases observadas y en las repuestas que entrega la docente en las entrevistas efectuadas, en donde desconoce la existencia de estrategias didácticas basadas en modelos procesuales y evaluaciones que contemplen al estudiante como ente que revise y corrija sus propios escritos.

En lo referente a las estrategias didácticas utilizadas para que los estudiantes escriban, se aprecia, como ya se mencionó, que no se trabaja con las fases de la escritura y específicamente, en lo referido a las etapas planificación y preparación del tema que se producirá. Esto conlleva a que los estudiantes comiencen a escribir de cero, desconociendo a su receptor, los temas o contenidos que se escribirán, y la motivación que los lleva a escribir.

Junto con lo anterior, no se evidencia en los datos entregados por lo instrumentos, la realización de la fase de reescrituras, lo que ocasiona que el escritor no realice reflexiones a partir del trabajo realizado y pueda corregir sus escritos. Por esto es que los estudiantes siguen el patrón instructivo sin tomar en cuenta el estilo personal de cada uno, manteniendo un proceso de escritura limitado a alcanzar los objetivos que la docente ha propuesto.

Otro punto que queda al descubierto al realizar un análisis de lo dicho y realizado por la docente, es que esta no le da mayor importancia al acto comunicativo por el cual se escribe. Si bien menciona en la entrevista que el estudiante debe ser capaz de redactar diversos tipos de textos, en ningún momento hace alusión a la importancia del mensaje que se transmite, esto se ve reflejado en la superficialidad con que se trabaja la producción textual en el aula.

No existe un monitoreo constante del proceso escritor. La docente no reconoce el nivel de avance que cada estudiante ha logrado con el tiempo y

desconoce cuáles son los problemas que existen al momento de realizar un trabajo de producción de textos escritos no literarios, cualquiera sea la tipología abordada.

Dentro de las estrategias utilizadas para que el estudiante escriba textos con sentido y con una intención comunicativa, se encuentra la motivación, interesar al estudiante en la escritura. Respecto a este tema, se aprecia que la docente no genera actividades que se conviertan en desafíos para los estudiantes, en otras palabras, no realiza una motivación adecuada que la ayude a que estos disfruten de lo que hacen, creando una instancia rica en aprendizajes.

Dentro de lo destacado en los tres instrumentos, se otorga relevancia sustancial a los conocimientos conceptuales, principalmente ligado a la estructura y características de los textos a producir, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades y actitudes, necesidades e intereses de los estudiantes para enriquecer sus escritos.

En lo referente a las estrategias evaluativas, se desprende de la investigación, que es en el proceso de escritura en donde la docente presenta las mayores falencias, al no trabajar con las etapas de esta, ya que las actividades que planifica se limitan a la ejecución de las tareas, centrándose en la tecnicidad de aspectos tradicionalistas, como son la caligrafía y ortografía (literal, acentual y puntual), dejando de lado los aspectos comunicativos e informativos de los textos no literarios y las etapas constituyentes de la escritura.

Por lo anteriormente expuesto, es que se puede identificar la utilización de la evaluación tradicional, en la cual la docente es el único ente que puede evaluar las producciones finales realizadas por los estudiantes. No se crea una instancia de diálogo y acuerdos de los cuales el alumnado pueda participar, enfatizando el producto observable de lo creado por el curso. Estos son los mayores obstáculos que se observaron a la hora de comprobar el nivel de avance que poseen los estudiantes, limitando así el conocimiento que deben manejar en el nivel en que se encuentran.

Es a raíz de todo lo analizado, que se considera que las estrategias didácticas y evaluativas no están enfocadas en que el estudiante vaya mejorando sistemáticamente sus escritos, dándose cuenta de sus propias falencias y escribiendo con sentido, enfocados en una finalidad comunicativa determinada.

#### 4.2.2 Análisis: docente del establecimiento subvencionado

A continuación, se presenta la matriz y el análisis de las observaciones no participantes efectuadas a la docente del establecimiento de dependencia subvencionada ubicada en la comuna de Puente Alto:

##### 4.2.2.1 Matriz y análisis de observación

- Matriz de observación

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo está constituido por 28 estudiantes.</p> <p>La sala de clases no cuenta con material visual de apoyo, ni estantes u otro mobiliario, debido a que las salas son compartidas por cursos de enseñanza media. Sin embargo, el aula cuenta con elementos básicos como: pizarrón, diario mural, además de data show para proyectar.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio: Se presenta el objetivo y el aprendizaje esperado de la clase.</p> <p>Desarrollo: La docente, en las tres clases observadas, escribe en la pizarra las indicaciones de la actividad, las que consisten en formar grupos de trabajo para construir un texto de carácter no literario.</p> <p>Los estudiantes deben copiar la información entregada por la docente en sus cuadernos y realizar las actividades encomendadas.</p> <p>Cierre: No se evidencia.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>15 minutos para conseguir orden en la sala de clases.</p> <p>15 minutos para copiar objetivo, aprendizaje esperado e instrucciones de la actividad en la pizarra.</p> <p>60 minutos para que los estudiantes realicen la actividad.</p>
Descripción de las estrategias de	<p>Se lee un texto extraído del libro del estudiante. En la primera clases. Se rescatan las ideas principales del texto,</p>

<p>producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>en este caso van rescatando las ideas principales de cada párrafo y las escriben en sus cuadernos.</p> <p>En la segunda clase, se realiza lo mismo que la clase antes expuesta, agregando la construcción de un resumen, a partir de las ideas principales extraídas</p> <p>En la tercera sesión observada, se transforma un texto narrativo a un texto informativo, a partir de las características que se señalan en el texto de estudio que los estudiantes debían leer previamente.</p>
<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>La docente recorre cada grupo de trabajo para repetir instrucciones.</p> <p>Además, utiliza una pauta presente en el libro del estudiante y una generada por ella, con la cual evaluará las producciones textuales realizadas por sus estudiantes, una vez finalizadas estas.</p>
<p>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Es posible detectar un grupo bastante inquieto y conversador, por lo tanto, la docente debe estar constantemente llamando la atención de estos.</p> <p>Se observa un alto grado de desconcentración de los estudiantes, lo que genera que sea muy difícil para la docente manejar al grupo curso.</p> <p>El ambiente no es propicio para la interacción.</p>
<p>Descripción de la didáctica y recursos utilizados</p>	<p>Se utiliza el libro entregado por el MINEDUC, ya que en él aparece el texto que los estudiantes deben resumir y transformar en otro texto informativo.</p> <p>Además, de este mismo recurso la docente extrae aquellas lecturas que en ocasiones utiliza para realizar Lectura dirigida antes de comenzar las actividades.</p> <p>Los estudiantes utilizan sus cuadernos para escribir sus textos y para realizar las actividades que son solicitadas por la docente.</p>

- Análisis de observación: (anexo pág.194)

La matriz de observación permite dar cuenta de los elementos que son constantes dentro de la práctica de la docente observada. Esta resume las clases examinadas, las cuales tenían como finalidad la producción de un texto no literario. Este instrumento permite evidenciar los componentes que están presentes al momento de abordar la producción textual y la evaluación de esta.

Respecto a la producción de textos escritos, no se evidencia un modelo procesal, más bien la docente utiliza una didáctica tradicionalista en donde lo importante es evaluar el escrito final del estudiante, dejando de lado el proceso de producción. Por lo tanto, la didáctica utilizada se aleja de lo que se ha planteado en esta investigación como modelo procesal de escritura (Flower y Hayes, 1980).

Esto, a la vez, deja al descubierto la poca consideración que ella tiene por los Programas de Estudios en su práctica, ya que estos proponen como orientaciones didácticas, el abordar la escritura a través de un modelo procesal que abarca las fases de: planificación, escritura, revisión y edición. Sin embargo, a partir de las actividades utilizadas por la docente, se aprecia una continuidad en la escritura, que abarca desde rescatar ideas principales de un texto, para un posterior resumen, hasta transformarlo en otro tipo de texto.

En relación a la producción textual, no existe una instancia de motivación que permita al estudiante encantarse con la tarea asignada, por el contrario, los estudiantes no logran generar interés por la actividad, lo que ocasiona desconcentración por parte de estos.

La docente no se sitúa desde el contexto de los alumnos, ni desde sus características, porque definitivamente la actividad planificada estaba lejos de ser del interés del grupo curso y no respondía a los ritmos de aprendizaje de la mayoría de ellos.

La docente propicia el trabajo grupal y monitorea a cada grupo, pero no es una instancia en la cual se busca enriquecer el proceso o guiar a los estudiantes en la construcción del escrito. El propósito de este monitoreo es volver a explicar las instrucciones y tratar de mantener a los estudiantes en sus puestos. Esta instancia podría resultar más útil, pero el poco compromiso de los estudiantes con la producción textual obstaculiza el trabajo de la docente.

Dentro de las observaciones, llama enormemente la atención que a pesar de no estar trabajando con un modelo procesual, la docente destine dos clases para trabajar un mismo texto, esto resulta desproporcionado si se considera que la actividad consiste en la producción de un resumen. Este tiempo consignado al trabajo de producción textual, fue excesivo y a la vez poco fructífero, porque solo se prestó para el desorden entre los estudiantes.

Una constante práctica efectuada por la docente, es que al inicio de la clase presenta el aprendizaje esperado y el objetivo de esta, lo que permite orientar el rumbo de la clase, y a la vez, da a conocer a los estudiantes lo que se espera lograr en la misma.

En relación a los recursos empleados por la docente, se puede señalar que no se les dio un buen uso, un ejemplo de esto es que esta utilizó un proyector para presentar un texto que estaba en el libro escolar del estudiante y de donde fue leído posteriormente. Esto muestra que no había una preparación óptima del material, ya que finalmente no se usó.

#### 4.2.2.2 Matriz y análisis documental

A continuación, se presentan dos matrices que fueron diseñadas para describir los instrumentos de evaluación, utilizados en la clase observada, para su posterior análisis.

En el caso de este establecimiento, no se ha podido llevar a cabo el análisis de las planificaciones de enseñanza, puesto que no se tuvo acceso a ellas.

- Matriz análisis de instrumento de evaluación: pauta de cotejo para el resumen

Indicadores	Observación
Establece indicadores claros para evaluar.	<p>La pauta de evaluación presenta cuatro indicadores:</p> <p>Indicador 1: Hace referencia a la claridad de la información y releva importancia del uso de un lenguaje propio.</p> <p>Indicador 2: consideración de las ideas principales del texto anterior.</p>

	<p>Indicador 3: hace referencia a la utilización precisa del lenguaje (aspectos gramaticales y ortográficos).</p> <p>Indicador 4: legibilidad de la letra.</p> <p>Los indicadores presentan claridad, pero no especifica la profundidad de aquello que se va a considerar en la evaluación, por tanto, los indicadores solo miden aspectos superficiales del texto.</p> <p>No considera el proceso de escritura, ya que no hay conciencia de las etapas previas y posteriores del escrito.</p>
<p>Utiliza diversos indicadores para evaluar la producción textual.</p>	<p>Los indicadores se caracterizan por ser simples y apuntar a los aspectos formales del texto.</p> <p>La pauta de evaluación presenta ambigüedad en sus indicadores, ya que la asignación de notas no está clarificada totalmente, por lo que puede incurrir en una calificación dotada de subjetividad por parte del evaluador. No hay presencia de variados indicadores que den cuenta de manera integral del texto.</p>
<p>La evaluación responde a lo realizado en clases.</p>	<p>Se evidencia de manera clara la conexión entre lo ejecutado en la sala de clases con la evaluación que diseña la docente.</p>
<p>Existe evaluación diferenciada a los estudiantes que poseen dificultades en de aprendizaje.</p>	<p>No hay presencia de evaluación diferenciada por parte de la docente.</p>

- Matriz análisis de instrumento de evaluación: pauta de cotejo del texto informativo

Indicadores	Observación
<p>Establece indicadores claros para evaluar.</p>	<p>La pauta de evaluación presenta siete indicadores.</p> <p>Indicador 1: Hace referencia al objetivo que fue planteado.</p> <p>Indicador 2: Hace referencia a las partes que componen el texto informativo (introducción, desarrollo, conclusión).</p> <p>Indicador 3: Hace referencia a la claridad y coherencia del escrito.</p> <p>Indicador 4: Utilización de conectores.</p> <p>Indicador 5: Referencia a la precisión en el lenguaje.</p> <p>Indicador 6: Referencia a las reglas de ortografía.</p> <p>Indicador 7: Sensación de satisfacción con la producción.</p>
<p>Utiliza diversos indicadores para evaluar la producción textual.</p>	<p>Los indicadores presentan claridad y coherencia en el mensaje, los aspectos formales son considerados indicadores centrales que dan forma y estructura a la pauta.</p> <p>La pauta se enfoca en indicadores que los mismos estudiantes deben realizar.</p>
<p>La evaluación responde a lo realizado en clases.</p>	<p>Se evidencia de manera escasa la conexión entre lo observado en clases y la evaluación, ya que en las clases, la docente pide que ejecuten de manera reproductiva el texto, y posteriormente, la pauta busca verificar la comprensión de la estructura que posee el tipo de texto informativo. No representaría un nexo entre lo realizado y lo evaluado.</p>
<p>Existe evaluación diferenciada a los estudiantes que poseen dificultades en de aprendizaje.</p>	<p>No se presenta evaluación diferenciada.</p>

- Análisis de Instrumentos de evaluación: pautas de cotejo (anexo pág. 207):

Primeramente, se puede mencionar que la docente realiza una pauta de evaluación que intenta dar cuenta de la producción textual de un resumen. Además, es ella quien crea los indicadores planteados en la pauta y asigna los puntajes correspondientes.

Se puede analizar de lo anterior, que la pauta de evaluación que utiliza la docente carece de aspectos relevantes a la hora de producir textos no literarios, puesto que dentro de los indicadores no considera elementos del texto, como su estructura básica (introducción, desarrollo, conclusión). Y por último, no hay presencia de la situación comunicativa.

Por todo lo expuesto, la pauta analizada apunta a una producción textual basada en el producto final. No hay conciencia de un proceso de escritura, ya que por un lado no se pueden observar en estos indicadores las etapas básicas, como tampoco se puede dar cuenta de las necesidades que existen en el aula.

Los indicadores señalados por la docente, se caracterizan por ser simples, dejando de lado aspectos importantes para evaluar, lo que genera la superficialidad de la comprensión adquirida por los estudiantes en las clases realizadas, con lo ejecutado y evaluados por ellos.

Esta pauta es un instrumento que propicia aspectos formales de la escritura, pero no aborda de manera procesual el trabajo, la especificación de los puntajes son determinados de manera simple, lo que generaría una mirada simplista de lo que se puede evaluar en producción de textos en 5° básico.

El otro instrumento que la docente utiliza para verificar los aprendizajes, es una pauta de cotejo, presente en el libro de texto del estudiante entregado por el MINEDUC.

Los indicadores planteados en la pauta son autoevaluativos, siendo los mismos estudiantes quienes realizan el trabajo, decidiendo entre las opciones Sí o NO. Este tipo de estrategia evaluativa es destacable por su paralelismo con la evaluación auténtica, que se refiere a este tema, pero su debilidad recae en la falta de supervisión que la docente ejerce sobre el cumplimiento de la misma.

Los indicadores que apuntan a la producción textual no literaria son escasos, predominando la presencia de los relacionados con elementos ortográficos (literales, puntuales y acentuales), el uso de conectores durante el escrito, el vocabulario y el respeto de la estructura del texto que se está trabajando, dejando de lado la importancia que posee las etapas para generar una producción textual.

Es imposible apreciar en la pauta indicadores que apuntan a las necesidades que existen en el aula, solo son determinados de manera general, sin ser adecuados a un contexto establecido.

Esta pauta es un instrumento que propicia aspectos formales de la escritura, pero no aborda de manera procesual el trabajo, ni especifica de manera clara la designación de los puntajes de esta, lo que podría producir ambigüedades a la hora de evaluar.

#### 4.2.2.3 Matriz y análisis de entrevista

- Matriz de análisis de entrevista

<b>Temas presentes en las entrevistas</b>	<b>Subtemas presentes en la entrevista</b>	<b>Observaciones</b>
Didáctica de producción de textos escritos no literarios	Concepción de la docente sobre la didáctica de la producción de textos escritos no literarios.	Se aprecia una respuesta ambigua, en donde la docente señala que: “La didáctica cumple un rol fundamental, ya que en la realización de un escrito, se ponen en juego todas las estructuras mentales para dicha producción textual”.  La respuesta denota que la docente no conoce su definición.
	Estrategias didácticas consideradas para abordar la producción de textos no literarios	Se utilizan las estrategias de: trabajar a partir de textos conocidos, la exposición, realización de ejercicios para reconocer las características fundamentales del texto a trabajar y el

		trabajo en grupo. Además, la docente considera el trabajar con un proceso de producción de textos que involucra: la lluvia de ideas, el esquema, el borrador, la corrección y la escritura final.
	Importancia de la producción de textos escritos no literarios	La docente rescata la importancia de: “entregar información” que tiene el producir textos escritos de carácter no literario y trabajar con las competencias lingüísticas.
	Autoevaluación de la docente de los conocimientos y aplicación de estrategias didáctica en la producción de textos escritos no literarios	La docente considera como única falencia en lo referente al trabajo de la producción de textos escritos, la falta de tiempo para abordarlos: “creo que faltó una clase”. No se refiere a su trabajo como docente.
Evaluación de la producción de textos escritos no literarios	Instrumentos de evaluación implementados.	No se mencionan
	Importancia de evaluar las producciones escritas de los estudiantes	Se menciona como importancia, el responder a los objetivos planteados en la clase. Solo señala que: “todo proceso educativo debe ser evaluado, para saber si el objetivo se ha cumplido o no”
	Estrategia evaluativas consideradas para evaluar la producción de textos escritos no literarios	Se aprecia que solo se considera la evaluación de producto. No se mencionan estrategias de evaluación utilizadas.

	Autoevaluación del docente sobre el conocimiento y aplicación de estrategias evaluativas para aplicar en la producción de textos no literarios.	Las fortalezas que la docente destaca de su trabajo evaluativo son: “el tener los descriptores a evaluar de acuerdo al nivel de los alumnos”. En lo referente a las falencias de las evaluaciones de los textos escritos, la docente señala: “multiplicidad de factores que hay que tener en cuenta para la corrección, la subjetividad para esta, como también el tiempo requerido para realizarla”.
Importancia del contexto sociocultural en la producción de textos escritos no literarios.	Actividades realizadas para generar un ambiente propicio para la producción de textos escritos no literarios.	Realizar una motivación al inicio de la clase y el trabajo en equipo: “de acuerdo a sus afinidades”.
	Compromiso de los padres y apoderados en la formación del estudiante	No existe un compromiso de los padres y apoderados en la educación de los estudiantes, esto: “se evidencia en la revisión de cuadernos, en cuando se les cita y no aparecen”.

- Análisis entrevista (anexo pág. 202)

La entrevista efectuada a la docente del colegio subvencionado reveló, en términos generales, que aunque esta considera la escritura como un proceso, no comprende su finalidad estratégica, comunicativa o su utilidad como medio para mejorar los resultados de las producciones, lo que conlleva a un uso inadecuado de este medio.

Se desprende del primer tema analizado y que tiene relación con la didáctica utilizada por la docente para que sus estudiantes escriban textos no literarios, que no se considera la creatividad del alumnado para abordar la producción de textos escritos, sino que estos deben repetir pautas existentes y ejercitar lo que la docente

les expone. Esta situación genera que los niños y niñas no expandan sus mentes y encuentren estilos propios de escritura que denoten su manera personal de producir textos escritos.

Siguiendo con el apartado de estrategias didácticas, tal como se mencionó al inicio del análisis, la docente sí considera trabajar con un proceso de escritura que involucra: la lluvia de ideas, el esquema, el borrador del escrito, la corrección del mismo y la escritura final; pero el problema radica en que no es comprendida o bien utilizada por la docente, ya que ni siquiera es reconocida como proceso de escritura.

Esta situación se agrava aún más, si la propia profesora, al ser consultada sobre la importancia del área de Lenguaje y Comunicación, menciona que es que el estudiante lea comprensivamente, sin considerar la importancia y utilidad de comunicarse por medio de la palabra escrita.

Junto con lo anterior, la docente menciona que es preferible trabajar con textos que sean conocidos por los estudiantes, lo que puede resultar contraproducente si existe una sobreexplotación del mismo, ya que limitaría que los estudiantes se familiaricen con diferentes tipos de textos, conozcan las variadas formas y estilos con que se escribe y amplíen sus conocimientos sobre múltiples temas que los textos le pueden entregar, así como trabajar con aquellos que resulten más interesantes o significativos para ellos.

En lo referido al subtema de la importancia de producir textos escritos de carácter no literario, se rescata que la docente entiende que este tipo de tipología tiene como función entregar información. A raíz de ello se infiere que la formadora comprende la funcionalidad comunicativa para toda la vida del individuo que posee este tipo de texto y su transversalidad en todas las áreas del saber.

En lo referente al tema de la evaluación de los textos escritos no literarios, se desprende que la docente utiliza una metodología basada en la calificación y revisión del producto final del escrito, lo que se contradice con lo expuesto por la misma respecto en la implementación de la corrección en la escritura.

La docente desconoce estrategias o formas de evaluar, produciendo que al enfocarse en los escritos finales, priva a los estudiantes de ser ellos mismos quienes corrijan sus errores, haciéndose conscientes de sus falencias para no volver a replicarlos en producciones futuras, y por consecuencia, imposibilitando al estudiante de tener la capacidad de ser su propio evaluador, fomentando el pensamiento crítico y la autonomía del mismo.

Respecto a la importancia que se le atribuye al generar un ambiente propicio para el aprendizaje, se destaca que la docente da prioridad a la motivación y que los estudiantes trabajen a gusto con las personas que tengan mayor afinidad, lo que permite que estos se sientan cómodos en la tarea que se le asigna.

Ahora bien, si estas estrategias para generar un ambiente grato no son bien utilizadas o trabajadas, pueden ocasionar un caos en la sala de clase y la no utilización productiva del tiempo asignado para la escritura, resultando contraproducente, como bien le ocurre a la docente, según lo expresado en sus respuestas.

Finalmente, se hace necesario mencionar la poca autocrítica que la formadora realiza sobre su desempeño en la utilización de estrategias didácticas y evaluativas, lo que se evidencia en la entrevista, en donde deja al descubierto grandes vacíos en lo que respecta al trabajo con la producción de textos escritos no literarios.

#### **4.2.2.4 Triangulación de instrumentos**

A partir de los hallazgos arrojados en la investigación, se analizarán los apartados más importantes que conllevan a conocer el tratamiento que se le da a la producción de textos no literarios. Para ello se llevará a cabo la triangulación de los aspectos más relevantes del proceso. Es importante señalar que en esta oportunidad no se considerarán, dentro del análisis documental, las planificaciones utilizadas por la docente, porque el establecimiento no autorizó la entrega de estas.

La información recopilada muestra que la docente posee concepciones de cómo abordar la producción textual de manera procesual, sin embargo, esto no se refleja en el aula, ya que se limita a trabajar la etapa de traducción o escritura, dejando de lado la planificación, revisión, reescritura y publicación, lo que denota un modelo tradicionalista, en donde el énfasis está en reproducir a la perfección lo que el docente señala para que la calificación del producto sea exitosa.

Lo mencionado limita a que los estudiantes sean capaces –primeramente- de involucrarse con lo que escriben, puesto que no hay instancias en donde estos relacionen sus conocimientos previos con la producción que realizaron; además, la docente no genera instancias motivacionales que permitan al estudiante implicarse con la tarea asignada. Si bien la docente en la entrevista menciona la relevancia de

generar un ambiente propicio para el aprendizaje, este objetivo es desvirtuado en la práctica que lleva a cabo. De esta manera, la escritura se transforma en un aprendizaje monótono y sin sentido.

El no utilizar la etapa de revisión y reescritura, provoca que los estudiantes no experimenten ni lleven a cabo un proceso de metacognición, el cual permite que sean los implicados los que cuestionen su propio conocimiento, esto se refleja principalmente en que los estudiantes no tienen la posibilidad de corregir sus escritos y darse cuenta por sí mismo de los errores cometidos; esta instancia contribuiría a no cometer la misma falta en otra oportunidad, y que el estudiante, en este caso el escritor, realice un proceso reflexivo en torno a su desempeño y su trabajo.

Un punto a destacar, es que la docente -dentro de su didáctica- utiliza la construcción de un texto de manera grupal; si bien el proceso de escritura valora la particularidad de cada escritor, esta es una buena instancia para que los estudiantes enriquezcan su escrito, compartiendo ideas y cuestionando en conjunto el texto. No obstante, se puede señalar a partir de lo observado, que esta propuesta no tuvo buenos resultados, porque los estudiantes no lograron conectarse con la producción e incluso desistieron de la tarea asignada.

En rasgos generales, se evidencia que la docente no considera que la producción textual sea un acto comunicativo significativo, ya que en ninguno de los instrumentos se logra apreciar la importancia del eje de escritura. En este caso específico de producción escrita de textos no literarios, se observa un procedimiento superficial, en donde no se da importancia al propósito de la producción. Esto genera que los estudiantes no aprovechen plenamente lo que la escritura les ofrece y conciban un rechazo hacia esta instancia.

En relación a la evaluación, se aprecia un modelo tradicionalista que como fue mencionado con anterioridad, solo busca calificar el escrito final en donde el énfasis es detectar los errores cometidos por los estudiantes, lo que genera un vacío en el proceso, ya que no existe una retroalimentación en la cual el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, tampoco hay momentos en que la docente comparta ideas y valore el avance que van teniendo los estudiantes durante la escritura.

La evaluación utilizada por la docente no está destinada a que los estudiantes mejoren sus escritos, puesto que al evaluar solo el producto es probable que estos no retomen sus escritos calificados para modificarlos según las

sugerencias entregadas por la docente, lo que hace que la evaluación se transforme en una instancia de calificar y cumplir con las notas requeridas por el establecimiento educacional.

Siguiendo con el apartado evaluativo, es necesario mencionar que la docente utiliza una pauta de evaluación extraída del texto de estudio de Lenguaje y Comunicación que es entregado por el Ministerio de Educación para 5° básico, la cual deja de lado aspectos procesuales de la escritura que apunten a las etapas que conlleva el proceso escritor.

La pauta analizada no permite a la docente situarse desde un contexto específico, puesto que ella no, por ende, al momento de evaluar no atiende a las necesidades educativas particulares que pueda presentar el grupo. Esta situación genera que tanto la docente como los estudiantes no se sitúen desde la perspectiva comunicativa o funcional que puede resultar ser un texto informativo.

Se puede señalar que la docente no es capaz de relacionar la tarea con los intereses de los estudiantes, ni con el momento en el que se encuentran, por lo tanto, no hay una familiarización entre la tarea que deben realizar, con lo que a ellos les gustaría llevar al escrito, lo cual termina restándole particularidad a la producción, convirtiéndola en una actividad escolar calificada y que se debe realizar porque es un deber académico.

### 4.2.3 Análisis: docente del establecimiento particular

#### 4.2.3.1 Matriz y análisis de observación

A continuación, se presenta la matriz y el análisis de las observaciones no participantes efectuadas en el establecimiento particular de Pirque:

- Matriz de observación

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 22 alumnos, de carácter mixto.</p> <p>La docente cuenta con una variedad de recursos (hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices, pegamento, tijeras, cartulinas, block de dibujo, diccionarios, atlas, entre otros) que le permiten llevar a cabo una diversidad de actividades. El aula presenta, también, recursos visuales. Dentro de estos, se encuentra un afiche que alude a la escritura como plan de acción (con sus respectivas etapas de organizar, usar borradores, revisar, reescribir y producir versión final).</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio: Se destina a la recuperación de conocimientos previos, mediante la utilización de preguntas que ayuden a los estudiantes a que recuerden ciertos elementos de los textos instructivos y de la receta en sí misma.</p> <p>Desarrollo: La docente aborda el contenido y la estructura de la receta. Se trabaja el formato y las características que posee, a través de un proceso que se extiende en las tres clases. En la primera se planifica y escribe un primer formato del escrito, en la segunda clase se revisa lo realizado y se reescribe, en la tercera se realiza una última revisión al escrito, el cual se pasa a una hoja de block, dándole el formato o diseño que cada estudiante estime conveniente.</p> <p>Cierre: No se aprecia un cierre de las clases.</p>

<p>Descripción de la optimización del tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 minutos para recuperar los conocimientos previos.</li> <li>- 50 minutos de la primera clase observada fueron destinados al trabajo expositivo sobre textos instructivos, verbos infinitos e imperativos y tipos de verbos empleados comúnmente en las recetas.</li> <li>- 25 minutos en donde los estudiantes comienzan su trabajo escrito, planificando cómo abordarlo, escogiendo el tema e iniciando el borrador de la producción.</li> <li>- 60 minutos de dos clases siguientes, para escribir, revisar, reescribir y darle formato y diseño a la receta.</li> <li>- Durante toda la clase la profesora responde dudas, revisa y da recomendaciones a sus estudiantes.</li> </ul>
<p>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>El contenido a abordar se relaciona con las “recetas” como texto instructivo y para ello la docente utiliza una presentación con el contenido teórico que sirve de acercamiento hacia el conocimiento de dicho texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se proyecta una receta que tiene ciertos errores, los cuales deben ser identificados y corregidos por los estudiantes.</li> <li>- Se trabaja con un tema a elección personal para crear “recetas mágicas”.</li> <li>- La Revisión de los escritos es individualizada. La educadora da recomendaciones para mejorar el texto.</li> <li>- El felicitar los logros y creatividad de los estudiantes, propiciando y estimulando que utilicen la creatividad e imaginación libremente.</li> </ul> <p>-La reescritura del texto es realizada en una hoja de block, donde pueden incorporar dibujos y decoraciones de acuerdo a la temática que aborde la receta. Se explica que una vez terminadas las “recetas mágicas”, existe la posibilidad de publicarlas en la <u>velada cultural</u> (instancia que ofrece el establecimiento educacional para presentar las producciones escritas de primer ciclo básico, aunque existe la posibilidad que hagan una excepción con el 5° básico).</p>

<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>La docente revisa los escritos de todos sus estudiantes, se dan claves y recomendaciones a partir de preguntas que generen conflicto cognitivo y que les sirva de ayuda para corregir sus propios escritos.</p> <p>El trabajo final será calificado de acuerdo al nivel de logro que ha alcanzado en la estructura de una receta y sus partes. No se fijará ni en el título ni en su contenido, porque son creaciones personales y en ello no puede intervenir. Para esto la docente genera una rúbrica.</p>
<p>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Se observa un alto grado de interacción y comunicación entre docente y estudiante. Hay un ambiente de diálogo y los alumnos sienten confianza de realizar diferentes preguntas a la docente.</p> <p>A pesar de la confianza, la docente mantiene una imagen de autoridad en la sala de clases, es respetada y obedecida por su audiencia.</p>
<p>Descripción de la didáctica y recursos utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La profesora utiliza una didáctica bastante completa, la que involucra que los propios estudiantes sean capaces de mejorar sus escritos a través de un proceso de escritura.</li> <li>- A partir del contenido principal de la clase sobre las recetas como textos instructivos, la docente aprovecha ciertas instancias para trabajar aspectos ortográficos y gramaticales del lenguaje, que se relacionen con el objetivo de la sesión. Este tipo de instancias son apropiadas, porque están contextualizadas dentro de lo que se aborda como “receta”, no queda como un contenido aislado.</li> <li>- Se utiliza el cuaderno de los estudiantes como borrador y una hoja de block en donde se le da formato y diseño a las “Recetas Mágicas”</li> </ul>

- Análisis de observación: (anexo pág.209)

Para comenzar a analizar las clases vistas, se considera el indicador referido el escenario en el cual se sitúa el estudiante, en el cual se observó que la sala de clase posee variados recursos visuales, como un afiche en donde se señalan un proceso de escritura, que permite a los estudiantes poseer las claves conceptuales que le facilitan el acceso al conocimiento.

A raíz de lo registrado en la matriz, que se aprecia que la docente no realiza un cierre en las clases vistas, en donde se pueda reflexionar o retroalimentar sobre lo aprendido en la sesión. Sin embargo, a partir de la constante interacción y diálogo existente entre los actores, esto no se traduce en una falencia grave.

En cuanto al tiempo destinado a la producción de recetas, la docente utilizó tres sesiones completas de 90 minutos cada una, para abarcar todas las etapas que involucra un proceso de escritura, permitiendo que los estudiantes sean conscientes que los escritos pasan por varias fases para transformarse en textos de excelencia que comuniquen y expongan cierta información.

Del punto anterior, se concluye que el tiempo destinado para la escritura del texto instructivo fue el adecuado y pertinente para que los estudiantes desarrollaran sus escritos de acuerdo a sus propios ritmos de trabajo, lo que además le permite a la docente llevar un constante monitoreo del trabajo que se está desarrollando.

En cuanto al descriptor de la matriz que alude a las estrategias empleadas a la hora de abordar el trabajo de producción de textos escritos no literarios, se manifiesta que la educadora posee una concepción de la escritura como un proceso que tiene fines comunicativos específicos, en el cual el escritor acude a toda la información e ideas que posea en su mente, para encontrar aquellas adecuadas que se ajusten al tipo de texto solicitado, siempre manteniendo el sello de autenticidad que cada escritor le otorga a su trabajo.

Junto con lo anterior, se aprecia que el proceso de escritura no nace de manera descontextualizada, sino que la docente, antes de comenzar con la redacción del texto como tal, realiza un acercamiento teórico en el cual describe todo lo referente a las recetas, el tipo de lenguaje que emplea, entre otros elementos propios de su tipología. Ello permite que los alumnos, sean quienes jueguen el rol de escritores, se sitúen desde una perspectiva comunicativa a partir del enfoque que se le quiera dar al escrito.

Por otro lado, se propició y estimuló la creatividad de los niños y niñas, no restringiéndolos a una temática específica. Esto permite que el educando se involucre en su escrito, obteniendo resultados más óptimos y haciendo que se creen textos de carácter no literarios que incorpore una cuota de creatividad, imaginación y narración.

En lo referente al indicador de estrategias evaluativas de las producciones escritas no literarias, se extrae de la información recabada, que las clases observadas responden a la llamada evaluación auténtica, ya que la docente se limita solo a entregar recomendaciones cuando revisa los escritos de sus estudiantes y son estos últimos quienes, dándose cuenta de sus errores, los corrigen y evitan volver a cometerlos. Además, se hace necesario destacar que la docente, utiliza el monitoreo permanente, en vez de decirle a sus estudiantes en qué se equivocaron. Les hace preguntas, para que ellos mismos se den cuenta de sus errores, reforzando aún más el rol activo-protagónico de estos. Es necesario agregar que la calificación del producto final no es el objetivo principal de la clase, si no el proceso escrito y creativo que se está efectuando.

Por último, es necesario señalar que el material utilizado en la clase, el que consistía principalmente en una hoja de block y lápices de colores, no presenta un gran gasto económico, por lo que es inaceptable decir que el material limita la realización de una buena clase. En este caso, el material no es un impedimento para abordar la producción textual como proceso, ya que la docente con escaso material, trabajó el proceso de escritura con todas sus fases, e incluso generó un clima muy atractivo para que los estudiantes desarrollaran sus escritos.

#### **4.2.3.2 Matriz y análisis documental**

A continuación se presentan dos matrices que fueron diseñadas para describir la planificación y el instrumento de evaluación, utilizados en la clase observada.

Posterior a la descripción de cada instrumento, se presenta un análisis de los datos registrados en las matrices, lo que permitirá contrastar la información recogida con la teoría que sustenta esta investigación.

- Matriz análisis de planificación:

Indicadores	Observación
<p>Existe una relación entre aprendizajes esperados y estrategias didácticas utilizadas en la producción textual escrita.</p>	<p>Se señala realizar una parte de la clase expositiva para luego trabajar el proceso de escritura a través de pasos, que serán trabajados en alrededor de tres clases, estos son:</p> <p>Primer paso: Escogen título para la receta (temática a trabajar): “Receta para ser buenos amigos”, “Receta para cuidar al medio ambiente”, etc.</p> <p>Segundo paso: Redactan.</p> <p>Tercer paso: Revisión.</p> <p>Cuarto paso: Traspaso al formato definitivo (en limpio) y creación de dibujos para el marco externo de la receta.</p> <p>Quinto paso: Lectura compartida de recetas creadas y evaluación.</p>
<p>Ejercita los conocimientos previos del educando frente al tema que se trabajará en la unidad, acoplándolos con la producción de textos escritos no literarios.</p>	<p>La planificación denota el trabajo con conocimientos previos, esto se presenta al comienzo de esta.</p>
<p>Se presenta algún elemento motivacional para abordar la producción de textos escritos no literarios.</p>	<p>Se menciona la presentación de diversas recetas creadas por otros niños, para despertar el interés de los estudiantes.</p>

Se aprecia que para trabajar la producción textual escrita no literaria se utiliza un modelo que responde a lo presentado por Flower y Hayes.	Se aprecia un trabajo con producción de textos no literarios, utilizando un proceso para la producción de estos. Dentro de las etapas es posible apreciar: la planificación, escritura, revisión, reescritura y publicación.
En las planificaciones se contemplan actividades/o recursos que permiten la adquisición de un vocabulario amplio que permita enriquecer las producciones de textos escritos no literarios.	Se aprecia el trabajo con vocabulario, específicamente en la utilización de los tipos de verbos en la receta, que es el texto no literario que producirán.
Se aprecian formas evaluativas (formativas, de proceso o sumativas)	En lo relacionado a producción textual no se aprecian evaluaciones.
La o las estrategias de evaluación que se aprecian, son coherentes con lo que se espera lograr en la producción de textos escritos no literarios.	En lo relacionado a producción textual no se aprecian evaluaciones.

- Análisis de planificaciones: (anexo pág. 234)

Esta planificación responde a lo programado para un mes, sin embargo, para esta investigación es relevante profundizar en lo relacionado con la producción textual de textos escritos no literarios.

Se aprecia claramente en el documento sujeto de análisis, el abordar la escritura como un proceso, el cual posee pasos que reflejan el modelo de Flower y Hayes (1980) que es el que guía esta investigación. Es posible distinguir una secuencia de actividades que van desde la planificación, hasta la publicación de los escritos, si bien, el presentar todos los pasos secuenciados permite tener un orden, es importante decir que el abordar la escritura como proceso admite que el estudiante puede volver atrás y modificar su escrito.

Junto con lo anterior, el abordar la escritura como proceso, consciente que el estudiante sea quien corrija sus errores propiciando de esta forma que estos

aprendan de manera autónoma, por lo que la docente solo debe acompañarlos en su escritura, no dictaminar lo que está bien o mal de lo realizado.

Otro punto trascendental rescatado de las planificaciones analizadas, se relaciona con el trabajar con la adquisición de vocabulario, de la cual se observa un trabajo contextualizado, ya que se abordan los verbos en infinitivo e imperativo que son las formas en que se escriben en una receta. Esto genera una interrelación de los contenidos conceptuales, con el trabajo práctico, lo que enriquece los escritos realizados y forja aún más aprendizajes.

En relación a la evaluación, esta planificación se muestra muy débil, ya que no se nombra ningún instrumento que permita la evaluación de los escritos de los estudiantes. Si bien se puede inferir una evaluación en el paso de revisión de la escritura y en la última parte del proceso, (en donde se menciona que los textos serán presentados y evaluados) no es posible apreciar de qué manera se hará, ya que no especifica el tipo de evaluación, ni el instrumento que se utilizará.

Esto puede resultar contraproducente e indicar que al elaborar las planificaciones aún no se pensaba cómo evaluar los textos, lo que resulta grave si se piensa que al no saber qué aspectos se evaluarán, los estudiantes pueden escribir sin una finalidad específica o no sabiendo cuáles son los aspectos más importantes de tener en cuenta a la hora de producir sus textos, creando confusión en ellos.

- Matriz análisis de Instrumento de evaluación: pauta de cotejo

Indicadores	Observación
Establece indicadores claros para evaluar.	Se aprecia con claridad cada indicador. Estos son: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Macroestructura de la receta.</li> <li>2. Identificar elementos de la receta (título, ingredientes, utensilios, procedimientos)</li> <li>3. Utilizar modo verbal (infinitivo o imperativo)</li> <li>4. Utilizar números para referirse a las cantidades señaladas en la receta, comprendiendo su significado.</li> <li>5. Título</li> </ol>

	6. Ordenar claramente el proceso. 7. Describir los pasos del procedimiento en coherencia con el título e ingredientes. 8. Añadir sugerencias de presentación. 9. Ortografía 10. Caligrafía 11. Usar de conectores 12. Decorar con imágenes acordes al título.
Utiliza diversos indicadores para evaluar la producción textual.	Los indicadores son diversos y evalúan desde la macroestructura del texto hasta la decoración del escrito.
La evaluación responde a lo realizado en clases.	La evaluación utilizada en este caso es una pauta que evalúa el escrito final de las "Recetas Mágicas", que fueron realizadas por los estudiantes en clases.
Existe evaluación diferenciada a los estudiantes que poseen dificultades en de aprendizaje.	No se aprecia una evaluación diferenciada.

- Análisis de Instrumento de evaluación: pauta de cotejo (anexo pág.233)

A partir de las observaciones realizadas a la pauta de evaluación, se puede señalar que esta presenta indicadores claros y diversos a la hora de evaluar. Se aprecia que los indicadores no se basan en medir principalmente la utilización de la gramática u ortografía, sino que se enfoca en la coherencia y cohesión del texto, aspectos claves que se requieren al producir una receta, que tiene como característica principal, ordenar su información en pasos específicos. Además, está presente en la pauta la coherencia entre título, ingredientes y procedimiento.

Esta evaluación responde al último paso que fue presentado en la planificación, el cual mencionaba la publicación y evaluación del escrito. Si bien, esta pauta corresponde a la evaluación del producto final, es preciso decir que en este caso la escritura se trabajó de manera procesual, lo que permite al estudiante revisar y corregir en reiteradas ocasiones su escrito.

En relación a una evaluación diferenciada, se puede señalar que este es el único instrumento con el cual serán evaluados los escritos realizados por todos los

estudiantes, sin embargo, se puede ver que no es una pauta tan rígida que no permita considerar las particularidad de los mismos. Un ejemplo de esto, es que los niños tienen la posibilidad de seleccionar el tema el cual desea abordar en su escrito y por supuesto, el tema no es evaluado, porque responde a la particularidad de cada estudiante.

Para finalizar, es preciso mencionar un punto que no queda completamente claro en esta pauta, este es la designación de los puntajes, ya que no se precisa que características deberá tener el escrito para designarle tres, dos o un punto, lo que lleva a caer en la subjetividad del evaluador.

#### 4.2.3.3 Matriz y análisis de entrevista

Se presentan la matriz de observaciones y el análisis de la entrevista realizada a la docente del colegio Particular:

- Matriz de entrevista:

<b>Temas presentes en las entrevistas</b>	<b>Subtemas presentes en la entrevista</b>	<b>Observaciones</b>
Didáctica de producción de textos escritos no literarios	Concepción de la docente sobre la didáctica de la producción de textos escritos no literarios.	La docente plantea la relación existente entre didáctica, producción de textos y evaluación como resultado de un proceso formativo, involucrando asimismo actividades interactivas para darle sentido al conocimiento.
	Estrategias didácticas consideradas para abordar la producción de textos no literarios	Utilización de PowerPoint, como también del trabajo en grupo y en parejas. Además considera de gran importancia conocer la opinión de los estudiantes antes de abordar algún contenido: "utilizo una serie de estrategias para poder trabajar con ello, mientras más dinámica sea, sin duda será mucho más productiva".
	Importancia de la producción de textos	La importancia del aprendizaje de la producción textual es: "porque es un medio

	escritos no literarios y la utilización de estrategias para abordarla	vital” y radica en el desarrollo de habilidades de creciente complejidad, que se relacionan con el desarrollo óptimo de los distintos subsectores.
	Autoevaluación de la docente de los conocimientos y aplicación de estrategias didáctica en la producción de textos escritos no literarios	Hace referencia a las estrategias que utiliza en base a los recursos, pero plantea que en sus clases se puede trabajar sin ellos, porque los recursos no son determinantes en su labor: “El aprendizaje está enfocado en los mismos estudiantes, en su talento”.
Evaluación de la producción de textos escritos no literarios	Instrumentos de evaluación implementada.	La profesora utiliza pauta de cotejo para evaluar distintos aspectos de los textos producidos.
	Importancia de evaluar las producciones escritas de los estudiantes	Por un lado, cuantificar la información obtenida de los avances de los estudiantes como también dar cuenta cómo podrá potenciar dichos conocimientos y desarrollar actitudes y habilidades: “uno evalúa diariamente la clase y califica cuando al proceso se le da el cierre”.
	Estrategia evaluativas consideradas para evaluar la producción de textos escritos no literarios	Una pauta de cotejo, en donde principalmente se evalúan aspectos de diversa índole (macro estructura y aspectos ornamentales del texto no literario).
	Autoevaluación del docente sobre el conocimiento y aplicación de estrategias evaluativas para aplicar en la producción de textos	La docente señala como su mayor fortaleza, el uso de distintos tipos de textos y el abordarlos desde distintas perspectivas para lograr la transformación del conocimiento, facilitando la evaluación, ya que considera la información entregada por los estudiantes para enriquecer el proceso,. Como deficiencia, está la escasez de

	no literarios.	vocabulario, lo que repercute en la redacción de los textos.
Importancia del contexto sociocultural en la producción de textos escritos no literarios.	Actividades realizadas para generar un ambiente propicio para la producción de textos escritos no literarios.	La docente señala la importancia que tiene la adecuación de las estrategias y actividades para motivar a los estudiantes “es necesario una buena motivación. Si yo no tengo una buena motivación ellos no me van a entender”.
	Compromiso de los padres y apoderados en la formación del estudiante	Es prácticamente nulo el compromiso de los padres con la educación de sus hijos. Por ello, es que su actuar pedagógico imprime mayor esfuerzo para poder abarcar muchas facetas que van más allá de la enseñanza en el aula. La docente señala que: “siento que hay más carencias en términos familia, que una familia de colegio Municipalizado”.

- Análisis de entrevista: (anexo pág.219)

La entrevista realizada nos permite conocer las percepciones que posee la docente del establecimiento particular, sobre las producciones textuales no literarias en 5° básico, así como su manera de enfrentar diversas situaciones pedagógicas. Esta información permite dar cuenta sobre tres grandes categorías que abarcan los objetivos de la investigación, como son las características de la didáctica utilizada, las concepciones evaluativas y el contexto sociocultural en donde se desenvuelve la enseñanza de textos no literarios, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

Refiriéndose a la primera categoría de didáctica, la docente plantea que la relevancia recae en las influencias que ejerce el área de Lenguaje y Comunicación sobre la educación de los estudiantes, ya que es -en este subsector- donde se adquieren herramientas básicas para poder comunicarse con el otro, tanto de manera oral, como escrita.

Al referirse a las producciones textuales, la docente busca que los estudiantes desarrollen textos creativos, tratando de innovar y salir de las actividades tradicionales; para ello, utiliza diversas estrategias con el objetivo de que se produzca un espacio único para producir escritos. La docente manifiesta como estrategia motivadora el trabajar al aire libre, que se acerquen y observen su

entorno, permitiendo que a partir de ello, surjan ideas que después pueden reflejar en sus producciones escritas.

La selección de estas estrategias genera motivación y ayuda al estudiante a enriquecer el proceso de enseñanza de los textos no literarios en este nivel. Ello se ve relacionado con la importancia que se le ha dotado a la motivación para llevar a cabo un escrito, el cual ha sido abordado en esta investigación como un elemento que no puede faltar a la hora de trabajar dentro del aula.

En cuanto a la categoría que considera las evaluaciones realizadas por la docente, se establece como referente a la evaluación auténtica, que propone Condemarin y Medina (2000) para la realización de la presente investigación. Y con respecto a este apartado, la docente del establecimiento particular a la hora de evaluar manifiesta preocupación por la redacción de los estudiantes, además de la importancia que le sigan la estructura correspondiente al texto con el cual se está trabajando, que en esta oportunidad corresponde a un texto instructivo (recetas).

Cabe señalar que la docente considera -dentro del proceso evaluativo- el tomar decisiones en torno a cómo potenciar las habilidades que los estudiantes están desarrollando y hacer del trabajo escrito una actividad más interactiva y más significativa para los estudiantes. Es por ello, que se puede realizar una relación con el concepto de evaluación auténtica propuesto en la investigación, puesto que es vista como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, la que permite el conocimiento por parte de la docente de dónde se sitúa el estudiante y saber hasta dónde puede llegar respecto a los trabajos que realice.

Finalmente, en lo que concierne a la tercera categoría, que se refiere al contexto, la docente cree que es un punto importante, ya que afecta directamente al aprendizaje de los estudiantes. El compromiso que debiesen tener los padres respecto al aprendizaje de sus hijos, influye en la forma en que este afronta sus desafíos académicos o escolares, por ende, a la manera en que se lleva a cabo una producción textual (porque el proceso de escritura comienza con toda la carga emocional que posee el escritor y en cómo este se enfrenta al desafío de escribir).

La docente demuestra dominio de las tres categorías que engloban el trabajo de producción de textos y la presente investigación. Por un lado, se evidencia en sus respuestas el dominio de la didáctica y estrategias utilizadas, como también, de cómo influye la evaluación de escritura para retroalimentar proceso en sus múltiples facetas, con el objetivo de integrar a todos los estudiantes, por consiguiente, también domina unos de los aspectos que jamás deben quedar

exentos de consideración, que es el contexto en donde se desenvuelven los estudiantes a la hora de producir textos no literarios, ofreciendo oportunidades equitativas a todos los estudiantes, considerando sus debilidades, potencialidades y generando aprendizajes significativos.

#### **4.2.3.4 Triangulación de los instrumentos**

En los apartados que se presentan a continuación, se llevará a cabo un análisis general de los hallazgos analizados en la presente investigación, a partir de los cuales se desprenderán los elementos más relevantes y pertinentes para el desarrollo de la investigación y que están directamente relacionados con el tratamiento que se le otorga a la producción de textos no literarios por parte de la docente del establecimiento educacional con dependencia económica privada.

A partir del contraste entre los tres instrumentos, es posible evidenciar que la docente -al momento de planificar- considera la escritura como un proceso en el que intervienen diversas etapas que se reflejan en el trabajo dentro del aula. Es importante señalar en este apartado, que la docente destinó tres sesiones para llevar a efecto la actividad de producción de “Recetas Mágicas” (texto instructivo, no literario) en el que se abordó la escritura desde una perspectiva procesual que va desde la planificación del escrito, pasando por el borrador, revisión, reescritura y publicación del trabajo final, lo cual es bastante similar a la propuesta que presenta Flower y Hayes (1980) que es considerada en el presente trabajo.

La etapa de revisión que se realizó de las producciones, fue desarrollada por los mismos estudiantes, instancia que con ayuda del monitoreo de la docente, se utilizó como una oportunidad de llegar a acuerdos y tomar decisiones en torno a las recetas, ya sea para mejorar la coherencia o cohesión de los borradores, como también para verificar si los escritores utilizaban un vocabulario adecuado a la tarea solicitada, donde el error no posee carácter negativo, sino más bien una instancia de reflexión en torno al mismo trabajo.

Esta situación permite que se haga una relación entre el concepto de evaluación que maneja la docente, con el que se ha propuesto para la realización de la investigación. Una evaluación de carácter auténtica en la que se lleva a cabo un seguimiento del progreso que se va obteniendo en las producciones textuales y que es acompañada con la implementación de una pauta que pretende evaluar el producto final de las producciones textuales, este instrumento orientador, permite,

que tanto docente como estudiantes estén en conocimiento de los criterios evaluativos, reflejando así los aspectos principales de la evaluación auténtica.

Otro aspecto relevante de mencionar, es que la docente manifiesta en la entrevista la importancia de buscar nuevas estrategias e ideas didácticas para mantener motivados a los estudiantes y que estos se sientan cercanos a la escritura, motivados de redactar sus propias ideas. En base a lo mencionado, es que el texto instructivo se decidió abordar como “Recetas Mágicas” porque se le da la oportunidad al escritor de ser quien decida el tema del cual desea escribir y cómo abordarlo, pero manteniendo la estructura de un texto instructivo como la receta. Esto fue el insumo que necesitó el estudiante para decidir escribir recetas para: “mantener a los amigos por siempre” o hacer una receta para “ser felices” o “ser inmortales”, entre tantas otras ideas que surgen de las motivaciones e imaginación de cada escritor.

Tal como señaló la docente, el factor motivacional siempre debe estar presente en las actividades académicas del estudiante, sobre todo si se trata de realizar creaciones personales donde se ponen en juego las ideas de cada quién. Lo cual es posible detectar en la información recopilada en los tres instrumentos.

La docente a lo largo de todo el proceso de investigación, denota un gran manejo, tanto del contenido (textos no literarios), como de la didáctica utilizada, la cual busca acercar al estudiante a su entorno, para que los resultados sean más significativos.

La educadora, durante el proceso de escritura, lleva a cabo un monitoreo sistemático de los pasos que considera en la planificación diseñada; por tanto, existe coherencia entre lo planificado y el actuar pedagógico.

Otro punto que se refleja en los instrumentos es la consideración de los recursos utilizados, puesto que la docente señala la importancia que le otorga al material, pero que puede prescindir de ellos para generar aprendizajes significativos. En lo que respecta a la producción de textos escritos no literarios, la docente lleva a cabo el proceso con materiales básicos (hoja de block y lápices) y aun así logra su objetivo a cabalidad.

## **CAPÍTULO 5: PROPUESTA DIDÁCTICA**

En función de avanzar en la construcción del conocimiento sobre la producción de textos no literarios en NB3, se ha elaborado una propuesta de enseñanza, acorde al nuevo ajuste curricular correspondiente al subsector de Lenguaje y Comunicación. Esta herramienta se ha diseñado con el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de escritura y abordaje de este tipo de textos, específicamente los de carácter expositivo, como -a su vez- impulsar y ofrecer orientación en aspectos evaluativos y didácticos.

Esta propuesta de módulo didáctico de comprensión y producción de texto expositivo, constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación a la práctica del docente y los posicionamientos teóricos con el objetivo de construir acuerdos mutuos.

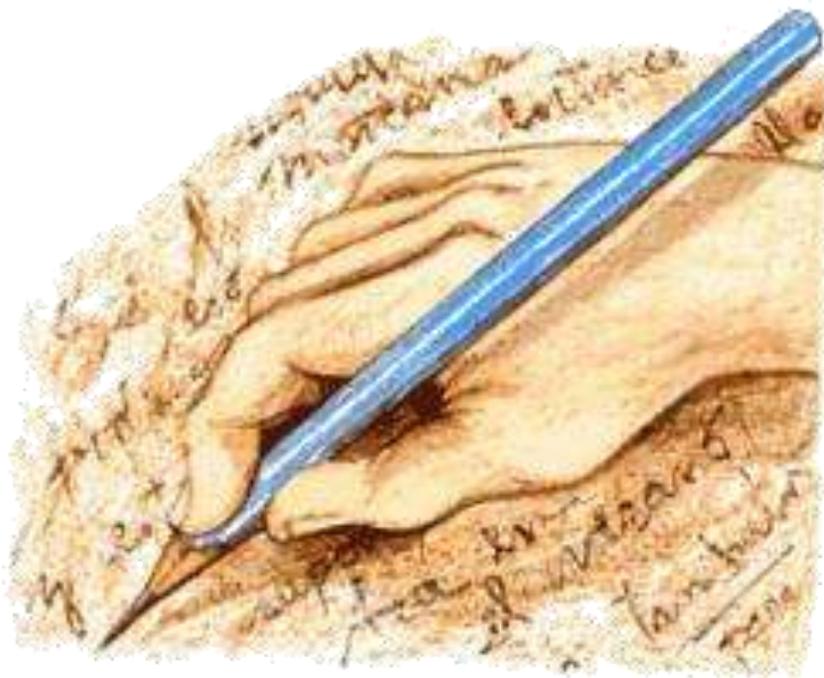
En este sentido, la propuesta de trabajo intenta abrir puertas hacia un saber compartido acerca de la importancia que tiene para el estudiante la apropiación de este tipo de texto y, de esta manera, poder desenvolverse óptimamente en la sociedad.

El módulo didáctico está compuesto por dos cuadernillos, uno dirigido para el estudiante (ver anexo), y el otro, hacia el docente. El módulo consta de actividades dirigidas a la construcción de una reseña de película (texto expositivo).

El cuadernillo del profesor trae indicaciones didácticas para guiar dicha producción y los pasos que se deben seguir para trabajar en las actividades, junto con el contenido teórico que se debe abordar, y las rúbricas y pautas necesarias para evaluar las producciones escritas. Además, el material del docente lleva inserto en sus páginas el cuadernillo del estudiante para orientar el trabajo docente.

# *Cuadernillo para el profesor*

*Producción de texto expositivo no literario:  
"La reseña".*



**Nombre del docente:**

## **PRESENTACIÓN**

En este módulo, se abordará la producción de textos escritos no literarios, específicamente, el trabajo con el texto no literario expositivo, con la intención de conocer la estructura y finalidad de este tipo de texto.

El módulo consta de actividades dirigidas a la construcción de una reseña de una película. Este recurso educativo está compuesto por dos cuadernillos, uno dirigido para el estudiante, y el otro, hacia el docente.

La complejidad de ser profesor implica la actualización de la disciplina que se enseña, como también de la didáctica que se utiliza y de los cambios curriculares que requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica.

Para construir juntos el desafío de una enseñanza de calidad de los textos no literarios 5º básico, se abre esta instancia para renovar conceptos, estrategias y alternativas para reflexionar sobre los modos de cómo se efectúa la enseñanza con los fines específicos de este nivel, tomando en cuenta las características peculiares de los estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

## **FUNDAMENTACIÓN**

La elaboración de este módulo, busca ser un recurso útil que ayude a la labor realizada por los docentes que trabajan en el subsector de Lenguaje y Comunicación en 5º básico, entregando diversas estrategias para abordar la producción de textos escritos no literarios, específicamente de la reseña, desde una perspectiva procesual que permita a los estudiantes lograr una producción significativa y autónoma, donde sus intereses y motivaciones jueguen un rol fundamental.

El módulo se elabora bajo las bases teóricas de la propuesta que plantean Flower y Hayes (1980) como modelo procesual de escritura, agregando a este modelo las etapas de reescritura y publicación que son aportadas por Condemarin y Medina (2000) y las concepciones sobre revisión y corrección señaladas por Cassany (1993).

## GENERALIDADES

**Nivel:** NB3 5º básico

**Aprendizajes esperados, según Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación (2010) del nivel:**

1. Comprender y comentar en clases textos expositivos, utilizando las siguientes estrategias de comprensión:
  - acceder a conocimientos previos acerca del tema, antes de la lectura, para luego establecer conexiones con el texto
  - hacer predicciones sobre los textos
  - releer oraciones o pasajes que no entienden
  - secuenciar ideas
  - responder preguntas sobre información explícita del texto.
  
2. Planificar la redacción de textos expositivos para asegurar la coherencia temática:
  - considerando propósito y tema
  - seleccionando y organizando la información
  
3. Escribir, revisar y editar un texto expositivo, basándose en una planificación y usando información recopilada con anterioridad.

**Cronograma del Módulo:**

El cuadro que se presenta a continuación, permite organizar el trabajo docente en diversas sesiones de 90 minutos, que están orientadas a abordar las distintas etapas de escritura. Estas etapas permitirán que la docente dé cuenta, mediante el monitoreo constante, de los progresos y/o falencias que se detecten en cada etapa, pudiendo posteriormente trabajarlas o reforzarlas, a partir, de las decisiones que se tomen para cada caso.

Es importante señalar, que los tiempos de las actividades pueden ser modificados, según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

<b>Actividades</b>	<b>Clase: 1</b>	<b>Clase: 2</b>	<b>Clase: 3</b>	<b>Clase: 4</b>	<b>Clase: 5</b>
<b>Actividad 1:</b> Introducción a la reseña como texto expositivo.	X				
<b>Actividad 2:</b> Estructura de la reseña.	X				
<b>Actividad 3:</b> Salida pedagógica al cine.		X			
<b>Actividad 3:</b> Memoria a largo plazo, abordaje del problema retórico y la planificación de la escritura de la reseña.			X		
<b>Actividad 4:</b> Redacción del primer borrador de la reseña.			X		
<b>Actividad 5:</b> Revisión y corrección del primer borrador de escritura (reescritura).				X	
<b>Actividad 6:</b> Coevaluación de la reescritura de la				X	

reseña.					
<b>Actividad 7</b> Escritura del texto final y decoración de la reseña.					X
<b>Actividad 8:</b> Evaluación por el docente y publicación de la reseña.					X

**Objetivo al que responden las actividades:**

ACTIVIDAD	OBJETIVO
<b>Actividad 1:</b> Introducción a la reseña como texto expositivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y comentar un texto expositivo.</li> <li>- Conocer las características de la reseña como texto expositivo.</li> </ul>
<b>Actividad 2:</b> Estructura de la reseña.	Reconocer la estructura de un texto expositivo (reseña)
<b>Actividad 3:</b> Salida pedagógica al cine.	Motivar a los estudiantes a producir un texto escrito no literario, a partir de la película vista.
<b>Actividad 3:</b> Memoria a largo plazo, abordaje del problema retórico y la planificación de la escritura de la reseña.	Planificar la redacción de la reseña, considerando memoria a largo plazo y situación retórica.
<b>Actividad 4:</b> Redacción del primer	Redactar el primer borrador del escrito,

borrador de la reseña.	desarrollando las ideas más importantes rescatadas de la actividad 3.
<b>Actividad 5:</b> Revisión y corrección del primer borrador de escritura (reescritura).	Revisar, corregir y reescribir el primer borrador considerando las características del texto expositivo y la organización de las ideas.
<b>Actividad 6:</b> Coevaluación de la reescritura de la reseña.	Coevaluar, a partir de una pauta, las producciones escritas.
<b>Actividad 7:</b> Escritura del texto final y decoración de la reseña.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar, corregir y reescribir el segundo borrador, considerando las pautas de coevaluación.</li> <li>- Decorar el escrito final.</li> </ul>
<b>Actividad 8:</b> Evaluación por el docente y publicación de la reseña.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar el escrito final, a través de la rúbrica presentada.</li> <li>- Publicar los escritos.</li> </ul>

# Actividad 1

1. Se les muestra a los estudiantes una imagen alusiva a la película “Los Pingüinos de Papá”, a partir de la cual se les realiza una serie de preguntas enfocadas a activar conocimientos previos y propiciar la habilidad de inferir, con el fin de acercar a los estudiantes al texto que se leerá.

**Las preguntas a realizar son:**

- a) ¿Qué aparece en la imagen?
- b) ¿Alguien ha visto alguna vez a la persona que sale allí? ¿Quién es?
- c) ¿Qué te llama la atención de la siguiente imagen?
- d) Luego de analizar la imagen ¿De qué crees que tratará el texto que leeremos?

## Actividad 1

1. Observa atentamente la siguiente imagen y luego responde a las preguntas que se te realizarán.



2. Luego de comentar las respuestas de los estudiantes se comienza con la lectura de la reseña (los niños y niñas aún no saben que el texto a trabajar en la clase es una reseña). La docente comienza leyendo el título, para luego continuar con lectura compartida del curso.

2. A continuación, lee el siguiente texto

Los Pingüinos de Papá

Los pingüinos de papá, cinta dirigida por Mark Waters, trata sobre unos pingüinos que Tom Popper recibe como herencia, y que ponen de cabeza la vida de este ejecutivo exitoso y, al mismo tiempo, le ayudan a revisar sus prioridades en la vida.

Tom Popper (Jim Carrey) es un adicto al trabajo, se dedica a los bienes raíces y presume de ser el mejor en lo que se refiere a la compraventa de inmuebles, vive en un lujoso apartamento en Nueva York y tiene una asistente tan eficaz que parece leer sus pensamientos. Es en su familia donde las cosas no marchan bien para Tom. Poner el trabajo por encima de sus deberes como esposo y padre ha resultado en la ruptura de su matrimonio y sus hijos no desean pasar con él ni siquiera el fin de semana que les corresponde. Su vida es mandona y solitaria a tal grado que, al terminar el fin de semana exclama aliviado: ¡Es lunes, gracias a Dios! El deseo más grande de Tom Popper es reconquistar a su ex-esposa Amanda (Celia Ingona) y el cariño y la confianza de sus hijos, la adolescente Janie (Madeline Carroll) y el pequeño Billy (Maxwell Perry Cotton).

El papá de Tom es un explorador que pasó el tiempo viajando a lugares exóticos y que, al morir, le deja como herencia unos pingüinos muy especiales que provocan un caos en su apartamento pero, al mismo tiempo, lo motivan para reacomodar sus prioridades y componer su vida familiar.

Basada ligeramente en el libro de Richard y Florence Atwater de 1938, esta comedia ligera mantiene el tono amable y deja un claro mensaje en el sentido de poner orden en las prioridades de la vida, colocando a la familia antes que el trabajo y el prestigio profesional. Las escenas con los pingüinos son divertidas, aunque incluye algunas escenas relacionadas con las heces de estas aves. Fuera de este detalle menor, hay solamente una broma en doble sentido perceptible solo por los adultos. Conviene que los papás comenten con los pequeños y con los preadolescentes la situación del divorcio, sus efectos negativos en la familia y, sobre todo, la importancia invaluable de la unidad conyugal.

(Adaptación reseña de Encuentra.com Portal Católico)

**Vocabulario:**

- **Prioridad:** Supremacía de una cosa respecto a otra
- **Inmueble:** Casa o edificio.
- **Exótico:** Lugares extraños o extravagantes.
- **heces:** Excremento

**Plata para descubrir vocabulario desconocido:**

Para entender palabras desconocidas, lee la oración en la que se encuentra ¡Es una buena forma para descubrir su significado!

**Fuente:**

[http://encuentra.com/portal-catico-categoria/los-ping-uitos-de-papa-re-seña\\_cine17497/](http://encuentra.com/portal-catico-categoria/los-ping-uitos-de-papa-re-seña_cine17497/)

### Sugerencia didáctica

Durante la lectura la docente puede ir aclarando dudas de vocabulario. Si es preciso se vuelve a leer el párrafo completo.

3. Al finalizar la lectura del texto, la docente realiza las siguientes preguntas enfocadas a la presentación de la reseña como texto expositivo:

- ¿Se cumplieron las hipótesis realizadas antes de la lectura?
- ¿De qué se trataba realmente el texto?
- ¿Qué tipo de texto crees que es? ¿Por qué?
- ¿Crees que se asemeja a otro texto que hayas leído? ¿Cuál?
- ¿Cómo está estructurada la reseña?

### ¡Atención!

Se debe ir dirigiendo las respuestas entregadas, al descubrimiento de la reseña como un texto expositivo.

Texto a leer:

## Los Pingüinos de Papá

Los pingüinos de papá, cinta dirigida por Mark Waters, trata sobre unos pingüinos que Tom Popper recibe como herencia, y que ponen de cabeza la vida de este ejecutivo exitoso y, al mismo tiempo, le ayudan a revisar sus **prioridades** en la vida.

Tom Popper (Jim Carrey) es un adicto al trabajo, se dedica a los bienes raíces y presume de ser el mejor en lo que se refiere a la compraventa de **inmuebles**, vive en un lujoso apartamento en Nueva York y tiene una asistente tan eficaz que parece leer sus pensamientos. Es en su familia donde las cosas no marchan bien para Tom. Poner el trabajo por encima de sus deberes como esposo y padre ha resultado en la ruptura de su matrimonio y sus hijos no desean pasar con él ni siquiera el fin de semana que les corresponde. Su vida es monótona y solitaria a tal grado que, al terminar el fin de semana exclama aliviado: ¡Es lunes, gracias a Dios! El deseo más grande de Tom Popper es reconquistar a su ex-esposa Amanda (Carla Gugino) y el cariño y la confianza de sus hijos, la adolescente Janie (Madeline Carroll) y el pequeño Billy (Maxwell Perry Cotton).

El papá de Tom es un explorador que pasó el tiempo viajando a lugares **exóticos** y que, al morir, le deja como herencia unos pingüinos muy especiales que provocan un caos en su apartamento pero, al mismo tiempo, lo motivan para reacomodar sus prioridades y componer su vida familiar.

Basada ligeramente en el libro de Richard y Florence Atwater de 1938, esta comedia ligera mantiene el tono amable y deja un claro mensaje en el sentido de poner orden en las prioridades de la vida, colocando a la familia antes que el trabajo y el prestigio profesional. Las escenas con los pingüinos son divertidas, aunque incluye algunas escenas relacionadas con las **heces** de estas aves. Fuera de este detalle menor, hay solamente una broma en doble sentido perceptible solo por los adultos. Conviene que los papás comenten con los pequeños y con los preadolescentes la situación del divorcio, sus efectos negativos en la familia y, sobre todo, la importancia invaluable de la unidad conyugal.

(Adaptación reseña de Encuentra.com Portal Católico)

4. A Continuación, a raíz de las respuestas entregadas por los estudiantes, se menciona que el texto que acaban de leer corresponde a una reseña y se les explica su definición.

#### **La reseña**

Es un texto expositivo que informa, resumidamente, el argumento de un libro, de una película, obra teatral o de otro tema similar. Su estructura contempla:

- a) Datos básicos del objeto reseñado.
- b) Síntesis del argumento de la historia

#### **Sugerencia didáctica**

Luego de explicar qué es la reseña, se puede escribir en la pizarra o dictar la definición del texto, con el fin de dejar un registro escrito donde el estudiante pueda recurrir en caso de dudas (al final del módulo del estudiante se agrega una hoja para este fin, titulada: "Mis apuntes").

5. Luego, se les indica a los estudiantes que: "la reseña es un texto expositivo que tiene como función principal dar información fiel sobre diversos temas; y de manera complementaria, dar la opinión acerca de este".

Con la idea de crear un conflicto cognitivo, la docente pregunta: Entonces, si en el texto se entrega una opinión ¿Por qué la reseña no se clasifica cómo texto argumentativo? La idea es llegar a la respuesta de que en la reseña lo más importante y lo que prima dentro de esta, es la exposición del tema, la opinión solo complementa esta información.

#### **Sugerencia didáctica**

Si después de entregar todas las definiciones, aún quedan dudas respecto a por qué la reseña es un texto expositivo, se le puede mostrar a la clase un ejemplo de crítica cinematográfica (texto argumentativo) para graficar las diferencias entre estos dos textos.

La crítica de cine, de la película Los Pingüinos de Papá, se presenta a continuación.

## Crítica de cine: Los pingüinos de papá

*Por Alejandro Alaluf - 23/06/2011 - 10:47*

¿Sigue siendo Jim Carrey el mejor actor cómico norteamericano? Quizás lo sea en su generación. Pero su momento de gloria en los 90, con cintas como Ace Ventura: detective de mascotas, La máscara o The Truman show, ya pasó. En vez, Carrey se ha encasillado en cintas familiares o derechamente infantiles. Y Los pingüinos de papá no es la excepción.

Carrey es Tom Popper, un ladino corredor de propiedades divorciado, que recibe de su padre fallecido una curiosa herencia: una caja con media docena de pingüinos. Pingüinos traviosos, claro está. De a poco comienza a encariñarse con las aves, especialmente cuando sus hijos lo van a ver. Pero su "nuevo estilo de vida", con su lujoso loft transformado en el polo norte, comienza a pasarle la cuenta. Y por cierto, también tenemos a un villano, a un cuidador del zoológico (Clark Gregg) con un gusto especial por los animales exóticos.

La película es pura fórmula, pero funciona. Hay humor blanco, Carrey está a sus anchas, los pingüinos son simpáticos y la película tiene un buen reparto que incluye a Angela Lansbury (la legendaria Reportera del Crimen). O sea, entretención familiar sin mayores pretensiones. Y sería.

**Fuente:** <http://www.latercera.com/noticia/cultura/2011/06/1453-375012-9-critica-de-cine-los-pinguinos-de-papa.shtml>

### Sugerencia didáctica

Se pueden realizar una serie de preguntas, a partir de la lectura de la crítica de cine, para graficar la diferencia de este tipo de texto con la reseña. Las preguntas pueden ser:

- ¿Cuál es la intención comunicativa de la crítica leída?
- ¿Tiene el mismo propósito comunicativo que la reseña?
- ¿Qué elementos prima en la crítica leída: la opinión o la exposición de las ideas? ¿Cómo lo sabes?

### Para tener en cuenta...

Los textos expositivos, para lograr su propósito de informar, expone las ideas a través de explicaciones lo más claras posibles para el receptor. Para esto se debe utilizar un lenguaje objetivo, preciso y donde predomine la descripción de los hechos y objetos, y no las opiniones personales sobre el tema.

Se articula en torno a una idea principal o afirmación general, que luego es ampliada o desarrollada a través de ideas secundarias.

## Actividad 2

1. Se trabaja en la actividad 2 del módulo del estudiante. Se le presenta y explica la estructura de la reseña a partir del texto leído en la actividad anterior.

La docente señala que:

### Estructura de la reseña

**Título:** corresponde al nombre de la película de la que se realizará la reseña.

**Introducción:** aquí se presenta el tema de la reseña, el propósito del autor y los aspectos que serán desarrollados.

**Desarrollo:** es la parte del texto que explica, describe y entrega ejemplos de la información extraída de la película, a través de las ideas principales y secundarias.

**Conclusión:** Corresponde al cierre de la reseña, en el que se resumen la información más importantes de la película, se realiza una reflexión final y se dan recomendaciones.

**Actividad 2**

1. Observa y analiza la reseña cinematográfica leída anteriormente, reconociendo las partes que la conforman.

**Título:** Los Pingüinos de Papá

**Introducción:** Los pingüinos de papá, esta película por Mark Wolton, trata sobre unos pingüinos que Tim Popper recibe como herencia, y que ponen de cabeza la vida de este ejecutivo exitoso y, al mismo tiempo, le ayudan a revisar sus prioridades en la vida.

**Desarrollo:** Tim Popper (Tim Correy) es un ejecutivo de trabajo, se dedica a los bienes raíces y prefiere de ser el mejor en lo que se refiere a lo logro de sus metas, vive en un lujoso apartamento en Nueva York y tiene una asistente tan eficiente que parece leer sus pensamientos. En su familia donde las cosas no marchan bien para Tim, tener el trabajo por encima de sus deberes como esposo y padre, ha resultado en la ruptura de su matrimonio y sus hijos no desean pasar con él ni siquiera al fin de semana que los corresponde. Su vida es monótona y solitaria a tal grado que, al terminar el fin de semana vuelve al trabajo. En sus horas libres se dedica a leer los libros de los autores más famosos de la literatura y lo confía a su hijo, lo adora como si fuera su hijo y el pequeño Billy (Maxwell Perry Cartier).

**Conclusión:** El papel de Tim es un explorador que pasó el tiempo viajando e logrando avances y que, al mismo tiempo, le dejó como herencia unos pingüinos muy especiales que provocan un caos en su comportamiento para, al mismo tiempo, lo motivan para reconsiderar sus prioridades y recuperar su vida familiar.

Basado libremente en el libro de Richard y Florence Atwater de 1938, esta comedia ligera muestra al tío amable y dejó un claro mensaje en el sentido de poner orden en las prioridades de la vida, volviendo a la familia antes que al trabajo y al prestigio profesional. Las acciones con los pingüinos son divertidas, aunque incluye algunas escenas relacionadas con los hechos de estos aves. Fuera de este detalle menor, hay bastante que bromear en el sentido perceptible solo por los adultos. Conviene que los padres compartan con los pequeños y con las generaciones la situación del divorcio, sus efectos negativos en la familia y, sobre todo, la importancia vital de la unidad conyugal.

(Adaptación libre de Escribitos.com Portal Católico)

# Actividad 3

1. Para comenzar el proceso de producción de escritura del texto expositivo (reseña), se utilizará como elemento motivacional, asistir al cine a ver una película apta para la edad del estudiante.

## Sugerencia didáctica

En el caso de no ser factible asistir al cine, se recomienda que se proyecte alguna película en la sala de clase, o bien, que los estudiantes seleccionen su película favorita, a raíz de la cual deberá realizar una reseña.

## Etapas de escritura:

En la actividad tres, se trabaja la **memoria a largo plazo**, que involucra el reconocimiento de la estructura del texto y todo lo enseñado sobre la reseña. Además, se aborda **el problema retórico**, ya sea el propósito por el cual se escribe, el destinatario y el mensaje que se quiere entregar; lo que le da el sentido comunicativo al texto.

2. Luego de ver la película, se comentan los aspectos más importantes de esta, con el fin de acercar al estudiante al texto que producirá.

## Las preguntas a realizar son:

- a) ¿Qué te pareció la película? ¿te gustó?
- b) ¿De qué se trataba la película?
- c) ¿Qué personajes aparecían?
- d) ¿La recomendarías? ¿Por qué?

## Sugerencia didáctica

El docente, según la película vista, puede ir agregando más preguntas para propiciar la reseña que se producirá.

3. Los estudiantes contestan a las preguntas que aparecen en su módulo, las cuales están enfocadas a la planificación de su escrito y al reconocimiento de la situación comunicativa.

*¡Ánimate a crear una reseña!*  
**Actividad 3**

1. Planifica tu escrito guiándote por las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es el nombre de la película de la que realizaré mi reseña?

b) ¿A qué tipo de público va dirigida mi reseña?

c) ¿Qué quiero comunicar?

d) ¿Cuál es el propósito de mi texto?

e) ¿Qué estructura debe tener mi reseña?

f) ¿Qué información es importante de poner en mi texto?

2. Ahora realiza una lluvia de ideas con los aspectos más relevantes que observaste en la película. Escríbelas en los espacios indicados.

Título de la película:

3. Una vez escritas las ideas, ordénalas de mayor a menor según su importancia.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

g) \_\_\_\_\_

h) \_\_\_\_\_

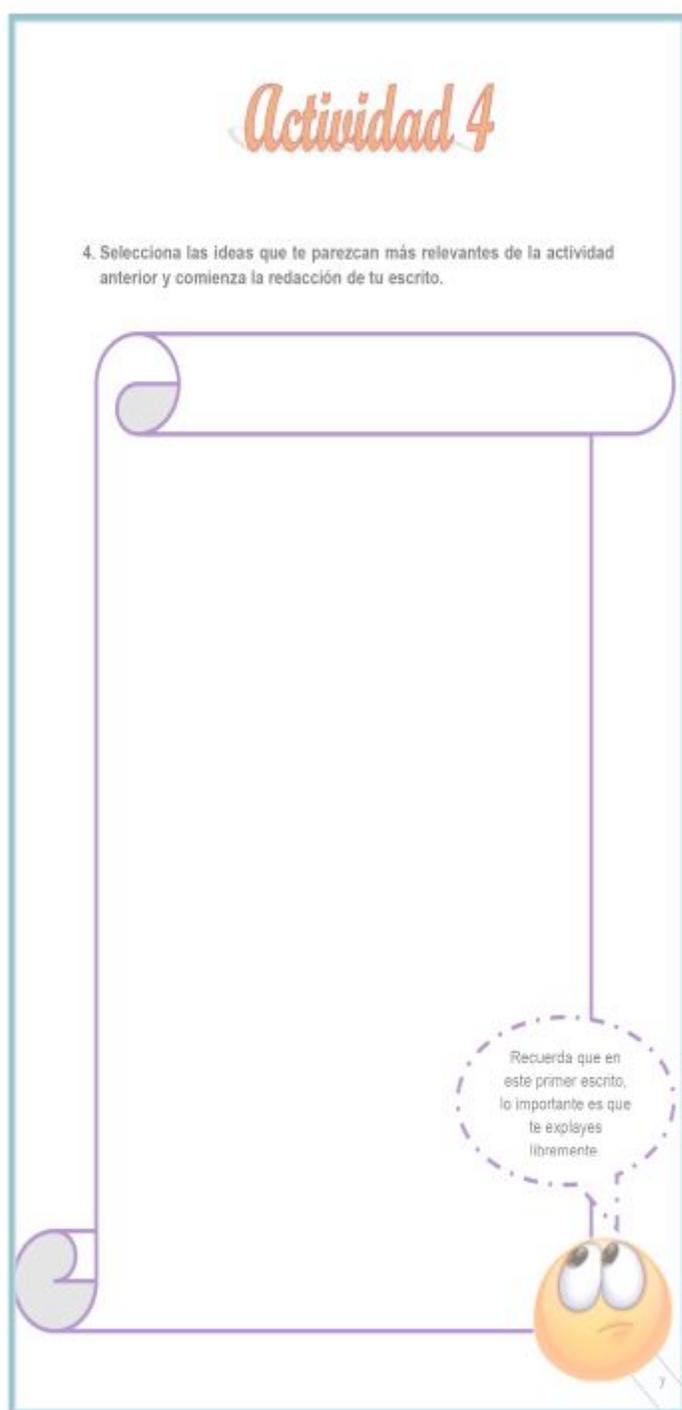
4. El estudiante a continuación, debe generar una lluvia de ideas, con el fin de que organice su conocimiento sobre los aspectos más relevantes observados en la película. Se debe presentar la actividad y la finalidad de esta.

#### Etapas de la escritura

Esta actividad responde a la etapa de **planificación** del escrito. En donde el estudiante debe generar ideas y organizarlas.

# Actividad 4

1. Se comienza la redacción del primer borrador. Aquí los estudiantes desarrollan las ideas más importantes rescatadas de la actividad 3”.



## Sugerencia didáctica

En esta actividad se le debe destacar a los estudiantes que lo importante es que desarrollen sus ideas en concordancia con el tipo de texto trabajado, ya que habrá otra instancia en donde el escrito podrá ser corregido tanto en términos de redacción, estructuración de párrafos y ortografía.

## Etapas de la escritura

Se comienza con la etapa de **escritura**, en donde el estudiante pone en práctica las fases anteriores.

# Actividad 5

1. Al finalizar el primer borrador. El estudiante debe leer su reseña y reescribirla considerando los siguientes indicadores:

- **Estructura de la reseña como texto expositivo**
- **Predominio de la exposición del tema.**
- **Coherencia y cohesión de las ideas.**
- **Vocabulario utilizado.**
- **Ortografía literal, puntual y acentual.**

2. Con el fin de enriquecer los escritos de los estudiantes, la docente les presenta y escribe en la pizarra algunas frases que le permitan guiar sus producciones.

## Las frases son:

### La película:

- Trata de
- Nos muestra
- Describe
- Cuenta la historia de
- Contiene
- Incluye

## Sugerencia didáctica

Se les indica a los estudiantes deben escribir en su módulo (en la hoja de "Mis apuntes") las frases presentadas, con el fin de dejar un registro escrito donde el estudiante pueda ampliar su vocabulario y organizar sus ideas.

3. A continuación, se les señala a los estudiantes que en la última página del módulo se encuentran una serie de conectores que le permitirán cohesionar su escrito.

### *Conectores útiles para escribir tu texto*

Relación semántica	Conectores
Adición	Y, además, también, ahora, bien, agregando a lo anterior, por otra parte, más aún.
Contraste	Pero, inversamente, a pesar de, sin embargo, aunque, por el contrario, no obstante, aun cuando, de otra manera, por otro lado, en contraste con, antes bien, en cambio, mas.
Causa – efecto	Porque, por consiguiente, por eso, por esta razón, de ahí que, por lo tanto (por tanto), de modo que, se infiere que, en consecuencia, de eso se sigue, pues, por este motivo, según, ya que, debido a que.
Tiempo	Después, antes, seguidamente, ahora, entre tanto, en adelante, mientras, posteriormente, entonces, a menudo, simultáneamente.
Ejemplificación	Por ejemplo, en otras palabras, esto es, es decir, vale decir, dicho de otra manera, con otros términos, sirva esta ilustración, tal como, como caso típico, como muestra, o lo que es lo mismo, así, como, en representación de.
Similitud	Del mismo modo, igualmente, de igual modo, de la misma manera, así mismo, como, así que, de igual manera / forma / modo.
Énfasis	Lo que es más, repetimos, sobre todo, ciertamente, en otras palabras, lo que es peor, como si fuera poco.
Conclusión	Finalmente, para resumir, terminando, por último, en conclusión, para finalizar, en suma, para concluir.
Espacial	Al lado, arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, en el medio, en el fondo.
Orden	Primeramente, primero, segundo, siguiente, luego, a continuación, al principio, al inicio, por último.
Separación o alternativa	O, u, ya, bien...
Condición	Si, supongamos, puesto que, siempre que.
Meta o finalidad	Para, a fin de, con el objeto de, con la finalidad de....

### *Actividad 5*

1. Ahora que finalizaste la escritura de tu reseña, lee lo que produjiste, revisalo, corrígelo y reescríbelo.

Debes considerar los siguientes indicadores:

1. Las partes de la reseña (título, introducción, desarrollo y conclusión).
2. El propósito de los textos expositivos.
3. Coherencia y cohesión de las ideas.
4. Vocabulario utilizado.
5. Ortografía lícita, Acentual y puntual.




---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Etapas de la escritura**

Aquí el estudiante realiza un segundo borrador, luego de **revisarlo y corregirlo** de acuerdo a los indicadores y los elementos de cohesión señalados por la docente, para posteriormente **reescribirlo**.

# Actividad 6

1. A partir de la reescritura realizada por el estudiante, se lleva a cabo una coevaluación, en donde un estudiante revisa el trabajo de su compañero. En este momento se debe asesorar al estudiante que está realizando la evaluación, en caso de que lo solicite.

## Actividad 6

1. Cuando finalices la reescritura de tu texto, debes entregárselo a un compañero, para que este lo revise. A la vez tú recibirás un texto para revisar.

2. Para revisar la reseña de tu compañero, marca con una x si estas o no de acuerdo con el indicador que se te presenta, utiliza la siguiente pauta:

NOMBRE DEL EVALUADOR:		
INDICADORES	SI	NO
Se reconoce la estructura de la reseña		
Se identifican las ideas principales y secundarias del texto		
Prima la exposición de ideas		
Se logra comprender el propósito del texto		
Utiliza un vocabulario variado		
Existen faltas ortográficas		

Sugerencias



Recuerda que esta evaluación va en beneficio de tu compañero, por lo cual debes ser serio y responsable al momento de contestar la pauta de evaluación.



# Actividad 7

1. Se le indica al grupo curso que para complementar su reseña, deberán completar el cuadro que aparece en la actividad 7, el cual consiste en la ficha técnica de la película.
2. A partir de la coevaluación realizada, el estudiante debe escribir su texto final. Es preciso destacar la importancia de este tipo de evaluación.
3. Se le indica al alumno: “Ahora que terminaste la escritura de tu reseña, debes decorar tu escrito, relacionado la decoración con la temática expuesta. Par esto puedes utilizar imágenes, dibujos, colores, entre otros materiales. Recuerda que tu reseña será publicada”. Además se les indica que deberán agregar la ficha técnica completada anteriormente.

**Actividad 7**

1. Completa el siguiente cuadro con la información solicitada:

Título de la película:
Director:
Actores principales:
Año de estreno:
Duración:

El cuadro que has completado lleva por nombre, "ficha técnica" y su propósito es complementar la información de la reseña.

2. En la siguiente hoja, redacta tu escrito final, considerando las recomendaciones hechas por tus compañeros.

3. Al terminar la redacción de tu escrito, pone a prueba tu creatividad y decóralo.

**Consejo:**  
La decoración de la hoja, no debe distraer la lectura de la reseña.

Ficha Técnica

## Etapa de la escritura

Se realiza una segunda revisión del escrito, utilizando la coevaluación.

# Actividad 8

1. La docente evalúa y califica el texto final, a partir de la rúbrica presentada en la siguiente página.
2. Se publican las reseñas producidas por los estudiantes. Los textos serán pegados en diferentes partes del colegio, según el público al que está dirigido.

## Sugerencia didáctica

Se debe resaltar la importancia de que los textos serán publicados según el tipo de público al que fue dirigido.

## Etapa de la escritura

Se lleva a cabo la etapa de **publicación**, en donde los textos son apreciados por un público específico que fue seleccionado por el escritor.

## Para tener en cuenta...

Este módulo presenta diversos tipos de **evaluación** (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) con el fin de responder a una instancia colaborativa y multidireccional. Se añade la importancia de evaluar un proceso y no solo el producto final, ya que de esta manera el estudiante puede corregir sus escritos y presentar un texto de calidad.

### Rúbrica para evaluar la reseña

<b>PUNTAJE</b> <b>CRITERIOS</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Pje</b>
<b>Superestructura</b>	En el texto prima el exponer e informar acerca de los elementos vistos en la película.	En el texto prima la argumentación u otra superestructura, por sobre la exposición e información.	Se utiliza otra superestructura para escribir el texto. No se aprecia la exposición de los elementos de la película.	
<b>Situación comunicativa</b>	Se considera a quién (destinatario) y para qué (propósito).	Se considera el propósito o el destinatario	No se considera la situación comunicativa	
<b>Estructura de la reseña (texto expositivo)</b>	Se aprecia claramente un título, introducción, desarrollo y conclusión.	Aparecen solo tres elementos de la estructura de la reseña	Aparece menos de tres elementos de estructura de la reseña.	
<b>Propósito de las partes de la reseña</b>	Todas las partes de la reseña (introducción, desarrollo y conclusión) responden a su propósito.	Solo dos de las partes de la reseña responden a su propósito.	Una o ninguna de las partes de la reseña responden a su propósito.	
<b>Pertinencia de la información</b>	La información expuesta responde a la película vista para realizar la reseña.	La información expuesta responde a la película vista, pero divaga en algunos puntos.	La información expuesta no responde a la película vista.	

<b>Coherencia y cohesión</b>	Las ideas expuestas tienen sentido y relación entre sí, lo que permite comprender el texto.	Las ideas presentadas tienen sentido pero no se relacionan entre sí.	Las ideas expuestas no poseen sentido.	
<b>Uso de conectores</b>	Utiliza a lo menos cinco conectores	Utiliza entre cuatro y tres conectores.	Utiliza menos de tres conectores.	
<b>Vocabulario</b>	El vocabulario responde a dos características que son: variado y apropiado para la audiencia.	El vocabulario responde a una de las características.	Utiliza un vocabulario básico y no apropiado para la audiencia.	
<b>Gramática y ortografía</b>	El texto no presenta errores de gramática u ortografía.	El texto presenta 1-2 errores de gramática u ortografía.	El texto presenta más de dos errores de gramática u ortografía.	
<b>Diseño</b>	La reseña presenta un diseño original relacionado con el texto	La reseña presenta un diseño original que no está relacionado con el texto.	La reseña no presenta un diseño	
<b>Presentación</b>	La reseña es presentada de manera limpia y con letra legible.	La reseña presenta una de las características señaladas en el cuadro anterior.	La reseña no presenta las características antes señaladas.	
<b>Puntaje total: 33</b>		<b>Puntaje obtenido</b>		

### ESCALA DE NOTA (60%)

<b>Puntaje</b>	<b>Calificación</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Calificación</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Calificación</b>
0	<b>1.0</b>	12	<b>2.8</b>	24	<b>5.0</b>
1	<b>1.2</b>	13	<b>3.0</b>	25	<b>5.2</b>
2	<b>1.3</b>	14	<b>3.1</b>	26	<b>5.4</b>
3	<b>1.5</b>	15	<b>3.3</b>	27	<b>5.6</b>
4	<b>1.6</b>	16	<b>3.4</b>	28	<b>5.9</b>
5	<b>1.8</b>	17	<b>3.6</b>	29	<b>6.1</b>
6	<b>1.9</b>	18	<b>3.7</b>	30	<b>6.3</b>
7	<b>2.1</b>	19	<b>3.9</b>	31	<b>6.5</b>
8	<b>2.2</b>	20	<b>4.0</b>	32	<b>6.8</b>
9	<b>2.4</b>	21	<b>4.3</b>	33	<b>7.0</b>
10	<b>2.5</b>	22	<b>4.5</b>		
11	<b>2.7</b>	2.3	<b>4.7</b>		

## CONCLUSIONES

A partir de las interrogantes señaladas al inicio de la investigación y del posterior estudio de campo, en cual se analizaron los resultados arrojados, contrastándolos con el marco referencial que sustenta esta investigación, se llegaron a conclusiones que hacen referencia al nivel de logros de los objetivos presentados en este estudio.

En base a la pregunta que se ha postulado como orientadora para el desarrollo de la presente investigación y que apunta directamente a la didáctica y estrategias de evaluación que utilizan los docentes de establecimientos con diferentes dependencias para abordar la producción de textos escritos no literarios, más los tres instrumentos investigativos implementados que han otorgado información relacionada a cada realidad educativa, es posible determinar que dentro de los establecimientos, tanto la didáctica como las estrategias evaluativas utilizadas por las docentes en estudio, son variadas y responden, principalmente, al estilo de enseñanza que cada docente utiliza en su práctica pedagógica y a las concepciones que estas tengan en relación al trabajo de Lenguaje y Comunicación y de la producción de textos en sí misma.

Cuando se aborda puntualmente el concepto de producción textual, es posible determinar claramente el tipo de modelo que se emplea por los docentes de cada establecimiento. A partir de ello, cabe señalar que las docentes de los establecimientos con dependencia municipal y subvencionada no utilizan un modelo de proceso como el que se postula en el desarrollo de la investigación (Flower y Hayes, 1980, junto con las etapas aportadas por Condemarín y Medina 2000) al momento de abordar las producciones textuales y el trabajo de los estudiantes.

Los docentes de los establecimientos antes mencionados, siguen un modelo de escritura tradicional, que centra su atención en los trabajos finales de los estudiantes, otorgando relevancia a ciertos aspectos que el modelo de proceso no considera, tal como se podrá evidenciar en el desarrollo de los siguientes apartados.

Para el desarrollo de la investigación, se ha determinado abordar un modelo de escritura procesal que se identifica por abarcar diversas etapas, cuyo aporte radica principalmente en que el escritor es capaz de apropiarse de su creación logrando que esta le resulte más significativa.

Dentro del modelo postulado, se considera como parte de sus etapas el concepto de motivación como un elemento fundamental que acerca al estudiante a la tarea que debe realizar y cómo decide abordarla, lo que afecta directamente a la forma en que el escritor responde al desafío que la escritura le significa, sin embargo, los docentes de los establecimientos señalados (municipal y subvencionado), no consideran explícitamente este factor tanto en sus planificaciones como al momento de llevar a cabo las sesiones de trabajo.

Esta ausencia afecta directamente el desempeño que puedan tener los estudiantes al momento de elaborar sus textos, donde las decisiones didácticas que las docentes consideran, limitan al grupo a que siga ciertas pautas e instrucciones que los orientan a lograr un determinado texto final, pero obstaculizando a que los estudiantes se involucren con lo que escriben.

Lo expresado en el párrafo anterior, no se aprecia en el trabajo observado en el establecimiento educacional particular, en el cual la docente manifiesta la importancia que se le otorga al aspecto motivacional cuando se decide abordar algún trabajo académico, sea de lectura, escritura u oralidad.

Las palabras que la docente de este establecimiento menciona, son corroboradas en las observaciones realizadas, donde los estudiantes reciben un insumo motivacional cuando se les permite escoger un tema libre para las recetas o cuando pueden decorar su trabajo final con diseños y dibujos en los cuales logran impregnarle un sello de autenticidad a sus propias creaciones escritas.

Para la docente del establecimiento particular, la escritura no consiste en delinear palabras desde el comienzo de la hoja hasta el final, sino que es en su actuación donde manifiesta la importancia del proceso en su sentido más amplio. Hacer borradores, corregirlos, leerlos, adaptándose al contexto, elaborando ideas originales, y volver a corregir. Todo esto impregnado de motivación.

Esta contextualización con los intereses del estudiante – escritor permite enriquecer el trabajo que se desarrolla en las distintas sesiones, permitiendo que el texto final no sea tan solo un conjunto de ideas que se rigen bajo una estructura determinada, que busca ser calificada, sino que incorpora dentro de sus objetivos la intencionalidad y pertinencia comunicativa para lo cual fue creado el texto.

Así como la motivación es un elemento del cual deben ser partícipes tanto docentes como estudiantes, también es el tema evaluativo. Para ello se remitirá a lo abordado en el marco teórico de la investigación en el que se plantea la evaluación

como una herramienta que mejora el aprendizaje y la formación de una persona, y que posibilita llevar un monitoreo constante a partir de las apreciaciones, tanto de las capacidades o habilidades, como de lo que es realizado por el estudiante; fomentando de esta manera la incorporación de nuevas herramientas y correcciones que permitirán alcanzar los objetivos que se han propuesto en las distintas sesiones de trabajo.

Esta visión activa de la evaluación es coherente al modelo de escritura que se ha abordado, donde la responsabilidad de evaluar no recae solamente en la docente. El estudiante también tiene un rol activo de sus creaciones y sus propias evaluaciones, un rol que le permite ver la evaluación como una instancia de aprendizaje y mejora constante por medio de un proceso reflexivo en torno a lo que realiza. En cuanto a este punto, los establecimientos con dependencia municipal y particular subvencionado, a partir de la visión tradicionalista que manifiestan en el trabajo de producción de textos, también lo manifiestan en las evaluaciones y al momento de llevarlas a la práctica. En este sentido, la evaluación es concebida como una instancia calificativa, la cual es realizada al cierre de una unidad de producción, es decir, cuando el escrito ya está finalizado y se remite a lo que es observado, en esa oportunidad por la docente.

La presencia de la evaluación, dentro de las planificaciones, debe contemplar cada instancia de trabajo y la manera en que serán abordados y efectuados, ello permitirá que la docente tenga en consideración, al momento de evaluar, aquella diversidad en los ritmos de aprendizaje y estilos de cada estudiante. Además de decidir el nivel de exigencia a partir de las características propias de cada curso y los indicadores de logro apropiados a los objetivos que la sesión de trabajo busca lograr.

Se puede rescatar que la profesora objeto de estudio del establecimiento educacional privado, utiliza la evaluación como una herramienta flexible que puede modificarse a partir de lo que se registre en los distintos monitoreos que realiza. Que un estudiante presente más dificultades para trabajar en un texto determinado, no tiene por qué ser motivo para que adquiera una calificación inferior. Todo ello dependerá de la visión que la docente le otorgue a la evaluación.

A partir de los tres instrumentos de investigación implementados y analizados en el establecimiento municipal y subvencionado, no fue posible detectar una instancia de retroalimentación que le permitiera al estudiante conocer sus debilidades, errores y aciertos. La evaluación es concebida como el resultado de

una seguidilla de actividades cuyo objetivo principal es la ejecución de tareas centradas en la tecnicidad de la escritura, como la caligrafía y ortografía (literal, acentual y puntual). Lo mencionado se evidencia por las herramientas evaluativas que las docentes emplean en cada una de sus actividades, como pautas de evaluación y/o guías de trabajo generalizadas, que no permiten flexibilidad y atender a la particularidad de cada escritor.

Para el caso del establecimiento particular, fue posible detectar la visión procesal y de carácter auténtica que la docente maneja, en el que lleva a cabo un constante seguimiento de las dificultades y progresos que tienen los estudiantes en las distintas actividades que realizan.

El constante monitoreo le permite a la docente obtener información en cuanto a los niveles de logro de cada estudiante y poder tomar decisiones en torno a los indicadores y criterios que implementará en las pautas de evaluación, los cuales deben ser elaborados para que estas respondan de manera exhaustiva a la finalidad de las sesiones de trabajo.

El hecho que se lleve a cabo un proceso de evaluación auténtica, le facilita a la docente situarse desde la realidad en la cual está inserta, conociendo el grupo en el que se desenvuelve e identificando las necesidades educativas de sus estudiantes, para poder trabajar en torno a ellas.

A raíz de lo mencionado, nace otra inquietud que se debe tener en cuenta al momento de llevar a cabo alguna actividad académica y que es contemplada a lo largo de la investigación y responde –principalmente- al hecho de tener presente que dentro de un aula los grupos humanos que se encuentren son diversos y con particularidades individuales y específicas.

Son estas particularidades las cuales, finalmente, se reflejan en las creaciones escritas de los estudiantes y las cuales la docente debiera no evaluar en forma generalizada. Por ende, las estrategias y didáctica de evaluación deben ser innovadoras y flexibles atendiendo a las particularidades del estudiante – escritor con un énfasis que denote el cómo trabaja un determinado estudiante, más que calificar y realizar un juicio de valor.

Todos los elementos que se han abordado con anterioridad, ya sea el concepto de producción textual, didáctica y el tipo de estrategias de evaluación que la docente decide implementar, terminan por denotar la visión y estilo de enseñanza imperante en cada una de las realidades educativas investigadas. Sin embargo,

algunas se alejan de lo que se ha postulado en el desarrollo de la investigación y otra, se asimila bastante a lo que proponen Flower y Hayes (1980) en su modelo de escritura procesal, lo que radica en la manera en que una docente visualiza su desempeño y su labor en el área de Lenguaje y Comunicación, elementos que fueron apreciados en la recogida y análisis de la información obtenida.

Por ello, que la construcción de una propuesta didáctica o módulo de trabajo, como extensión de la presente investigación, busca ser una invitación para aquellos docentes que quieran incorporar en su trabajo de producción de textos escritos, un proceso activo, valioso y enriquecedor, tanto para el docente como para el estudiante, en el cual se tendrá la oportunidad de visualizar la escritura con fines comunicativos y sociales, determinados por los intereses, experiencias y conocimientos previos del estudiante- escritor.

Esta visualización más activa de la escritura, significa también ser un desafío para los estudiantes, quienes podrán replantear sus ideas a lo largo de las distintas etapas que conforman este modelo procesal, el cual deberá ser monitoreado constantemente mediante instancias de diálogo y reflexión con la docente, quien resultará ser un ente orientador en la consecución de un texto de calidad que cumpla con los objetivos que se han determinado.

Los resultados que puedan obtenerse, tanto en el transcurso del proceso de escritura, como en el texto final, pueden variar de acuerdo a la manera en que los docentes, así como los estudiantes, enfrenten el desafío de la escritura. Ello sumado al armamento que se contemple al comenzar a trabajar la producción de textos escritos, entendiendo esto como las decisiones didácticas, evaluativas o motivacionales.

Además de los conceptos centrales que delimitan la investigación, es necesario dar un espacio para desarrollar los resultados en base a los supuestos que se determinaron con antelación.

Con respecto a este punto, se puede señalar que dos de los tres docentes investigados (los de dependencia municipal y subvencionado), no utilizan una didáctica que ayude y apoye a las producciones textuales que realizan los estudiantes, dejando de lado la creatividad que poseen estos, dado que las clases realizadas se caracterizan por presentar un carácter lineal, en donde se escribe de manera inmediata las producciones textuales, sin realizar la etapa de conocimientos previos y de acceso a la información, que se postulan dentro del marco referencial.

La ausencia de estas dos etapas, impide generar una planificación de los escritos, fallando así la organización de la información que quiere ser expresada en sus producciones textuales; este vacío desencadena una serie de problemas en las etapas posteriores. Añadir también que este desconocimiento pasa por la carencia de práctica de las otras etapas de escritura, como es la reescritura y la publicación aportadas por Condemarín y Medina (2000).

Se puede señalar, por tanto, que se cumple el primer supuesto planteado en la investigación, donde se menciona el desconocimiento didáctico que existe para abordar las producciones textuales en 5° básico. La falta de didáctica puede ser relacionada con el poco manejo de estrategias educativas diversificadas, las cuales son necesarias, porque tienen que ver con una actualización de la labor docente, acorde con los tiempos que se viven en busca de soluciones a las nuevas necesidades e inquietudes que surgen de los estudiantes.

Haciendo referencia al segundo supuesto, se puede mencionar que el contexto en que se encuentran insertos los estudiantes no es factor que genere estas diferencias educativas en lo que respecta a la producción de textos no literarios, más bien, son las estrategias utilizadas por las docentes aquellas que limitan o enriquecen la producción textual en sí misma. Cada estudiante debe desarrollar sus habilidades que le permitirán enfrentarse a un sin fin de situaciones, el deber del docente es que a través de su práctica pedagógica y desempeño logre potenciar las habilidades de cada escritor, como también, descubrir otras que le ayudan en su formación personal y académica

Siguiendo con el mismo punto, el contexto no es considerado en la enseñanza de las producciones textuales, puesto que las actividades (en general) están desprovistas de significación para los estudiantes, ya que no se presenta un nexo entre las experiencias vividas por los estudiantes y el tipo de actividades realizadas.

El contexto de aprendizaje es fundamental en esta etapa, pero no se considera algo esencial, es por tanto, el actuar docente aquel factor que genera dichas diferencias y no el contexto en sí mismo.

Refiriéndonos al supuesto que involucra aspectos evaluativos, se puede mencionar que dos de las tres docentes observadas utilizan pautas de evaluación de los escritos, las cuales que involucran aspectos formales de este (caligrafía, ortografía, acentuación, entre otras). Otro punto en común entre las pautas de evaluación, es que la asignación de puntaje no es explícito, por tanto. queda a

decisión del docente el puntaje otorgado a cada estudiante. En este punto, cabe añadir, que las docentes mantienen todo el protagonismo en lo que respecta a la evaluación, el estudiante no presenta participación en la consecución de los objetivos, la evaluación por tanto es considerada como calificación simplista del producto terminado.

En dos de los tres casos, no existe un monitoreo sistemático del trabajo realizado por los estudiantes es por ello que se puede distinguir un tipo de evaluación tradicional, basado en el producto final, dejando de lado el proceso de trabajo y su gran enriquecimiento en lo que respecta a la producción de textos no literarios y que se aleja del concepto de evaluación auténtica propuesto por Condemarín y Medina (2000) considerado en la elaboración de la investigación.

Este tipo de prácticas en torno a la producción de textos, sigue generando la reproducción de un modelo tradicionalista, como ya se mencionó, y no uno, en donde el punto de partida sea la comprensión por parte de los docentes de sus propias falencias y aciertos, potenciando los últimos e intentando erradicar los primeros, para que de esta forma se elabore una teoría sustantiva en y para la práctica.

Lo anteriormente expuesto, es lo que estaría fallando es la toma de conciencia de las docentes del colegio municipal y subvencionado sobre sus puntos débiles, puesto que no consideran que haya errores sustantivos, justificando, por tanto, su enseñanza de la producción de textos no literarios en 5° básico.

En la planificación y en el transcurso del trabajo investigativo, se plantearon ciertos componentes que pudieron ser limitantes para el trabajo de campo que requería la investigación.

Referente a ello, se puede mencionar que fue una limitación lograr encontrar un establecimiento municipal que no se encontrara en paro y/o en toma por los problemas educacionales que se han hecho presentes a lo largo del año académico (2011).

A la vez, es preciso señalar que la investigación no puede ser generalizada, ya que responde a un escenario específico. Si bien, los hallazgos reflejados por esta avalan los resultados del SIMCE escritura (2008), el objeto de estudio no responde a una muestra representativa del universo.

El trabajo de investigación presenta un objetivo principal, que busca dar cuenta de la realidad educativa en torno a la producción de textos no literarios,

específicamente en la práctica docente y en sus categorías más predominantes (didáctica y evaluación de la producción de textos no literarios).

Visto desde el ámbito actual de constante cambio y transformación en lo que respecta a los modelos educativos y las personas que lo conforman (profesor, estudiante, establecimiento educacional). Es el objetivo que apunta a la construcción de un módulo didáctico, el que intenta responder a los nuevos requerimientos de la producción textual, el cual involucra no solo la evaluación de un producto final, sino la de un proceso de escritura, que se realiza en base a la investigación teórica y práctica realizada.

La construcción de un módulo, favorece la sistematización reflexiva de cada una de las etapas de producción que la docente debe llevar a cabo para promover escritos de calidad en este nivel, como también, propone una rúbrica evaluativa que permite reflejar de manera concreta la evaluación auténtica. Todo este módulo está orientado a promover los espacios de diálogos entre profesor y estudiante, por lo tanto, es este trabajo una instancia que propicia el diálogo entre los protagonistas, trabajando de manera conjunta.

La importancia de lo anteriormente expuesto, radica en la proyección que puede tener esta investigación a largo plazo, ya que puede ser utilizada en futuras investigaciones, donde se pueda implementar el módulo elaborado, generándose de esta manera, una investigación-acción que otorgue resultados concretos a partir de la implementación del módulo de trabajo o realizar un seguimiento en el trabajo del estudiante – escritor y verificar progresos o retrocesos para dar con soluciones o nuevas propuestas que beneficien el desempeño docente en torno al área de didáctica en la producción de textos.

A la vez, sería valorable conocer las concepciones que poseen los estudiantes sobre producción de textos escritos, por lo cual, el poder transformar a estos en el objeto de estudio permitiría tener una visión más completa, tanto para la investigación, como para la construcción de la propuesta didáctica presentada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue [Los textos: Tipos y prototipos de la historia, descripción, argumentación y el diálogo]* Paris: Nathan

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 2ª edición actualizada. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Cassany D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ediciones Graó.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Ediciones Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Ministerio de Educación.

Condemarín, M. & Medina, A. (2006). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Edición nº3. Santiago: Andrés Bello.

Crespo, M. (2008). *Producción de textos Educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Castilla: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha

Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1980). *The cognition of discovery: defining a rhetorical problem*. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.

González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Santa Cruz: Pax México, Librería Carlos Cesarman, S. A.

Hernández, R. (2003). *Mediación en el Aula. Recursos, Estrategias y Técnicas didácticas, cuaderno para la enseñanza del español 1*. San José: EUNED.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: the Mc Graw- Hill

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: the Mc Graw- Hill

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: the Mc Graw- Hill

Marinkovich, J. Peronard, M. y Parodi, G. (2006). *Lectes : programa de lectura y escritura 8° básico. Orientaciones teóricas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Person Educación

Ministerio de Educación (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje Producción De Textos Escritos*. Santiago: Unidad de Currículo y Evaluación

Ministerio de Educación (2009). *Informe de Resultados de Escritura, 4º básico 2008*. Santiago: SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación (2010). *Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación de 5º año básico*. Santiago: Unidad de Currículo y Evaluación

Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. Santiago: ediciones UCSH

Pérez, G. (1994). *La investigación Cualitativa: Problemas y Posibilidades: Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.

Picado, F. (2001). *Didáctica General, una perspectiva integradora*. San José: EUNED.

Pinzás, J. (1997). *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Popham, W. (1990). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Barcelona: McGraw-Hill

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura. Capítulo cuatro "La enseñanza de estrategias de comprensión lectora"*, Barcelona: Grao.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fin

#### **Artículos de revistas**

Acosta, M. (2007). *Estudio de variables relacionadas con la escritura de la Lengua Inglesa en alumnos de primero y segundo de la Universidad de Ciego de Ávila*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada .

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: Editorial Complutense.

Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. *Revista de Educación*, 336: 353-376.

Bordas, M. y Cabrerías, F. (2001). *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso*. [en línea]. Barcelona: Revista española de pedagogía. Recuperado el 1 de julio de 2011, de:  
<http://www.tecnologias-ova.com/tutores/recursos/recurso16.pdf>

Castelló, M. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. *Revista Signos*, 217-230. Recuperado el 14 de julio de 2011, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342002005100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342002005100014&script=sci_arttext)

Fernández, G. (2010). *Evaluar en educación* (Ciencia y Didáctica), [Revista digital]. Pintor Nogué, 12: Editorial Enfoques Educativos. Recuperado el 10 de Julio de 2011, de [http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia\\_33.pdf#page=72](http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_33.pdf#page=72)

Grupo Didactex [didáctica del texto] (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15 ,77-104. Recuperado el 03 de Abril de 2011, de <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0303110077A.PDF>

Henao, O y Ramírez, D. (2006). *Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura*. *Revista educación y pedagogía*. Vol. XVIII, Nº 46, 225-238.

Lacon, N. y Ortega S. (Valparaíso 2008) Artículos: *Cognición, metacognición y escritura*. *Revista Signos* 2008, Vol.41, Nº 67 (231-255) [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext)

Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. *Revista Signos*, 217-230. Recuperado el 14 de julio de 2011, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext)

Martínez, P. C. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión*. *Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia*, Nº20, 165-193.

Medina, A. (2006). *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?* *Revista Signos*. Recuperado el 21 de diciembre de 2011, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282006000200005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282006000200005&script=sci_arttext&tlng=pt)

Morales, F. (2004). *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?* *Revista Acción pedagógica*. Recuperado el 21 de diciembre en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>

### **Documentos electrónicos**

Huerta, A. (s.a). *Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo*. *Contexto Educativo*. Recuperado el 5 de agosto de 2011 en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/INVESTIGACION/CUANT-CUALIT2.htm>

Neus, S. (2008). *La función pedagógica de la evaluación*, [en línea]. Barcelona, España. Recuperado el 1 de Julio de 2011 en: [http://centrodemaestros.mx/programas/curso\\_basico/JORBA\\_ANMARTI\\_funcion\\_pedagog.pdf](http://centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/JORBA_ANMARTI_funcion_pedagog.pdf)

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, (s.f.). *Provincia de Cordillera* [en línea]. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de: <http://www.subdere.cl/1510/w3-propertyvalue-25035.html>

# **ANEXOS**

## 1. Colegio Municipal

### 1.1 Observaciones no participantes de clases

#### Observación N°1

Indicadores	Observaciones
<b>Descripción del contexto de aula</b>	<p>El grupo-curso está constituido por 45 alumnos, de carácter mixto (22 mujeres y 23 hombres). El aula en el que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en filas pareadas de carácter mixto.</p> <p>El docente cuenta con los recursos básicos (hojas blancas, lápices, pegamento, tijeras) los cuales se encuentran en el estante de la sala. Añadir que solo el docente tiene acceso a estos materiales, los que son distribuidos solo cuando la situación lo amerita.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación se presentan dos afiches; el primero es una tabla situada al fondo de la sala, que señala sustantivos propios, comunes, verbos y adjetivos los que van acompañados de preguntas identificadoras y de comprensión. Y un segundo afiche que se encuentra sobre la pizarra el que indica las posiciones silábicas de la palabras (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula).</p>
<b>Descripción de la interacción de los actores involucrados en</b>	<p>Según lo observado se aprecia un bajo nivel de interacción entre docente y estudiante realizando las producciones textuales no literarias, el docente no realiza preguntas para comprobar si el contenido está claro. Por otro lado, las instrucciones de la actividad son entregadas de manera general y en una sola instancia.</p> <p>Se puede evidenciar que durante el proceso de escritura, la docente centra su atención en aspectos disciplinarios, por</p>

<p><b>el proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>ejemplo: mantener el orden, pide silencio, una correcta postura al escribir, entre otros.</p> <p>Generando de este modo una clase de carácter unidireccional por el hecho de que solo al dar instrucciones solo el docente es el que habla y manifiesta criterios que se van a evaluar con posterioridad. Es por ello que durante el proceso de producción de textos no literarios prácticamente es nula la interacción profesor- alumno.</p>
<p><b>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</b></p>	<p>Respecto a la utilización de estrategias de aprendizaje para la producción de textos no literarios, la docente entrega una diferenciación general de lo que es un texto no literario y uno literario.</p> <p>Después realiza dos interrogantes con la finalidad de rescatar conocimientos previos ¿Qué son los textos no literarios? En esta instancia es cuando la docente responde de manera inmediata sin dejar contestar a los estudiantes, de igual manera se ve en la pregunta ¿Cuáles son? La que tiene finalidad de conocer los tipos de textos no literarios, ocurriendo la misma situación anterior.</p> <p>La docente enlista siete tipos de textos no literarios (instructivo, informativo, noticia, receta, comic, carta al director, afiche, entrevista), eligiendo cinco de estos para trabajarlos en la actividad. Aunque en las producciones los estudiantes se limitan a la utilización de tres de ellos, siendo estos: afiches, recetas y comics</p> <p>Todo lo anteriormente expuesto deja de manifiesto que la docente genera un ambiente conductista de trabajo.</p>

<p><b>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</b></p>	<p>En lo que respecta a la evaluación la docente especifica en la pizarra el objetivo al comenzar la clase.</p> <p>Al momento de recoger los conocimientos previos la docente evalúa formativamente.</p> <p>En la actividad va monitoreando que todos los estudiantes estén trabajando (escribiendo) ya sea planificando el escrito o bien el traspaso del producto final.</p> <p>Una vez terminado el borrador del afiche la docente revisa uno a uno cada trabajo, poniendo énfasis en las reglas ortográficas. Siendo ella la que realiza la corrección de esta falta.</p> <p>Finalmente, la docente elige a los trabajos destacados y se presentan de manera oral.</p> <p>Añadir también que la docente no prepara ningún instrumento evaluativo para constatar los aprendizajes o asimismo dejar un registro sobre los logros y/o avances de los estudiantes.</p>
<p><b>Descripción de la optimización del tiempo</b></p>	<p>La distribución del tiempo es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minutos destinados a comprensión lectora (lectura determinada por el establecimiento).</li> <li>- 15 minutos de inicio (recogida de conocimientos previos).</li> <li>- 45 minutos de desarrollo (contenido, instrucciones, elaboración de la actividad).</li> <li>-15 minutos de cierre (presentación de las producciones textuales no literarias).</li> </ul>
<p><b>Descripción de los momentos de la clase</b></p>	<p>Inicio: En esta instancia de aprendizaje no se realiza un registro escrito que apoye a las producciones textuales no literarias, que se trabajarán posteriormente, puesto que se realiza un recorrido de lo que son los conocimientos que ya poseen los estudiantes, se realiza de forma oral.</p> <p>Desarrollo: En este momento se aprecia de forma explícita el trabajo de producción textual no literaria, en esta oportunidad se</p>

	<p>entregan las instrucciones sobre la elaboración, es decir, se entrega el tipo de textos que ha de producir, se explicita los criterios evaluativos que han de considerar en la elaboración, tales como: claridad de la temática, precisión, y letra legible.</p> <p>Se entrega el material para que realicen las producciones (hoja blanca).</p> <p>Los docente realiza un monitoreo permanente y sistemático de los errores de ortográficos, y al terminar las correcciones da el tiempo para efectuar las modificaciones pertinentes, de forma individual.</p> <p>Cierre:</p> <p>La docente selecciona a cinco estudiantes, para que presenten sus producciones textuales terminadas, según el criterio de la docente.</p>
<p><b>Descripción de la didáctica y coherencia con el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes</b></p>	<p>La clase estaba dirigida netamente a la consecución del objetivo propuesto al inicio de la clase, es decir, producir textos no literarios.</p> <p>Existe una constante utilización de la pizarra, en donde se realiza un punteo de los conocimientos que los estudiantes van verbalizando.</p>

### Observación N°2

Indicadores	Observaciones
<p style="text-align: center;"><b>Descripción del contexto de aula</b></p>	<p>El grupo-curso está constituido por 45 alumnos, de carácter mixto (22 mujeres y 23 hombres).</p> <p>El aula en el que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en filas pareadas de carácter mixto.</p> <p>El docente cuenta con los recursos básicos (hojas blancas, lápices, pegamento, tijeras) los cuales se encuentran en el estante de la sala. Añadir que solo el docente tiene acceso a estos materiales, los que son distribuidos solo cuando la situación lo amerita.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación se presentan dos afiches; el primero es una tabla situada al fondo de la sala, que señala sustantivos propios, comunes, verbos y adjetivos los que van acompañados de preguntas identificadoras y de comprensión. Y un segundo afiche que se encuentra sobre la pizarra el que indica las posiciones silábicas de la palabras (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula).</p> <p>* El contexto del aula no varía de una clase a otra.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Al dar inicio a la clase, la docente recuerda que la clase anterior les entregó un folleto del Ministerio de Salud y les pregunta si todos lo habían llevado.</p> <p>Realiza preguntas sobre el uso de la mayúsculas, la repuestas de los estudiantes quedan en nada, ya que la docente comienza a escribir en la pizarra “los uso de la mayúscula”. Posterior a ello escribe en la pizarra las diversas situaciones en las que los estudiantes deben utilizar mayúsculas, los cuales consistían en 10 puntos.</p> <p>Nuevamente no se observa interacción o feedback en el proceso de enseñanza. Siendo una clase dirigida. Lo mismo</p>

	<p>ocurre en el segundo objetivo de escritura de un afiche, el error consiste en el nulo enlace entre estos dos objetivos (uso e mayúsculas y elaboración de afiche).</p> <p>Esto denota que no hay una preocupación de enlazar los conocimientos, a aquello que los estudiantes necesitan. Considerando los conocimientos como aislados perdiendo una valiosa herramienta que es el dialogo con sus estudiantes, pero en la generalidad de los momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre) se evidencia la modalidad expositiva por parte del docente.</p>
<p><b>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</b></p>	<p>Luego de que todos los estudiantes copian el uso de mayúsculas, la docente escribe en la pizarra un texto breve con todas sus palabras en minúsculas y ellos son los que deben ubicar cuales van con mayúsculas. Es en este momento en donde la docente utiliza una estrategia de aplicación de conocimientos adquiridos en la clase.</p> <p>La docente clase anterior les entregó a los estudiantes unos folletos, del Ministerio de Salud, los que buscan crear conciencia de los cuidados necesarios para prevenir el hanta y para el consumo de mariscos cocidos. Estos folletos serían utilizados en la clase del día miércoles, de manera inspiradora para la elaboración de un afiche publicitario.</p> <p>Cabe añadir que la estrategia utilizada se traduce en la mera aplicación de observación y reproducción del modelo a seguir (afiche).</p>
<p><b>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</b></p>	<p>La evaluación de la primera actividad correspondiente al texto escrito en minúsculas, se basa en una evaluación que busca la corrección de palabras con mayúsculas, esta evaluación se realiza de manera grupal, señalando el porqué debían ser con mayúsculas.</p>

	<p>En lo que respecta a la segunda actividad la docente entrega las instrucciones de la elaboración del afiche, la docente se distribuye por el aula, verificando que todos los estudiantes trabajen de forma silenciosa y ordenada.</p> <p>Uno de los aspectos formales mayormente acentuados por la docente, es el uso de letra legible, grande, clara y con sencillez en el dibujo que acompaña al escrito.</p>
<p><b>Descripción de la optimización del tiempo</b></p>	<p>La distribución del tiempo que la docente realiza es la siguiente:</p> <p>20 minutos donde se abarcan instrucciones de tipo conductual (silencio, orden, etc.) y se plantea el doble objetivo de la clase.</p> <p>55 minutos en donde la docente escribe en la pizarra los usos de la mayúscula y los estudiantes van registrando en sus cuadernos. Junto a esto la docente entrega el tiempo para la elaboración del afiche.</p> <p>Los 15 últimos minutos la docente los destina a la presentación de las producciones.</p> <p>Se puede apreciar que la docente al momento de otorgar el tiempo de producción de textos no literarios lo realiza aproximadamente en 30 minutos, en el cual busca cumplir con las cuatro fases de escritura (planificación, escritura, reescritura, publicación) que señalan los planes de estudio.</p> <p>Mencionar que la docente enfatiza en la realización del producto final, más allá de la comprensión de lo realizado. Se denota que la profesora busca cumplir con el tiempo, es decir, los 90 minutos de la clase, afectando la profundización de cada una de las etapas requeridas para la producción de textos no literarios de calidad.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Descripción de los momentos de la clase</b></p>	<p>Inicio:</p> <p>En el inicio de la clase la profesora señala el doble objetivo. El primero es identificar el uso de mayúsculas, y el segundo es sobre la confección de un afiche.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente la docente comienza a escribir los usos de la mayúscula en la en la pizarra. Los cuales son registrados por los estudiantes en sus cuadernos, continua posteriormente a escribir un texto breve escrito todas sus palabras en minúsculas con el objetivo de que los estudiantes los cambien las palabras que corresponden con mayúsculas. Una vez terminado el ejercicio, la docente selecciona a los estudiantes que lo resolvieron en el menor tiempo, siendo estos los que resuelven de manera general el breve texto que consistía en un párrafo (aproximadamente 3 líneas).</p> <p>La docente pasa inmediatamente al siguiente objetivo. A partir de los folletos entregados con anterioridad provenientes del Ministerio de Salud, los estudiantes seleccionan imágenes para crear sus producciones no literarias (afiches).</p> <p>Las instrucciones no fueron claras y se obtuvieron otros resultados.</p> <p>La docente monitorea el trabajo de los estudiantes y es ella misma quien corrige la ortografía.</p> <p>Cierre:</p> <p>La docente selecciona los mejores trabajos, según sus criterios de evaluación, para ser presentados frente al grupo-curso.</p> <p>Insiste constantemente en el resultado, no es al azar la selección de los trabajos.</p>
---	--

<b>Descripción de la didáctica y coherencia con el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes</b>	No existe una conexión entre el material utilizado, es decir, el folleto del Ministerio de salud. No se evidencia en este punto un nexo entre el material concreto y el contenido, ya que la docente da por hecho que los estudiantes dominan estructuras textuales específicas del afiche. Lo que recae inevitablemente en errores de aplicación y por consiguiente a la hora de evaluar.
---	---

### Observación N°3

Indicadores	Observaciones
<p style="text-align: center;"><b>Descripción del contexto de aula</b></p>	<p>El grupo-curso está constituido por 45 alumnos, de carácter mixto (22 mujeres y 23 hombres).</p> <p>El aula en el que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en filas pareadas de carácter mixto.</p> <p>El docente cuenta con los recursos básicos (hojas blancas, lápices, pegamento, tijeras) los cuales se encuentran en el estante de la sala. Añadir que solo el docente tiene acceso a estos materiales, los que son distribuidos solo cuando la situación lo amerita.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación se presentan dos afiches; el primero es una tabla situada al fondo de la sala, que señala sustantivos propios, comunes, verbos y adjetivos los que van acompañados de preguntas identificadoras y de comprensión. Y un segundo afiche que se encuentra sobre la pizarra el que indica las posiciones silábicas de las palabras (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula).</p> <p>* El contexto del aula no varía de una clase a otra.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>La clase observada fue totalmente expositiva por parte del docente. La interacción fue nula, en cuanto al diálogo reflexivo docente-estudiante ya que solo se realizaban registros escritos (copia textual sin reflexión de esta), Solo es en el inicio cuando se hace una recogida de conocimientos previos acerca de la argumentación. Aun así la docente no genera un ambiente de conversación acerca de la temática, ni estimula las respuestas acertadas por los estudiantes. Limitando de esta forma el proceso de retroalimentación.</p>

<p><b>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</b></p>	<p>En clase observada no se aprecian estrategias que estimulen la producción de textos no literarios, por el hecho de que era una nueva unidad de discurso argumentativo.</p>
<p><b>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</b></p>	<p>La evaluación es de tipo formativa ya que era la presentación de una nueva unidad.</p>
<p><b>Descripción de la optimización del tiempo</b></p>	<p>Solo se puede evidenciar el uso de tiempo en la producción del texto argumentativo, en cuanto a su estructura y definición de los elementos constituyentes.</p> <p>La docente destina 15 minutos de inicio en la que utiliza una lluvia de ideas acerca de los conocimientos sobre argumentación.</p> <p>60 minutos aproximadamente destinados a la explicación de la argumentación definiendo en primera instancia lo que es la estructura básica del texto argumentativo señalando ejemplos de manera oral.</p> <p>A continuación se presenta un ejemplo definido en que se marcan y reconocen cada una de las partes del texto argumentativo.</p> <p>15 minutos de cierre en donde solo dos estudiantes presentan sus borradores.</p>

<p><b>Descripción de los momentos de la clase</b></p>	<p>Inicio: La docente realiza una lluvia de ideas en donde los estudiantes presentan ideas acerca de lo que creen que es la argumentación.</p> <p>Desarrollo: Definición de cada una de las partes en que se compone el texto argumentativo. Presentando ejemplos de manera oral en cada una de las partes.</p> <p>La docente expone un breve texto en donde señala las estructuras argumentativas.</p> <p>Establece como actividad que los estudiantes realicen un texto argumentativo, diferenciando tesis, argumentos y conclusión.</p> <p>Cierre: Los estudiantes presentan el resultado de la actividad.</p>
<p><b>Descripción de la didáctica y coherencia con el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes</b></p>	<p>La docente en esta presentación de contenido nuevo, no utiliza material de apoyo que estimule la atención a la unidad. Exceptuando el constante uso de la pizarra.</p>

### Observación N°4

Indicadores	Observaciones
<p style="text-align: center;"><b>Descripción del contexto de aula</b></p>	<p>El grupo-curso está constituido por 45 alumnos, de carácter mixto (22 mujeres y 23 hombres).</p> <p>El aula en el que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en filas pareadas de carácter mixto.</p> <p>El docente cuenta con los recursos básicos (hojas blancas, lápices, pegamento, tijeras) los cuales se encuentran en el estante de la sala. Añadir que solo el docente tiene acceso a estos materiales, los que son distribuidos solo cuando la situación lo amerita.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación se presentan dos afiches; el primero es una tabla situada al fondo de la sala, que señala sustantivos propios, comunes, verbos y adjetivos los que van acompañados de preguntas identificadoras y de comprensión. Y un segundo afiche que se encuentra sobre la pizarra el que indica las posiciones silábicas de la palabras (aguda, grave, esdrújula, sobreesdrújula).</p> <p>* El contexto del aula no varía de una clase a otra.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>El grado de comunicación observado en esta clase se basa en la entrega de instrucciones por parte del docente para crear un texto argumentativo.</p> <p>Los alumnos participan de forma desorganizada, demostrando poco interés en la actividad, lo que determina en que los estudiantes se transforman en receptores de lo que la docente explica, señala y ordena.</p> <p>No se evidencian espacios de escucha y dialogo.los estudiantes no realizan preguntas acerca de lo que deben hacer, existe una preocupación sobre el tiempo en que deben terminar la actividad (centrado en el producto final).</p>

<p><b>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</b></p>	<p>Se manifiestan estrategias utilizadas por la docente a lo largo de toda la clase basadas en instrucciones que los estudiantes deben llevar a cabo. Como es la lectura de la guía de trabajo, la identificación la estructura del texto argumentativo, como también el trabajo en grupos, de forma ordenada y silenciosa.</p>
<p><b>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</b></p>	<p>El tipo de evaluación es sumativa acumulativo, la docente da las instrucciones de que cada uno de los grupos elija un/a representante y exponga el trabajo realizado durante la clase. La docente corrige de inmediato los errores, e interrumpe pasando al próximo texto cuando no es la respuesta que ella espera.</p>
<p><b>Descripción de la optimización del tiempo</b></p>	<p>Solo se puede evidenciar el uso de tiempo en la producción del texto argumentativo, en cuanto a su estructura y definición de los elementos constituyentes. La docente destina 15 minutos de inicio en la que presenta el material escrito sobre la estructura del texto argumentativo, lee y explica lo que deben hacer. 60 minutos aproximadamente destinados al trabajo grupal sobre la identificación de las partes fundamentales de un texto argumentativo. A continuación se presenta un ejemplo definido en que se marcan y reconocen cada una de las partes del texto argumentativo. 15 minutos de cierre en donde los estudiantes representantes de cada grupo presentan sus trabajos.</p>

## 1.2 Entrevista docente

<b>Establecimiento donde se realiza la entrevista</b>	Colegio Municipal
<b>Comuna del establecimiento</b>	Puente Alto
<b>Promedio SIMCE 2010</b>	252
<b>Fecha de realización de entrevista</b>	26 Octubre 2011

### Fase 1: Entrevista de inicio.

1.- En términos generales, ¿podría usted decir qué entiende por la enseñanza de Lenguaje y la Comunicación?

*R-. Es la base de toda la enseñanza, ya que abarca los tres ejes: comunicación oral, lectura y escritura.*

2.- Como profesor(a) de Lenguaje y Comunicación, ¿qué importancia tiene esta área en la formación de los estudiantes?

*R-. Es fundamental que los alumnos (as) sepan desenvolverse, saber leer y escribir, tener opinión y con estas herramientas sean capaces de desenvolverse en su vida cotidiana*

3.- ¿Qué debe enseñar un profesor de Lenguaje y Comunicación en el nivel que usted se desempeña?

*R-. Redacción de diversos tipos de textos. Que el niño se encante con la lectura de textos. Mejorando su letra, a través de la ejercitación permanente de caligrafía.*

4.- ¿Debe el docente de Lenguaje y Comunicación responder a las necesidades e intereses de sus alumnos? ¿Cómo lo puede hacer?

*R-. Es importante responder a las necesidades, valorando y considerando sus capacidades. Hacer actividades de interés de los alumnos, que sean entretenidas.*

5.- ¿Qué estima necesario lograr en sus estudiantes a la hora de enseñar? ¿Cómo determina estos logros?

*R-. Lograr los aprendizajes esperados a través de la ejercitación.*

6.- ¿Qué opinión le merece el eje de producción escrita? ¿Por qué?

*R-. Es importante descubrir la creatividad y la imaginación de los alumnos, porque cada uno se expresa de acuerdo a sus capacidades.*

## **Fase 2: Entrevista de proceso**

### **TEMA 1: DIDÁCTICA Y PRODUCCION DE TEXTOS**

1.- A su parecer, ¿cuál es la importancia de la didáctica en la producción textual?

*R-. A partir de la producción de textos, los alumnos son capaces de organizar sus propias ideas, redactando, sintetizando, desarrollando sus creaciones y sus potencialidades.*

2.- Desde su experiencia en concreto a la hora de enseñar producción de textos no literarios en quinto año básico, ¿qué tipo de estrategias utiliza?

*R-. - Comentar que saben de algún texto seleccionado.  
- Entrega de información, características, estructura del texto no literario seleccionado.  
- Comentar. - Escriben o redactan el texto.  
- Reescriben después de haber sido revisado - Comparten.*

3.- ¿Por qué cree usted que es necesario que sus estudiantes aprendan a producir este tipo de textos?

*R-.Es la base para escribir libremente. Este tipo de texto (no literarios) genera mayor interés, por lo tanto cuesta menos motivarlos. A veces con textos breves pueden hacer un impacto en el lector.*

4.- A nivel Institucional, ¿se ha llevado, o se lleva a cabo algún proyecto relacionado con esta área de producción de textos? Si no existe, ¿cómo debería ser este?

*R-. Solo se ha hecho concursos de poemas. Debería ser a nivel de concurso, la producción de texto, en forma mensual, exponer textos. Como proyecto no se ha realizado; pero está en la planificación en la hora de biblioteca.*

5.- A su parecer, ¿cuáles son sus fortalezas (F) y deficiencias (D) en lo que respecta a la utilización de estrategias para la producción de textos no literarios?

*R-. (F) Planifico mis clases, preparo material, preparo la clase, busco información. (D) A veces no se logra cumplir con el cierre de la clase.*

6.- ¿Con qué periodicidad usted trabaja la producción de textos no literarios? ¿De qué manera?

*R-. En la unidad de producción de texto 1 vez por semana. Esta pre-establecido a nivel de corporación la secuencia.*

7.- De acuerdo al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, ¿varía el abordaje didáctico? ¿Cómo?

*R-.Dependiendo de las necesidades que presentan los alumnos, se organiza un apoyo directo, con flexibilidad, dando ejemplo, buscando sinónimos.*

8.- ¿Podría mencionar las actividades que realiza cuando aborda la producción textual ni literaria?

*R-. Afiche: observación, características, define concepto, producen texto, comparten y exponen trabajo.*

9.- En cuanto a la metodología que usted utiliza para abordar la producción de textos escritos no literarios, ¿con qué dificultades se encuentra normalmente? ¿Qué cosas le gustaría mejorar o qué recursos cree que faltan?

*R-. - En un curso numeroso, conversador, se distraen fácilmente.  
- Podría usar la tecnología en el aula TV, video, data, etc.*

## **TEMA 2: EVALUACIÓN**

10.- Pasando a otro tema, respecto de la evaluación, ¿cómo define usted lo que es éxito y/o fracaso en la producción de textos? ¿Cómo los describiría?

*R-. Yo solo considero el éxito, en la medida que mis 45 alumnos o la mayoría logre hacer el trabajo.*

11.- ¿Qué tipo de evaluación utiliza para valorar las producciones escritas de sus estudiantes?

*R-. Uso lista de cotejo.*

12.- ¿Para qué evalúa producción de textos? ¿Cuál es su objetivo?

*R-. Para tomar conocimiento que el aprendizaje esperado se logra.*

14.- A la hora de producir textos no literarios, ¿la actitud del escritor influye en la calificación o en la puntuación que le da?

*R-. No influye ya que me interesa que pueda escribir sus ideas o pensamientos aunque defieran de los míos.*

15.- Por ejemplo, si ha visto que a muchos les cuesta una tarea o actividad, ¿se ha replanteado cambiarla?

*R-. Se tiene la flexibilidad y se busca replantearla si es necesario o cambio de metodología o recurso.*

16.- ¿Qué estima necesario lograr en sus estudiantes a la hora de enseñar producción de textos no literarios?

*R-. Que el niños sea capaz de escribir sus pensamientos ideas demostrar su creatividad, desarrollar la imaginación.*

17.- Siguiendo la línea de cómo evaluar, ¿qué significa que un estudiante alcanzó ciertas competencias en producción de textos no literarios?

*R-. Que no alcanzó a lograr todas las competencias señaladas en la lista de cotejos.*

18.- A su parecer, ¿cuáles son las fortalezas (F) y/o deficiencias (D) en lo que respecta a la evaluación?

*R-. (F) Se tiene una visión general de si se logró o no el objetivo. (D) Es difícil hacer una evaluación diferenciada a los alumnos con necesidades especiales.*

19.- En cuanto al departamento de profesores ¿Forman un buen equipo? ¿Hay un acuerdo entre ustedes sobre metodologías, estrategias diferenciadas, formas de actuar, entre otros aspectos?

*R-. Entre los docentes del establecimiento hay un excelente clima laboral, de apoyo y de traspaso de experiencia; no existe departamento de Lenguaje y Comunicación por que hay solo 1 curso por nivel.*

20.- Si cree que existe alguna falencia en el tema de didáctica y evaluación al abordar la producción de textos no literarios en quinto básico, ¿qué modificaciones se le ocurrirían a usted para mejorar?

*R-. Se necesita mayor apoyo en aula de docentes especialistas.*

### **TEMA 3: CONTEXTO SOCIOCULTURAL.**

21.- Respecto de las familias de sus estudiantes, ¿cómo organiza la relación con ellas? ¿Qué tipo de actividades realiza como docente para mantenerlos al tanto del aprendizaje de sus hijos?

*R-. Reunión de apoderados. Citaciones – 1 hora de atención de apoderados – comunicaciones – entrevistas.*

22.- ¿Las familias se comprometen en el aprendizaje de sus hijos? ¿Cómo se evidencia esto?

*R-. No se observa mayor preocupación e interés de los apoderados. Hay una desvinculación de parte de ellos, por lo tanto eso se evidencia en la falta de compromiso de cumplir con tareas, materiales, etc.*

23.- ¿Cree usted que es necesario la existencia de estrategias diferenciadas para abordar los textos no literarios según el contexto sociocultural?

*R-. No creo que sea necesario, considero que a todos los alumnos, debo entregarles todas las herramientas requeridas.*

24.- ¿En qué cree usted que se diferencia un establecimiento particular, subvencionado y municipal en base a la enseñanza de textos no literarios para estudiantes de quinto año básico?

*R-. No creo que exista diferencia; solo puede ser en los recursos económicos que la familia no logre solventar materiales como por ej. Cartulina, plumones etc.*

25.- De un rango de 1 a 7 ¿Cómo clasificaría usted el manejo de la didáctica que usted utiliza? ¿Por qué?

*R-. Un seis. Por no usar la tecnología en la sala de clases.*

### **Fase 3: Entrevista de final del proceso**

1.-En base al trabajo de producción de textos que usted realizó, ¿qué elementos cree que fueron los más relevantes en cuanto a la didáctica utilizada?

*R-. Se eligen temas – Se comentan – expresan sus vivencias.*

2.- ¿Usted cree que el tiempo destinado a la producción de textos no literarios fue adecuado?

*R-. Sí, fue adecuado.*

3.-En cuanto a las evaluaciones realizadas, ¿Los criterios para pesquisar el aprendizaje de producción de textos no literarios son coherentes con los mapas de progreso del nivel en el cual usted enseña?

*R-. Sí, están insertos en la planificación y objetivos planteados para el curso.*

4.- ¿Usted cree que los recursos didácticos que usted utiliza al momento de desarrollar las estrategias de producción de textos apoyan con la consecución del objetivo inicialmente propuesto?

*R-. Sí, todos los recursos son apoyo para el objetivo.*

5.-Considere una clase impartida por usted sobre producción de texto ¿De qué manera integró los tres ejes del sector de Lenguaje y Comunicación? Ejemplifique

*R-. Comentan sobre el texto – escriben, redactan – exponen o comparten con el curso.*

6.- ¿En qué sentido usted cree que la evaluación genera un espacio de oportunidad equitativa para todos los estudiantes? Ejemplifique.

*R-.Se genera espacios de oportunidades equitativas, debido a que a partir de mi pauta de cotejo, las relaciono con las características personales y del entorno en el cual se desenvuelve cada alumno.*

7.-Considere una clase de producción de textos, ¿De qué manera usted incentiva un ambiente propicio para transformar las diferencias en elementos valiosos y enriquecedores?

*R-. Comentar a partir de sus vivencias personales, se les muestra, se les dibuja se les grafica, lo que permite la motivación para la producción de textos*

### 1.3 Documentos utilizados por la docente

- Planificaciones de clases observadas

#### 2ª PLANIFICACION SEGUNDO SEMESTRE

CURSO: QUINTO

SECTOR DE APRENDIZAJE: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Nº DE HORAS: 28

ESCUELA REPUBLICA DE GRECIA 2011

Nº DE CLASES: 14

NOMBRE DE LA UNIDAD

LA NOTICIA: TEXTO NO LITERARIO

OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL:

\*Reproducir, resumir y comentar críticamente lo visto, escuchado o leído en distintos medios de comunicación.

\* Leen comprensivamente diversos textos literarios y no literarios aplicando, flexiblemente estrategias de comprensión lectora.

\*dominar la escritura manuscrita, mejorando sus aspectos caligráficos, hasta transformarla en una destreza habitual.

OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL:

\*respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

<b>clase</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Experiencia de aprendizaje</b>	<b>Medios y recursos</b>	<b>evaluación</b>
Nº1 Lunes	Distinguir el carácter informativo de la noticia.	<p><b>**inicio:</b> los alumnos comentan noticia del día.</p> <p><b>**desarrollo:</b> los alumnos presentan una noticia recortada del diario que les llamó la atención.</p> <p>Lectura de algunas noticias ante el grupo. Eligen por votación a que más les interesa y la que menos interesa. Discuten las posibles razones de este mayor o menor interés.</p> <p>El profesor comenta una noticia para destacar las partes que la componen, anotando en la pizarra las preguntas cuyas respuestas aparecen en la noticia.</p> <p>Redactan noticias considerando los intereses de los alumnos.</p> <p><b>**cierre:</b> comparten las noticias creadas, verifican si los datos responden a las preguntas.</p>	<p>Noticia, recortes, diarios, revistas</p> <p>Carteles con preguntas qué, quién, cuándo, dónde, por qué, cómo, con qué.</p>	Redactan noticias considerando los intereses de los alumnos.
Nº 2 martes	Usar letra manuscrita en la copia de texto.	<p><b>**inicio:</b> lectura de una noticia que consideren importante.</p> <p><b>**desarrollo:</b> escriben noticia usando letra</p>	Cuaderno de caligrafía, lápiz grafito.	Escribir correctamente en cuaderno de

	Biblioteca	<p>manuscrita en cuaderno de caligrafía.</p> <p>** lectura y comentario de un capítulo del libro "Cuentos a Beatriz"</p> <p>**cierre: en cuaderno de caligrafía escriben un pequeño comentario del capítulo leído.</p>	Libro de lectura domiciliaria	caligrafía.
Nº 3 miércoles	Utilizan técnica del subrayado en diferentes textos.	<p>**inicio: comentan que y cuando subrayar.</p> <p>**desarrollo: definen el concepto de subrayar, se hace una síntesis de ¿porqué es conveniente subrayar, que debemos subrayar, como detectar ideas importantes, como se debe subrayar, cuando se debe subrayar?.</p> <p>Aplican esa técnica en subrayar un texto dado por la profesora, relacionado con los contenidos de ciencias.</p> <p>Revisión de ideas más importantes de cada párrafo. Leen palabras subrayadas y comentan el por qué.</p> <p>**cierre: responden preguntas ¿Qué subrayar?, ¿para qué subrayar?, ¿Cuándo subrayar?, hacen breve síntesis.</p>	<p>Texto impreso sobre la técnica del subrayado.</p> <p>Texto de ciencias.</p>	Aplican técnica de subrayado en texto de ciencias.

Nº 4 viernes	Identificar y reconocer las características de los textos informativos.	<p>**inicio: los alumnos realizan lluvia de ideas sobre los textos informativos.</p> <p>**desarrollo: se realiza trabajo en grupo de 5 personas. Cada grupo recibe un tipo de texto informativo. Que transmita información, folleto, una encuesta, una noticia y una carta al director, lo leen, determinan el objetivo, tipo de información, lenguaje, estructura, etc.</p> <p>Escriben características más importantes, determinan su uso; luego cada grupo da a conocer al resto del curso la información del texto que les tocó analizar.</p> <p>**cierre: en grupo realizan un tríptico con la información y programación de las fiestas patrias.</p>	Fotocopias de distintos textos informativos.	Crear en grupo de dos personas un texto informativo, tríptico con datos de las festividades patrias.
Nº 5 lunes	Producen textos narrativos de ficción o de hechos reales que expresan una creación individual o colectiva.	<p>**inicio: comentan cuentos ya leídos, señalando si sus personajes son reales o ficticios.</p> <p>**desarrollo: se recuerda cual es el objetivo de un texto narrativo, su estructura, el tiempo y lugar de una historia, narrador, los personajes.</p> <p>Comentan hechos reales y ficticios.</p> <p>Cada alumno escribe un cuento breve, utiliza</p>	Cuaderno, lápiz	Redacción de un cuento, utilizando las indicaciones dadas.

		<p>personajes o hechos ficticios, considerando el inicio, problema, acción, desenlace.</p> <p>Comparten algunos cuentos.</p> <p>**cierre: responden preguntas sobre un texto narrativo, sobre su estructura y sobre los personajes.</p>		
Nº 6 martes	<p>Escriben una noticia usando correctamente las grafías.</p> <p>Desarrollar la comprensión lectora.</p>	<p>**inicio: leen una noticia y comentan hecho noticioso.</p> <p>**desarrollo: escriben breve noticia, usando una escritura legible, ordenada, sin faltas de ortografía.</p> <p>Biblioteca: desarrollan guía sobre el libro de lectura domiciliaria.</p> <p>**cierre: responden en forma oral la guía, en orden, corrigen lo errado.</p>	<p>Diario, noticias, cuaderno de caligrafía, lápiz</p> <p>Texto de lectura domiciliaria.</p> <p>guía</p>	<p>Escritura de noticia.</p> <p>Responden guía.</p>
Nº 7 miércoles	<p>Identifican principales características de los textos noticiosos.</p>	<p>**inicio: leen una noticia y comentan hecho noticioso.</p> <p>**desarrollo: se explican las principales características de los textos noticiosos y la estructura que ellos deben seguir.</p> <p>Analizan noticia según su estructura.</p>	<p>Noticia, diarios, revistas</p>	<p>Análisis de un hecho noticioso</p>

		<p>Buscan en el diario noticias de interés, científica, deportiva, farándula etc. Y verifican si cumple con las condiciones señaladas.</p> <p>**cierre: análisis de un hecho noticioso, cada niño la recibe impresa.</p>		
Nº 8 viernes	Recuerdan uso de signos de interrogación y exclamación.	<p>**inicio: observan los signos de pregunta y de exclamación, presentados en cartulina, los alumnos comentan cuando se usan.</p> <p>**desarrollo: los signos de interrogación indican que es interrogativa la oración incluida en ellos</p> <p>Se entregan algunas indicaciones en relación al uso de estos signos.</p> <p>Los signos de admiración enmarcan un contenido que expresa sentimientos vivos. Se dan algunas indicaciones al uso de estos signos.</p> <p>Realizan lectura donde aparecen estos signos, se pone énfasis es la entonación de las preguntas y exclamaciones.</p> <p>**cierre: escriben expresiones a las cuales deben colocarles los signos en estudio.</p>	<p>Carteles con los signos ¿?</p> <p>¡!, libro de ortografía.</p>	<p>Lectura considerando entonación en cada oración, sea interrogativa o exclamativa.</p> <p>Colocan signos en una serie de expresiones escritas.</p>

Nº 9 lunes	Identifican lo que es la polisemia.	<p><b>**inicio:</b> observan la palabra <b>banco y</b> señalan los distintos significados.</p> <p><b>**desarrollo:</b> cada alumno trabaja con una guía, de antónimos, sinónimos, homónimos y homógrafos, en forma separada, considerando las palabras más comunes y las más usadas. Explicación de cada término, redactar oraciones.</p> <p><b>**cierre:</b> se leen algunas oraciones y se determina si el vocablo está bien empleado.</p>	Diccionario Guía con distintos tipos de palabras.	Escriben oraciones con palabras en estudio.
Nº 10 martes	Escriben oraciones usando sinónimos y antónimos.	<p><b>**inicio:</b> los alumnos atentos van dando un antónimo o sinónimo a palabras dadas por la profesora o algún alumno.</p> <p><b>**desarrollo:</b> los alumnos escriben un listado de palabras, buscan un sinónimo en el diccionario y lo escriben</p> <p>Luego hacen lo mismo con un listado, pero buscan un antónimo.</p> <p>Escriben oraciones usando palabras en estudio.</p> <p><b>**cierre:</b> responden a preguntas sobre el tipo de palabras en estudio, definiciones, relación entre ellas.</p>	Cuaderno de caligrafía, lápiz grafito, diccionario.	Escriben en forma correcta, usando una letra legible en cuaderno de caligrafía.

<p>Nº 11 miércoles</p>	<p>Recuerdan uso de mayúsculas.</p>	<p><b>**inicio:</b> observan texto escrito y determinan que palabras deben llevar mayúsculas y porque.</p> <p><b>**desarrollo:</b> de acuerdo al texto observado, escriben síntesis de cuando las palabras deben llevar mayúsculas.</p> <p>Escriben al dictado oraciones donde algunas palabras son sustantivos propios, nombres de personas , países,</p> <p>Épocas, autoridad, abreviaturas, organismos internacionales, etc.</p> <p>Redactan unas frases u oraciones en la que integre algunas expresiones dadas.</p> <p><b>**cierre:</b> realizan síntesis del uso de mayúsculas estudiadas en la clase.</p>	<p>Libro de ortografía</p>	<p>Síntesis del uso de mayúsculas.</p> <p>Redactan oraciones con palabras en estudio.</p>
<p>Nº 12 viernes</p>	<p>Crear diversos textos periodísticos</p>	<p><b>**inicio:</b> comentan lo que es un cuento, un afiche, un poema, una noticia.</p> <p><b>**desarrollo:</b> se divide el curso en grupos de 5 alumnos. Cada grupo elige un sobre de color, en el cual está el tipo de texto que le corresponde crear al grupo. También cada grupo recibe un texto informativo con las características del tipo de texto elegido.</p>	<p>Curso dividido en grupos. Texto informativo de los diversos tipos de textos.</p>	<p>Producción de textos en grupos, comparten sus textos en forma oral, exponen trabajos.</p>

		**cierre: comparten el texto creado en cada grupo. Responden preguntas relacionadas con los distintos textos. Exponen los trabajos para ser leídos por los demás.		
Nº 13 lunes	Identifican conceptos de fotografías e infogramas.  Describir imágenes con palabras.	**inicio: observan diferentes imágenes.  **desarrollo: conocen conceptos de fotografía e infografía. Observan ambos tipos de imágenes y señalan las diferencias.  Realizan trabajos para apoyar la elaboración del fanzine. Se señalan las pautas a seguir para elaborar el afiche callejero.  **cierre: exponen fanzine, responden preguntas.	Imágenes, fotografías, infograma	Elaborar un informe sencillo
Nº 14 martes	Evaluar lo aprendido	**inicio repaso de contenidos. **desarrollo: responden evaluación escrita. **cierre: responden en forma oral , las preguntas de la evaluación.	Prueba escrita	Responden evaluación, aplican lo aprendido.

Unidad III	Sugerencias metodológicas	Aprendizajes esperados	Experiencia de aprendizaje	Medios y recursos	evaluación
Argumentación	<p>En una clase expositiva el profesor entrega los contenidos principales sobre la función y la estructura de los TEXTOS ARGUMENTATIVOS.</p> <p>Leen ejemplos y los analizan.</p>	Identificar y reconocer las características de los textos argumentativos.	<p><b>**Inicio:</b> los alumnos realizan lluvia de ideas sobre los conocimientos que posee de los textos argumentativos.</p> <p><b>**Desarrollo:</b> Escriben características principales sobre la función y la estructura del texto argumentativo.</p> <p><b>**Cierre:</b> Leen ejemplos y los analizan.</p>	Texto de estudio	Crean un texto argumentativo, respetando la estructura

- Guía de argumentación

I ítem

**TEXTO ARGUMENTATIVO**  
**APRENDERAS: IDENTIFICAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y RECONOCER SU ESTRUCTURA.**

II ítem

**ALERTA NACIONAL:**

**CRECE LA OBESIDAD EN LOS ESCOLARES.**

**LLAMADO A ALIMENTARSE SANAMENTE.**

**¡TE INVITAMOS A OPINAR!**

**¿TE PARECE QUE NUESTRO QUIOSCO VENDA SOLO COLACIONES SALUDABLES Y NUTRITIVAS?**

**A FAVOR**

**EN CONTRA**

III ítem

Hay que comer frutas  
Todos los días y así  
Evitar la obesidad.  
Estoy de acuerdo  
Con el nuevo quiosco.

A mi me encantan las papas  
Fritas y encuentro que son  
Super buenas, porque están  
Hechas de papas, que son  
Verduras.

IV ítem

Hay distintas posturas frente a un tema. Algunas personas están a favor y otras en contra. Para convencer a los demás de tu opinión debes usar argumentos.

**ARGUMENTOS:** son las razones que apoyan tu postura. Pueden ser opiniones bien fundadas o datos concretos.

Los textos argumentativos tienen: tesis, argumentos y conclusión. La tesis es la idea, los argumentos son las razones que defienden tu postura, tu opinión y la conclusión es el término, la idea que engloba todo lo expuesto.

## V ítem

LEA LOS SIGUIENTES TEXTOS, LUEGO SEÑALE CUAL DE ELLOS ES LA TESIS, CUALES SON LOS ARGUMENTOS Y CUAL ES LA CONCLUSION.

- 1-Es responsabilidad de los padres y apoderados enseñar a comer sanamente, no del colegio.
- 2-Un quiosco de colaciones saludables vendería poco y sería un mal negocio.
- 3- Pienso que nuestro quiosco debe vender de todo tipo de colaciones.
- 4- A partir de lo anterior creo que los padres deben ser quienes guien a sus hijos en la mejor manera de alimentarse y que los quioscos deben vender todo tipo de colaciones.
- 5- Cada uno puede elegir lo que quiere o no quiere comer.

## VI ítem

"CREO QUE NUESTRO QUIOSCO DEBE VENDER DE TODO TIPO DE COLACIONES".

Lean cada oración, luego seleccione de común acuerdo con sus compañeros de grupo, tres argumentos para la tesis planteada al inicio de la página.

- 1- Comer cosas ricas con moderación no hace mal.
- 2- Los colegios deben promover una alimentación saludable.
- 3- Hay gran variedad de alimentos, ricos y saludables a la vez.
- 4- Pocos comprarían si solo se venden colaciones saludables.
- 5- Hace mal comer una colación al recreo.
- 6- La comida nutritiva ayuda a estudiar mejor y tener mas energía.
- 7- No se puede eliminar la comida chatarra, se debe aprender a comer sano.
- 8- La comida nutritiva produce obesidad.
- 9- Las bebidas gaseosas son recomendadas por nutricionistas.

Escriba la conclusión que su grupo decide.

## De reflexión

Hay que saber escuchar, ponerse en el lugar del otro.  
Otras personas pueden pensar o sentir distinto a nosotros, pero escuchando sus razones, podemos comprenderlos mejor y aceptar nuestras diferencias o quizás cambiar de opinión.

## 2. Colegio Subvencionado

### 2.1 Observaciones no participantes de clase

#### Observación 1

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 22 alumnos, de carácter mixto.</p> <p>El aula en la que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en dos columnas pareadas, donde el curso se divide en parejas.</p> <p>La docente cuenta con una variedad de recursos que le permiten llevar a cabo una diversidad de actividades sin la necesidad de pedirles a los estudiantes que lleven los materiales (hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices, pegamento, tijeras, cartulinas, block de dibujo, diccionarios, atlas, entre otros) los cuales se encuentran distribuidos en el estante de la sala, así como en los estantes individuales que cada estudiante posee.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, en el área de Lenguaje y Comunicación se encuentra un afiche que alude al a la escritura como plan de acción (con sus respectivas etapas de organizar, usar borradores, revisar, reescribir, producir versión final).</p> <p>Además, la sala de clases cuenta con data, lo que le permite a la docente el uso de ppt., en los diversos subsectores.</p>
Descripción de la interacción de los actores involucrados	<p>A partir de la observación cabe señalar que se la docente permite que el ambiente sea de diálogo (entre estudiantes – docente, como también entre los propios estudiantes), dando instancias para que sean los estudiantes quienes identifican el contenido que se abordará durante el desarrollo de la clase,</p>

<p>en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Mientras se lleva a cabo el proceso de escritura, la docente se encarga de monitorear este proceso. Se pasea por la sala, visitando cada lugar de trabajo de los estudiantes, resolviendo dudas o aconsejando la forma en que puedan resolver ciertas inquietudes en relación a la actividad que deben realizar.</p> <p>Es posible apreciar que la docente conoce al grupo curso al que se enfrenta, hay un ambiente de confianza y diálogo entre ellos.</p>
<p>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>Para el desarrollo de la clase, el contenido a abordar se relaciona con las “recetas” como texto instructivo.</p> <p>Para la primera parte de la clase, la docente utiliza un power point con el contenido teórico de las recetas cuya finalidad es disipar las dudas que los estudiantes puedan tener en la forma en cómo se elabora una receta.</p> <p>Mediante las preguntas que realiza la docente se realiza un reconocimiento del lenguaje utilizado en las recetas, el tipo de verbo que debe emplearse. Identificar las partes de la receta y entender la tipología de palabras que se utilizan y su significado, como por ejemplo, uslerear, hervir, cuajar, entre otras.</p> <p>La docente pregunta cuáles son los verbos más comunes que se utilizan en las recetas o cuál es la diferencia entre un verbo en infinitivo y uno en imperativo.</p> <p>De forma general a todo el curso, se proyecta una receta que tiene ciertos errores, los cuales deben ser identificados y corregidos por los estudiantes.</p> <p>La docente entrega las instrucciones del trabajo individual que deben realizar los estudiantes sobre “crear una receta mágica” sobre un tema a elección personal.</p>
<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>A lo largo de la clase la docente acude a diversas preguntas que sirven para crear conflicto cognitivo en los estudiantes y que sean éstos quienes dan con las respuestas.</p> <p>Además se evidencia un constante monitoreo en el trabajo que desempeña el grupo curso. Responde interrogantes, repite instrucciones las veces que sean necesarias para que todos puedan comenzar a trabajar.</p>

	<p>Para la elaboración de la receta, la docente no cuenta con una pauta escrita. No califica el proceso, solo se realiza una revisión que está enfocada a que los estudiantes sigan la estructura de la receta, utilización adecuada de verbos, coherencia entre los ingredientes y la preparación.</p> <p>La docente corrige uno a uno los cuadernos de los estudiantes y mediante la conversación sobre las ideas de fondo de cada receta se llegan a acuerdos en la manera en que pueden ser abordados. Los estudiantes son quienes realizan las correcciones.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>A lo largo de toda la clase observada, la docente genera en forma constante diversas instancias para aclarar las dudas conceptuales o de procedimiento que vayan surgiendo.</p> <p>De ser necesario, la docente no muestra inconvenientes en volver a revisar el contenido ya visto para aclarar las dudas.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio:</p> <p>La primera parte de la clase se destina a la recuperación de conocimientos previos de los estudiantes, mediante la utilización de preguntas que ayuden a que los estudiantes recuerden ciertos elementos de los textos instructivos y de la receta en sí misma, como sus características, funciones, entre otras.</p> <p>Desarrollo: En este momento de la clase, la docente entra puntualmente a abordar el contenido y la estructura de la receta. Se trabaja el formato y las características que posee.</p> <p>Además se entregan las instrucciones del trabajo que deben realizar los estudiantes de manera individual sobre la “creación de una receta mágica” con un tema a elección personal.</p> <p>La docente comienza a monitorear el proceso de producción textual del grupo curso.</p> <p>Cierre: En este momento de la clase, los estudiantes ya se encuentran trabajando en sus producciones personales.</p> <p>La docente monitorea en forma constante los escritos de los estudiantes y los ayuda con ciertos aspectos ortográficos o de coherencia entre las ideas. Va revisando uno a uno los cuadernos y los avances que cada estudiante alcanzó.</p>

<p>Descripción de la didáctica y coherencia con el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes</p>	<p>A partir del contenido principal de la clase sobre las recetas como textos instructivos, la docente aprovecha ciertas instancias para trabajar aspectos ortográficos y gramaticales del lenguaje que se relacionen con el objetivo de la sesión.</p> <p>Ello se evidencia cuando la docente pregunta al curso ¿cómo se llaman las palabras que suenan igual pero significan algo distinto?, o si la palabra cocer es adecuada de utilizar en una receta y ¿por qué? O por cuál es posible reemplazarla.</p> <p>Este tipo de instancias son apropiados porque están contextualizadas dentro de lo que se aborda como “receta”, no queda como un contenido aislado.</p>
---	--

### Observación N°2

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 28 alumnos, de carácter mixto.</p> <p>El aula no presenta material de apoyo para ninguno de los subsectores, posee un diario mural, sin embargo, no posee información.</p> <p>La sala posee bastante luz y buena ventilación.</p> <p>Posee proyector.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio:</p> <p>La docente escribe en la pizarra el objetivo y aprendizaje esperado de la clase.</p> <p>Retoma el contenido abordado la clase anterior realizando un pregunta ¿Cómo identificamos un párrafo? la docente realiza esta pregunta a varios estudiantes, sin embargo, no logra una respuesta satisfactoria.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente entrega el concepto de párrafo y da claves para poder reconocer la idea principal de un párrafo.</p> <p>La docente da la actividad que consiste en realizar un resumen del texto trabajado la clase anterior. Esta actividad se realiza en grupos de cinco estudiantes.</p> <p>Cierre:</p> <p>No se evidencia</p>

Descripción de la optimización del tiempo	<p>15 minutos para conseguir orden en la sala de clases.</p> <p>15 minutos para copiar objetivo, aprendizaje esperado y actividad en la pizarra.</p> <p>25 minutos para realizar la actividad</p> <p>10 minutos para dar las instrucciones de la actividad que los estudiantes ya estaban realizando.</p> <p>25 minutos para continuar con la actividad</p>
Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente	<p>La estrategia de producción textual consiste en crear el resumen de un texto, a partir de las ideas principales presentes en cada párrafo.</p> <p>La docente anota información relevante en la pizarra pero no la comenta al grupo.</p>
Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.	<p>La docente recorre cada grupo de trabajo para repetir instrucciones.</p> <p>La docente señala la construcción de una pauta para evaluar el resumen realizado por los estudiantes.</p>
Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>Al inicio de la clase la docente intenta generar un diálogo con los estudiantes retomando el contenido de la clase anterior, sin embargo los estudiantes no responden a las preguntas.</p> <p>No se respetan turnos de habla.</p> <p>El ambiente no es propicio para la interacción</p>
Descripción de la didáctica y recursos utilizados	<p>Se utiliza el libro entregado por el MINEDUC, ya que en el aparece el texto que los estudiantes deben resumir.</p> <p>Los estudiantes trabajan con una hoja y un lápiz, puesto que el grupo debe entregar solo un resumen.</p>

### Observación 3

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo está constituido por 28 estudiantes de carácter mixto.</p> <p>La sala de clases no cuenta con material visual de apoyo, ni estantes u otro mobiliario debido a que las salas son compartidas por cursos de enseñanza media en la jornada de la mañana. Sin embargo, el aula cuenta con elementos básicos como pizarrón, diario mural, además de data show para proyectar.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p><b>Inicio:</b> Se especifica en el pizarrón el objetivo y el aprendizaje esperado de la sesión.</p> <p>Se realiza lectura dirigida de un texto narrativo con el libro escolar que entrega el Ministerio de Educación.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se forman grupos (los mismos de la clase pasada) para realizar un texto informativo acerca de la lectura que acaban de realizar. Primero comienzan a seleccionar ideas (ideas principales o secundarias de la lectura) y se dan indicaciones que el texto debe estar escrito en un vocabulario propio de los estudiantes, debe seguir la estructura del texto informativo y tener un título llamativo.</p> <p><b>Cierre:</b> No se evidencia.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>10 minutos para conseguir orden en la sala de clases.</p> <p>15 minutos para realizar lectura dirigida.</p> <p>10 minutos para explicar el trabajo y dar instrucciones</p> <p>55 minutos para que los estudiantes redacten el texto informativo.</p>

Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente	Los estudiantes deben realizar un texto informativo a partir del texto utilizado en la lectura dirigida. La docente les recuerda la estructura del texto informativo (presentación – desarrollo – cierre o conclusión).
Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.	Para evaluar el escrito final se utiliza una pauta de evaluación que se encuentra en el mismo libro de Lenguaje y Comunicación. La docente recorre cada grupo de trabajo para repetir instrucciones.
Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje	A partir de la lectura realizada la docente realiza preguntas para fomentar la participación de los estudiantes. Es un curso inquieto y bullicioso, por lo tanto, se reitera varias veces que deben mantener el orden y trabajar en silencio. No se evidencia un ambiente propicio para trabajar entre la docente y el curso.
Descripción de la didáctica y recursos utilizados	Se utiliza el libro de Lenguaje y Comunicación de quinto año para la lectura a partir de la cual deben realizar un texto informativo. La lectura es acompañada por preguntas que buscan identificar el nivel de comprensión lectora del estudiante. Los estudiantes solo cuentan con sus cuadernos para trabajar la producción de textos solicitada.

## 2.2 Entrevista docente

<b>Establecimiento donde se realiza la entrevista</b>	Colegio Particular Subvencionado
<b>Comuna del establecimiento</b>	Puente Alto
<b>Promedio SIMCE 2010</b>	281
<b>Fecha de realización de entrevista</b>	Noviembre

### Entrevista de inicio

En términos generales, ¿podría usted decir que entiende por la enseñanza de Lenguaje y Comunicación?

*R: Es un proceso que permanece durante toda la vida y que se hace sistemático cuando el niño o niña ingresa a la educación formal.*

Como profesor(a) de Lenguaje y Comunicación, ¿qué importancia tiene esta área en la formación de los estudiantes?

*R : Es de gran importancia ya que es la base de otras disciplinas del saber. Si no hay comprensión de lo leído, difícilmente habrá éxito en otras asignaturas.*

¿Debe el docente de Lenguaje y Comunicación responder a las necesidades e intereses de sus alumnos para abordar producción textual? ¿Cómo lo puede hacer?

*R: Por supuesto, trabajando los diferentes tipos de textos propuestos por el MINEDUC de acuerdo al nivel en que se encuentren.*

¿Qué estima necesario lograr en sus estudiantes a la hora de abordar la producción de textos escritos no literarios? ¿Cómo determina estos logros?

*R: Que los niños y niñas, una vez que se han familiarizado con el tipo de texto, sean capaces de producir un texto original.*

*Rescatando uno de los textos que ya han conocido, para comparar por ejemplo, su estructura, estructura, finalidad, etc.*

## **Entrevista de proceso**

A su parecer, ¿Cuál es la importancia de la didáctica en la producción textual?

*R: La didáctica cumple un rol fundamental, ya que en la realización de un escrito, se ponen en juego todas las estructuras mentales para dicha producción textual.*

*Tiene una gran importancia ya que en la producción escrita el alumno o alumna pone en juego las competencias lingüísticas; todos los aprendizajes adquiridos en las otras áreas del Lenguaje.*

Desde su experiencia en concreto a la hora de enseñar producción de textos escritos no literarios en quinto año básico, ¿Qué tipo de estrategias utiliza?

*R: Rescatar uno de los textos que ya han conocido, se presentan las características fundamentales del texto, así como ejercicios que ayudan a reconocerlas.*

¿Por qué cree usted que es necesario que sus estudiantes aprendan a producir este tipo de textos?

*R: Porque es necesario que también aprendan a entregar información por escrito, ya que esta es la función principal de un texto no literario.*

A nivel institucional, ¿se ha llevado o no a cabo algún proyecto relacionado con la producción de textos? Si no existe, ¿Cómo debería ser éste?

*R: No, Bueno creo que en primer lugar debería ser por niveles, partiendo de los textos más simples a los más complejos, involucrando a todo alumnado en donde los textos sean seleccionados por los mismos alumnos y luego podrían ser transformados en otros tipos de textos, tanto literarios como no literarios.*

A su parecer, ¿cuáles son sus fortalezas y debilidades en lo que respecta a la utilización de estrategias en producción de textos escritos no literarios?

*R: Como fortalezas podría ser estructuración de la clase, los recursos que facilita el colegio y la infraestructura del establecimiento, y como debilidades, la escasez de tiempo pues para este contenido se necesita bastante, los alumnos divagan mucho antes de comenzar a realizar un escrito, en ocasiones se nota poco provecho de la clase, falta de apoyo de los padres y apoderados e irresponsabilidad de los niños y niñas de 5º básico.*

¿Con que periodicidad usted trabaja la producción de textos escritos no literarios?  
¿De qué manera?

*R: Generalmente se realiza en forma grupal .En cada unidad, se realiza una producción de texto no literario.*

De acuerdo a las estrategias didácticas utilizadas en la producción de textos escritos no literarios, considera la diversidad de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo?

*R: Si se considera, para el ritmo lento por ejemplo, deben leer y releer, identificar ideas principales, subrayarlas, escribirlas y luego entrelazarlas para finalmente redactar.*

¿Podría mencionar algunas actividades que realiza cuando aborda la producción textual no literaria?

*R: La actividad de estructuración se presenta acompañada de estrategias de producción antes, durante y después. Dentro de ellas se destacan la lluvia de ideas, el esquema, el borrador, la corrección y la escritura final.*

En cuanto a las estrategias que usted utiliza, ¿con qué dificultades se encuentra normalmente al abordar producción de textos no literarios? ¿Qué aspectos le gustaría mejorar o que recursos cree que faltan?

*R: Mejorar la falta de vocabulario, la estructuración de las ideas y la falta de expresión oral que luego se refleja en la expresión escrita.*

Pasando a otro tema, respecto de la evaluación, ¿cómo define usted lo que es éxito y/o fracaso en la producción de textos no literarios? ¿Cómo lo describiría?

*R: La producción escrita es uno de los aspectos más difíciles de evaluar, debido a la multitud de factores que deben considerarse para su corrección, como también el tiempo requerido para dicha tarea. Para mí el éxito o fracaso depende mucho del nivel del niño o niña que se está evaluando. Obviamente el éxito está definido con un nivel fuerte, en el cual se demuestra control, habilidad y muchas fortalezas presentes.*

¿Para qué evalúa producción de textos escritos no literarios? ¿Cuál es su objetivo?

*R: Porque todo proceso educativo debe ser evaluado, para saber si el objetivo se ha cumplido o no.*

Si al momento de calificar la producción textual no literaria, ¿usted considera la actitud del escritor? ¿De qué manera?

*R: Más que la actitud del escritor se consideran las ideas, el contenido del texto, los detalles que lo enriquecen, la estructura de éste, el uso del léxico y la fluidez oracional.*

Siguiendo en la línea de cómo evaluar, ¿Cuáles son las competencias que debe alcanzar en la producción de textos no literarios?

*R: Reunirse, seleccionar, informarse, adecuar, organizar, comprender, repasar, redactar, para luego evaluar.*

A su parecer ¿Cuáles son las fortalezas y/o deficiencias en lo que respecta a la evaluación?

*R: Las fortalezas a este respecto sería en primer lugar tener los descriptores a evaluar de acuerdo al nivel de los alumnos. En cuanto a las deficiencias podría mencionarse la multiplicidad de factores que hay que tener en cuenta para la corrección, la subjetividad para ésta, como también el tiempo requerido para realizarla.*

En cuanto al departamento de profesores ¿forman un buen equipo? ¿Hay un acuerdo sobre metodologías, estrategias diferenciadas, formas de actuar, entre otros aspectos al abordar producción de textos?

*R: No existe tal departamento en el nivel de Básica.*

Si cree que existe alguna falencia en el tema de didáctica y evaluación al abordar la producción de textos escritos no literarios, ¿qué tipo de modificaciones adoptaría usted para mejorar?

*R: Utilizando la sala de informática, para que los alumnos realicen sus textos, utilizando Word y power point.*

Respecto a las familias de sus estudiantes, ¿cómo organiza la relación con ellas?  
¿Qué tipo de actividades realiza como docente para mantenerlos al tanto del aprendizaje de sus hijos en lo que respecta a la producción de textos?

*R: El colegio realizaba una Escuela para Padres, pero no hubo interés de parte de éstos para dicha actividad.*

¿Las familias se comprometen en el aprendizaje de sus hijos en la producción de textos? ¿Cómo se evidencia esto?

*R: Se evidencia en la revisión de cuadernos, en cuando se les cita y no aparecen. No se comprometen, ya que no hay una supervisión en cuanto a tareas, ni a las actividades ni a los contenidos tratados.*

¿Cree usted que es necesario la existencia de estrategias diferenciadas para abordar los textos no literarios según el contexto sociocultural?

*R: No lo creo tanto así, más bien estrategias diferenciadas en cuanto a los ritmos de los alumnos y alumnas: lento, medio y rápido.*

¿En qué cree usted que se diferencia un establecimiento particular, subvencionado y municipal en base a la enseñanza de textos no literarios para estudiantes de quinto año básico?

*R: La diferencia podría estar dada, más que nada, en cuanto al interés y la disposición por aprender. Hay que tener en cuenta, también, que el alumno de 5º año está pasando por una serie de cambios, tanto psicológicos como fisiológicos, que muchas veces los distancia bastante de una actividad en la que deben permanecer quietos, tranquilos y concentrados, ya que deben crear.*

### **Entrevista de final de proceso**

En base al trabajo de producción de textos no literarios que usted realizó, ¿Qué elementos cree que fueron los más relevantes en cuanto a la didáctica utilizada?

*R: En la producción de texto no literario que realicé (texto informativo), Creo que los elemento más relevantes fueron: el texto que se les presentó, en donde se puntualizaban las partes del texto informativo; recordar el concepto de párrafo; Realizar un resumen del texto en estudio; Leer el texto “Las mágicas alfombras de Turquía” en donde aparece el “rito del café” y comentarlo; Realizar un punteo antes*

*de redactar; escribir las ideas principales y finalmente redactarlo con sus propias palabras.*

¿Cree usted que el tiempo destinado a la producción de textos no literarios fue adecuado?

*R: Para la realidad del curso, creo que faltó una clase.*

En cuanto a las evaluaciones realizadas, ¿los criterios para pesquisar el aprendizaje de producción de textos no literarios son coherentes con los mapas de progreso del nivel en el cual usted enseña?

*R: Si, son coherentes, pero no todos llegan a alcanzar el mejor nivel.*

¿De qué manera las estrategias didácticas utilizadas apoyan la consecución del objetivo inicialmente propuesto en producción de textos escritos no literarios?

*R: Las apoyan en el sentido de ir desde lo más simple a lo más complejo.*

Considere una clase impartida por usted ¿de qué manera integró los tres ejes del sector de Lenguaje y Comunicación? Ejemplifique.

*R: Se integró la lectura “Las mágicas alfombras de Turquía”; la expresión oral, al comentar éste texto informativo. Finalmente la producción escrita, al crear con sus propias palabras, respetando su estructura a partir del mismo texto anteriormente leído sobre el tema “el rito del café”.*

Considere una clase de producción de textos escritos no literarios ¿de qué manera usted incentiva un ambiente propicio para transformar las diferencias en elementos valiosos y enriquecedores?

*R: Luego de la motivación inicial, de las indicaciones y de los descriptores, los alumnos y alumnas se agruparon (5 niños), para trabajar en equipo (producción de un texto informativo) de acuerdo a sus afinidades.*

De un rango de 1 a 7 ¿cómo clasificaría usted el manejo de la didáctica que usted utiliza respecto a la producción de textos no literarios? ¿Por qué?

*R: En un rango 6.0, porque todo se puede mejorar, ya que luego del análisis, siempre se encuentran errores, que son factibles de superar*

### 2.3 Documentos utilizados por la docente

- Pauta de cotejo presente en el texto del MINEDUC

Detengámonos a reflexionar

Una vez que hayan finalizado el texto informativo, evalúen cómo resultó el trabajo. Utilicen la siguiente pauta.

¿En qué me debo fijar?	Sí	No	Podría ser mejor
El escrito cumple con el propósito que nos planteamos al principio.			
El texto sigue la estructura del texto informativo.			
La información del texto es clara y coherente.			
Usé conectores de subordinación entre oraciones.			
El lenguaje empleado es preciso.			
El texto respeta las reglas de ortografía literal, acentual y puntual.			
Quedamos contentos con nuestro trabajo.			

- Pauta de cotejo utilizada para evaluar resumen

Indicadores	1	2
La información es relatada de manera clara y con lenguaje propio.		
Son consideradas las ideas más importantes.		
El texto no contiene errores gramaticales de tildación o puntuación.		
La letra es legible.		
PUNTAJE		

### 3. Colegio Particular

#### 3.1 Observaciones no participantes de clases

##### Observación 1

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 22 alumnos, de carácter mixto.</p> <p>El aula en la que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en dos columnas pareadas, donde el curso se divide en parejas.</p> <p>La docente cuenta con una variedad de recursos que le permiten llevar a cabo una diversidad de actividades sin la necesidad de pedirles a los estudiantes que lleven los materiales (hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices, pegamento, tijeras, cartulinas, block de dibujo, diccionarios, atlas, entre otros) los cuales se encuentran distribuidos en el estante de la sala, así como en los estantes individuales que cada estudiante posee.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores, en el área de Lenguaje y Comunicación se encuentra un afiche que alude al a la escritura como plan de acción (con sus respectivas etapas de organizar, usar borradores, revisar, reescribir, producir versión final).</p> <p>Además, la sala de clases cuenta con data, lo que le permite a la docente el uso de ppt., en los diversos subsectores.</p>
Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>A partir de la observación cabe señalar que se la docente permite que el ambiente sea de diálogo (entre estudiantes – docente, como también entre los propios estudiantes), dando instancias para que sean los estudiantes quienes identifican el contenido que se abordará durante el desarrollo de la clase,</p> <p>Mientras se lleva a cabo el proceso de escritura, la docente se encarga de monitorear este proceso. Se pasea por la sala, visitando cada lugar de trabajo de los estudiantes, resolviendo dudas o aconsejando la forma en que puedan</p>

	<p>resolver ciertas inquietudes en relación a la actividad que deben realizar.</p> <p>Es posible apreciar que la docente conoce al grupo curso al que se enfrenta, hay un ambiente de confianza y diálogo entre ellos.</p>
<p>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>Para el desarrollo de la clase, el contenido a abordar se relaciona con las “recetas” como texto instructivo.</p> <p>Para la primera parte de la clase, la docente utiliza un power point con el contenido teórico de las recetas cuya finalidad es disipar las dudas que los estudiantes puedan tener en la forma en cómo se elabora una receta.</p> <p>Mediante las preguntas que realiza la docente se realiza un reconocimiento del lenguaje utilizado en las recetas, el tipo de verbo que debe emplearse. Identificar las partes de la receta y entender la tipología de palabras que se utilizan y su significado, como por ejemplo, uslerear, hervir, cuajar, entre otras.</p> <p>La docente pregunta cuáles son los verbos más comunes que se utilizan en las recetas o cuál es la diferencia entre un verbo en infinitivo y uno en imperativo.</p> <p>De forma general a todo el curso, se proyecta una receta que tiene ciertos errores, los cuales deben ser identificados y corregidos por los estudiantes.</p> <p>La docente entrega las instrucciones del trabajo individual que deben realizar los estudiantes sobre “crear una receta mágica” sobre un tema a elección personal.</p>
<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>A lo largo de la clase la docente acude a diversas preguntas que sirven para crear conflicto cognitivo en los estudiantes y que sean éstos quienes dan con las respuestas.</p> <p>Además se evidencia un constante monitoreo en el trabajo que desempeña el grupo curso. Responde interrogantes, repite instrucciones las veces que sean necesarias para que todos puedan comenzar a trabajar.</p> <p>Para la elaboración de la receta, la docente no cuenta con una pauta escrita. No califica el proceso, solo se realiza una</p>

	<p>revisión que está enfocada a que los estudiantes sigan la estructura de la receta, utilización adecuada de verbos, coherencia entre los ingredientes y la preparación.</p> <p>La docente corrige uno a uno los cuadernos de los estudiantes y mediante la conversación sobre las ideas de fondo de cada receta se llegan a acuerdos en la manera en que pueden ser abordados. Los estudiantes son quienes realizan las correcciones.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>A lo largo de toda la clase observada, la docente genera en forma constante diversas instancias para aclarar las dudas conceptuales o de procedimiento que vayan surgiendo.</p> <p>De ser necesario, la docente no muestra inconvenientes en volver a revisar el contenido ya visto para aclarar las dudas.</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio: La primera parte de la clase se destina a la recuperación de conocimientos previos de los estudiantes, mediante la utilización de preguntas que ayuden a que los estudiantes recuerden ciertos elementos de los textos instructivos y de la receta en sí misma, como sus características, funciones, entre otras.</p> <p>Desarrollo: En este momento de la clase, la docente entra puntualmente a abordar el contenido y la estructura de la receta. Se trabaja el formato y las características que posee.</p> <p>Además se entregan las instrucciones del trabajo que deben realizar los estudiantes de manera individual sobre la “creación de una receta mágica” con un tema a elección personal.</p> <p>La docente comienza a monitorear el proceso de producción textual del grupo curso.</p> <p>Cierre: Para este momento de la clase, los estudiantes ya se encuentran trabajando en sus producciones personales. La docente monitorea en forma constante los escritos de los estudiantes y los ayuda con ciertos aspectos ortográficos o de coherencia entre las ideas. Va revisando uno a uno los cuadernos y los avances que cada estudiante alcanzó.</p>
Descripción de la	<p>A partir del contenido principal de la clase sobre las recetas como textos instructivos, la docente aprovecha ciertas</p>

<p>didáctica y coherencia con el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes</p>	<p>instancias para trabajar aspectos ortográficos y gramaticales del lenguaje que se relacionen con el objetivo de la sesión.</p> <p>Ello se evidencia cuando la docente pregunta al curso ¿cómo se llaman las palabras que suenan igual pero significan algo distinto?, o si la palabra cocer es adecuada de utilizar en una receta y ¿por qué? O por cuál es posible reemplazarla.</p> <p>Este tipo de instancias son apropiados porque están contextualizadas dentro de lo que se aborda como “receta”, no queda como un contenido aislado.</p>
---	--

## Observación 2

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>El grupo-curso está constituido por 22 alumnos, de carácter mixto. El aula en la que se desenvuelve la docente se encuentra distribuida en dos columnas pareadas.</p> <p>La docente cuenta con una variedad de recursos que le permiten llevar a cabo una diversidad de actividades sin la necesidad de pedirles a los estudiantes que lleven los materiales (hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices, pegamento, tijeras, cartulinas, block de dibujo, diccionarios, atlas, entre otros) los cuales se encuentran distribuidos en el estante de la sala, así como en los estantes individuales que cada estudiante posee.</p> <p>El aula presenta diversos recursos visuales que apoyan a los distintos subsectores. En el área de Lenguaje y Comunicación se encuentra un afiche que alude a la escritura como plan de acción (con sus respectivas etapas de organizar, usar borradores, revisar, reescribir, producir versión final)</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>(la clase es la continuación de la sesión anterior)</p> <p>Inicio: La docente les pregunta a los estudiantes cómo van en la creación de las recetas mágicas y les comenta que en la clase de hoy realizarán la revisión y reescritura de sus escritos.</p> <p>Desarrollo: Luego de terminar de escribir sus textos, los estudiantes realizan una fila para que la profesora, alumno por alumno, vaya revisando sus escritos y dándoles recomendaciones para que mejoren su vocabulario, redacción, coherencia, cohesión, entre otros aspectos. Además la docente felicita los logros de sus estudiantes.</p> <p>Después de haber revisado los borradores de los estudiantes y que éstos hayan corregido sus escritos, los estudiantes pasan sus Recetas Mágicas a una hoja de block, en donde deben escribirla y realizar el diseño o formato a elección. La docente aclara que lo más importante no son los dibujos que realizan, sino que el foco está puesto en su redacción.</p> <p>Cierre: No se aprecia un cierre de la clase,</p>

<p>Descripción de la optimización del tiempo</p>	<p>15 minutos para que la docente pregunte acerca de cómo van en la creación de las Recetas mágicas y de las instrucciones a realizar en la clase.</p> <p>55 minutos en donde la docente da recomendaciones a cada estudiante, con el fin de que este corrija sus escritos.</p> <p>20 minutos, en donde el estudiante pasa la escritura del cuaderno (borrador) a una hoja de block, procurando considerar las correcciones que han realizado y dándole un formato o diseño para la presentación del escrito.</p>
<p>Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente</p>	<p>Al ser la clase observada, la continuación de la clase anterior, se centra principalmente en la revisión y reescritura del escrito. Por lo que la docente utiliza las siguientes estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión individualizada de los escritos de sus estudiantes, dando recomendaciones para mejorar el texto, como por ejemplo: “en vez de colocar que se espesa, podrías colocar que se cuaja”, “si tu no entiendes lo que estás leyendo, quiere decir que está malo, revísalo”</li> <li>- El felicitar los logros y creatividad de los estudiantes, propiciando y estimulando que utilicen la creatividad e imaginación libremente (el único requisito que se les pide, es que la receta posea a lo menos 5 ingredientes, y que se explicita la preparación) por ejemplo, lo docente les dice: “tú eres el chef, redáctalo como quieras”, “Ni una receta está mala, porque son sus creaciones, yo sólo revisé la redacción” o “confíen en si mismo”. El tema fue elegido por los estudiantes.</li> </ul>
<p>Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.</p>	<p>La docente revisa los escritos de todos sus estudiantes, dándoles claves y recomendaciones que le ayuden a los niños y niñas corregir sus propios escritos y darse cuenta personalmente de sus errores. Las recomendaciones se centran principalmente en aspectos de vocabulario, redacción, formato de la receta (como que todos los ingredientes, estén presentes en la preparación), correcta utilización de los verbos, coherencia, cohesión, entre otros aspectos.</p>
<p>Descripción de la interacción de los actores</p>	<p>Se observa un alto grado de interacción y comunicación entre docente y estudiante.</p> <p>Los niños y niñas se sienten en la confianza de realizarles diferentes tipos de preguntas a la docente (de vocabulario, contenido, dudas de diferentes tipos) quién siempre las contesta y se asegura de que queden claras.</p>

<p>involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>La docente a pesar de ser empático con sus estudiantes, sigue siendo vista como la imagen de autoridad en la sala de clases. Siendo respetada y obedecida por su audiencia.</p>
<p>Descripción de la didáctica y recursos utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utilizó el recurso de dejar a criterio e imaginación de los estudiantes el tema de sus recetas. Algunas de las recetas trataban de: Receta para ser famoso, para que me guste el pescado, hechizos de amor o como ser un buen domador de leones.</li> <li>- Cuaderno utilizado como borrador de los escritos.</li> <li>- Hoja del block, en donde se le da un formato y diseño a las Recetas Mágicas corregidas por ellos mismos.</li> </ul>

### Observación 3

Indicadores	Observaciones
Descripción del contexto de aula	<p>La docente cuenta con una variedad de recursos que le permiten llevar a cabo una diversidad de actividades sin la necesidad de pedirles a los estudiantes que lleven los materiales (hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices, pegamento, tijeras, cartulinas, block de dibujo, diccionarios, atlas, entre otros) los cuales se encuentran distribuidos en el estante de la sala, así como en los estantes individuales que cada estudiante posee.</p> <p>Son estos mismos recursos lo que le permitirán a los estudiantes trabajar en la etapa de “reescritura” de sus recetas mágicas. Porque cuentan con hojas de block para escribirlas y diversos lápices para decorar la receta al estilo que cada estudiante decida.</p>
Descripción de la interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>La docente trabaja enfocada en monitorear la parte gramatical y ortográfica de aquellas recetas que quedaron sin revisar. El ambiente es comunicativo y de constante diálogo entre el grupo curso y la docente. Algunos de los estudiantes que ya han terminado la etapa de reescritura, se ofrecen para ayudar a los compañeros (as) que estén más atrasados para que no pierdan la continuidad del trabajo.</p>
Descripción de las estrategias de producción de textos que utiliza el docente	<p>Se trabaja en la etapa de “reescritura” de las recetas mágicas, donde una vez revisado los borradores escritos en los cuadernos de cada estudiante, estos deben volver a escribirlos con las correcciones pertinentes en una hoja de block, donde pueden incorporar dibujos y decoraciones de acuerdo a la temática que aborde la receta de cada cual.</p> <p>Se hace hincapié en la presentación del trabajo, orden y limpieza.</p> <p>La docente les explica a los estudiantes que una vez terminadas las “recetas mágicas” que existe la posibilidad de publicarlas en la <u>velada cultural</u> (instancia que ofrece el establecimiento educacional para presentar las producciones escritas de primer ciclo básico a finales del mes de noviembre. En esta oportunidad la temática a desarrollar es</p>

	sustentabilidad y medio ambiente, pero la docente manifiesta que no habrían problemas en incorporar las creaciones de 5to básico, para que puedan ser conocidas por el resto de la comunidad educativa)
Descripción del tipo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.	<p>La docente, tal y como lo hizo en todo el desarrollo de producción del texto, hace un monitoreo constante de lo que llevan a cabo los estudiantes.</p> <p>Si bien durante esta sesión se trabaja en la etapa de Reescritura, la docente no deja de guiar el trabajo de los estudiantes, volviendo a repetir la diferencia entre verbos en infinitivo e imperativo, qué tipo de verbos son más adecuados para utilizar en una receta, mantener la coherencia entre el título de la receta y su preparación e ingredientes, etc.</p> <p>La docente reitera que el trabajo final será calificado de acuerdo al nivel de logro que ha alcanzado en la estructura de una receta y sus partes. No se fijará ni en el título ni en su contenido, porque son creaciones personales y ella no puede intervenir en ellas. Para esto la docente generará una rúbrica.</p>
Descripción de la optimización del tiempo	<p>La docente designa alrededor de 10 minutos para dar las instrucciones de la clase, que consiste en la reescritura del texto escrito la clase anterior.</p> <p>El resto de la clase la clase fue destinada a que los estudiantes terminaran de revisar sus recetas para luego reescribirlas</p>
Descripción de los momentos de la clase	<p>Inicio:</p> <p>La docente hace entrega de las hojas de block de cada estudiante y da las indicaciones de lo que deben hacer. Además de mencionar cuáles fueron las principales falencias detectadas para que sean ellos mismos quienes las corrijan.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente monitorea el trabajo de los estudiantes, dándole ideas para que puedan mejorar su escrito. Los estudiantes reescriben su texto y luego lo adornan como ellos estimen conveniente.</p> <p>Cierre:</p> <p>No se aprecia un cierre, ya que los estudiantes utilizan toda la clase para reescribir y decorar sus escritos.</p>

Descripción de la didáctica y del material utilizado.	<p>La docente utiliza una didáctica bastante completa la que involucra que los propios estudiantes sean capaces de mejorar sus escritos a través de un proceso de escritura. En esta oportunidad se aprecia la revisión de algunos textos, pero la actividad consiste en la reescritura y decoración del escrito, lo que motiva bastante a los estudiantes.</p> <p>El material que se utilizado es una hoja de block en donde los estudiantes deberán reescribir sus producciones y lápices de colores que le permitirán decorar su trabajo, para ser presentado posteriormente.</p>
---	--

### 3.2 Entrevista docente:

<b>Establecimiento donde se realiza la entrevista</b>	Colegio Particular
<b>Comuna del establecimiento</b>	Pirque
<b>Fecha de realización de entrevista</b>	Noviembre

#### Entrevista de inicio.

1.- En términos generales, ¿podría usted decir qué entiende por la enseñanza de Lenguaje y Comunicación?

R-. La primera obligación como sector de Lenguaje y Comunicación es entregar todo lo que el Ministerio nos exige curricularmente, hay todo un marco teórico y una cantidad de contenidos por curso que tenemos la obligación de enseñar y de aplicar, ahora independientemente uno lo que aplica es un poco el carisma de cada uno, tratar que el contenido sea lo más entretenido posible para que ese Lenguaje y Comunicación, tenga un sentido real para ellos, y puedan aplicarlo en el día a día. Que no solo sea la materia del cuaderno y el libro, sino que sea el poder conocer, el cómo crear, el cómo redactar.

Ahora, podemos confesar que estas últimas 4 y 5 generaciones ha sido un poco complejo trabajar Lenguaje y Comunicación, porque los niños están sobre - estimulados con un montón de recursos que tienen que ver con la inmediatez, entonces para tener una buena producción de textos en Lenguaje, por ejemplo, tienen que leer y les da lata leer, entonces uno tiene que buscar una serie de técnicas que sean efectivas para ellos, entonces uno tiene varias cosas en contra en términos de tecnología, que se agradece pero a la larga en el ritmo de aula se hace complejo.

2.- Como profesor(a) de Lenguaje y Comunicación, ¿qué importancia tiene esta área en la formación de los estudiantes?

R-. Es importantísima porque si yo no enseño bien Lenguaje y Comunicación, los niños no tienen un buen apresto de Lenguaje y Comunicación. Si el niño no lee bien no va a leer bien en Matemáticas, no va a leer bien en Ciencias

Naturales o Ciencias sociales, no va a leer bien en nada, por lo tanto, mucho menos escribir.

Lenguaje es el pilar para las asignaturas, que tienen su carisma, su potencial de forma muy independiente, pero Lenguaje es la base para todo, si yo hablo mal, escribo mal, me entienden mal y de ahí, como añadidura todo lo demás, entonces es un efecto dominó que si no se trabaja bien desde el principio te trae muy malas consecuencias en el futuro y yo lo he visto, así que es importantísimo.

3.- ¿Qué debe enseñar un profesor de Lenguaje y Comunicación en el nivel que usted se desempeña?

R-. A mí me ha tocado estar como tutora de primero básico, así que me ha tocado enseñar a leer y escribir, me ha tocado pasar por el proceso de 2º, 3º y 4º donde los niños van creciendo y por lo tanto, las capacidades y las habilidades son distintas. Y me ha tocado llevar a 5º donde por momentos uno observa que ellos en un momento se le ha olvidado todo, hablan mal, las muletillas son distintas, es complejo.

Entonces lo que uno enseña súper formalmente en 1º básico, para que tengan una buena técnica de lectura-escritura en 5º básico se va perdiendo porque van adquiriendo otras rutinas y otras muletillas. Entonces el desafío de mantenerlo por el tiempo es súper grande y eso también implica un trabajo en equipo con los otros colegas, porque yo no puedo trabajar sola como profe de Lenguaje, si las otras profesoras/ colegas no me ayudan se pierden, pero en 5º básico, me tocó y en eso estoy, tienen una serie de muletillas; escriben mal, este tema del chateo hace que todo lo escriban abreviado, que la falta de ortografía les da lo mismo, hasta se equivocan en escribir su nombre y apellido, entonces ya llegan a un nivel de distorsión del Lenguaje escrito y hablado también y de ahí para arriba ni decir. Pero es complejo que se vaya perdiendo con el tiempo.

4.- ¿Debe el docente de Lenguaje y Comunicación responder a las necesidades e intereses de sus alumnos? ¿Cómo lo puede hacer?

R-. Absolutamente, si yo no engancho con las necesidades que tienen va hacer palabra perdida. Primero como docente, mi primera prioridad es estar atenta a un niño que no viene contento al colegio porque me hace el trabajo mucho más complejo y si yo como profe de Lenguaje no abordo sus necesidades, sus

inquietudes, difícilmente va hacer un aprendizaje profundo para ellos, yo podría hacer la profe cuadrada que se sienta, escribe, escucha y la opinión no vale nada, no me sirve porque ellos son creadores de su propio lenguaje también, entonces si yo no considero y no tomo en cuenta sus propias inquietudes difícilmente voy a tener buenos resultados, en el fondo no es que tengan que aprender por aprender, si no que aprenda para que pueda aplicarlo en el fondo.

- ¿Y en producción textual?

R-. Hay una serie de actividades. Hay mucho que hacer en producción de texto, mucho, mucho y los profesores tenemos el vacío en estas 4 o 5 últimas generaciones de ir desarrollando la creatividad, primero ellos son hijos de la inmediatez, si la respuesta no está al tiro no funciona, no sirve y tienen las plantillas del computador , y la plantilla de la televisión súper metida en la cabeza, entonces cuando tú los sientas y les dices creen, no sé, un cuento, te estoy dando un ejemplo, ellos te van a contar historia que vieron en la tele... lo que vieron en el cómic ,lo que vieron en el computador, entonces para que yo pueda abarcar con las necesidades e inquietudes de ellos proponemos temas, del tema vemos que tipo de texto quieren hacer cómic, si quieres hacer noticia, si quieren hacer animalario, poemas etc. Y por ahí voy abriendo un abanico, pero yo siento que el tema de la imaginación se va restringiendo mucho, pero también, está el desafío de que hay que abrirlo más.

5.- ¿Qué estima necesario lograr en sus estudiantes a la hora de enseñar? ¿Cómo determina estos logros?

R-. Primero que comprenda lo que está haciendo, si el niño no entiende lo que está haciendo él puede repetir o va hacer lo que la profe, la miss le diga.

Primero que entienda el concepto que estamos haciendo. Como el caso de producción de texto, si voy a pedir hacer recetas mágicas, entienda lo que es una receta, cual es el formato de una receta, y de ahí para adelante la creatividad en el tema de la preparación, si vamos a crear avisos publicitarios que entienda el concepto de aviso que no es lo mismo que una invitación, por ejemplo.

Que entienda el concepto del terminó, que entienda la estructura del término, lo demás lo va creando en el camino, pero si él no entiende el concepto del tipo de texto que tiene que crear difícilmente va a saber lo que tiene que hacer.

Por principio, cuando tú le enseñas avisos publicitarios, ellos creen que es cortar algo o dibujar una imagen de un producto y colocar algo entretenido, pero ellos tienen que entender que hay una forma, un espacio que respetar, que hay un mensaje, que tienen que ser claros, que tiene que ir con un slogan, etc.

Primero para una buena producción de texto tiene que entender lo que está haciendo y para entender tiene que comprender el concepto de tipo de texto que va a trabajar.

- ¿Y en el trabajo directo de clase?

Primero uno pasa la materia, la parte teórica y después uno va haciendo ejercicios con ellos, de tal forma que yo pueda ir observando si entendió el concepto del contenido, por ejemplo, si vamos a trabajar recetas que puede utilizar verbos de modo imperativo o infinitivo, y si él no sabe reconocer cual de los dos tipos de verbo es, no va a poder redactar para adelante.

La observación directa es súper definida, es lo que me permite ir observando si el niño entendió o no entendió. Y después se hace de forma individual uno va a aplicar el trabajo en grupo, si son capaces de ir aplicando conceptos en el trabajo en grupo es porque lo entendió

6.- ¿Qué opinión le merece el eje de producción escrita? ¿Por qué?

R-. Es fundamental, yo siempre le digo a los niños que si ellos hablan mal, escriben mal no me van a entender y no pasa por tener una letra bonita, porque puedes tener una torcida, pero lo importante es que sea legible, porque la escritura es un medio de comunicación, tú te puedes comunicar con el otro a través de la escritura y si tú no escribes bien y no redactas bien lo que quieres dar a entender, el otro no te va a entender, entonces el eje de escritura es fundamental, es complejo por lo que te decía recién, el tema de que los niños tienen más muletillas, cada vez los papás les corrigen menos al hablar por lo tanto, ellos creen que el “nadien” es normal, te fijás.

Y como sociedad también hemos ido considerando muchas cosas normales, entonces el eje de escritura se ha ido distorsionando un poco, pero uno en la formalidad del Lenguaje y Comunicación tiene que ir apretando no más, tiene que ir indicando lo que es correcto, lo que no es correcto, que la caligrafía no sea copia, por ejemplo, si no que tienen que entender que cada nivel tiene un objetivo distinto,

pero lo importante es que el eje de escritura es fundamental igual que el de la lectura si no entiendo lo que leo estoy perdido, absolutamente.

- Cuál es la importancia a futuro del trabajo de la producción de los textos no literarios.

R-. Es fundamental, porque estamos invadidos por textos no literarios, a mi parecer lamentablemente demasiado invadidos, por que han ido dejando de lado los cuentos, poemas todo lo que es literario porque es menos atractivo de vista.

Pero estamos absolutamente invadidos por lo que tanto, te hace de alguna medida un poco más fácil que entiendan el concepto de un afiche, de un aviso, de una invitación, de la noticia, de la carta al estar invadidos los hace más contextualizado, no les es tan alejado del tema. De hecho le preguntas a un niño en una clase la estructura de un poema, la estructura de un aviso, te van a decir claramente más rápido la estructura de un aviso que un poema, porque les cuesta incorporar el concepto de textos literarios.

### **Entrevista de proceso**

#### **TEMA 1: DIDÁCTICA Y PRODUCCION DE TEXTOS**

1.- A su parecer, ¿cuál es la importancia de la didáctica en la producción textual no literaria?

R-. Es fundamental, sin una buena didáctica difícilmente vamos a poder ver los resultados esperados al final de un proceso.

Es vital una buena didáctica. Una didáctica interactiva que me permita además evidenciar como los niños se desenvuelve en el desarrollo. En como ellos puedan darle un sentido formativo es de suma importancia.

2.- Desde su experiencia en concreto a la hora de enseñar producción de textos no literarios en quinto año básico, ¿qué tipo de estrategias utiliza?

R-. Van de las más tecnológicas, que puede ser un poder point, el trabajo en grupo, el trabajo en pareja, el que puedan crear power point, también puedan exponer el trabajo resuelto. Una serie de estrategias para poder trabajar con ello, mientras más dinámica sea, sin duda será mucho más productiva.

3.- ¿Por qué cree usted que es necesario que sus estudiantes aprendan a producir este tipo de textos?

R-. Porque es un medio vital en la medida que son capaces de trabajar, de crear y de participar activamente, es una red de producción textos, ellos van a poder adquirir herramientas, instrumentos que les podrán facilitar el aprendizaje no solo en Lenguaje sino que también en otras asignaturas a medida que son capaces de producir textos van a poder redactar mejor, comprender mejor lo que hacen, de lo más básico que es ser ordenado, organizado en el trabajo en que van adquiriendo herramientas esenciales para otras asignaturas.

4.- A nivel Institucional, ¿se ha llevado o se lleva a cabo algún proyecto relacionado con esta área de producción de textos? Si no existe, ¿cómo debería ser este?

R-. Sí, no específicamente en este ciclo, pero ahora en el caso de NB2 (3° y 4°) finalizamos un proceso de taller de producción de texto que ellos van a tener... Son cinco tipos de textos para la velada cultural del colegio, donde los niños de 3° y 4° elaboraron un libro de producciones creadas por ellos, las recetas mágicas, poemas en cinco, preguntas preguntonas y diccionario creativo.

Cada uno elaboro en función de un trabajo en aula y en terreno, sus producciones, las cuales son publicadas y leídas por ellos mismos. La temática de la velada cultural es el medio ambiente, por lo que fuimos al río Clarillo para hacer la etapa de observación y al concluir con esa etapa se pasa a la etapa de creación y tuvimos muy bonitos resultados. Que para nuestro colegio el tema de la producción de texto es algo muy importante que se quiere trabajar de etapa preescolar, en cada curso un grado distinto de dificultad.

- ¿Y cómo cree usted que incluyen al 5° básico en ese proyecto?

R-. En 5° básico, ellos tuvieron la oportunidad de participar en lo mismo el año pasado, cuando estuvieron en el NB2, dentro del proyecto que era de primer ciclo que va de 1° a 4°, por lo tanto, la producción de textos que hemos trabajado este año no ha sido del todo desconocida para ellos porque ya tenían cierta dinámica lo que facilitó el trabajo, ahora lo que nos queda trabajar en un proyecto que vaya de 5° a 8° que pueda también, trabajar de mejor manera la producción de texto.

La profesora que tiene Lenguaje de 6° a 8° también tiene un proyecto que presenta en la velada cultural y está incluido el 5° de otra manera, el colegio siempre busca mostrar el talento de los niños.

5.- A su parecer, ¿cuáles son sus fortalezas (F) y deficiencias o puntos débiles (D) en lo que respecta a la utilización de estrategias?

R-. (D) Las debilidades van básicamente en los recursos, en que uno piensa en grande, pero también me he convencido que el recurso es indispensable, cuando estamos hablando de recursos económicos, unos quisiera empastar trabajos, y no siempre se puede y la experiencia me ha dicho mientras más humilde más grande es el aprendizaje.

(F) La fortaleza sin duda es el talento mismo de los niños, porque en la edad cuesta mucho porque al pasar el tiempo los chicos van perdiendo la capacidad de asombro y eso hace que el inicio de cada proyecto sea a empujones pero ya después se van soltando en el camino.

6.- ¿Con qué periodicidad usted trabaja la producción de textos no literarios? ¿De qué manera?

R-. En el primer ciclo está contemplado dentro de la planificación trabajar producción de texto la mayor cantidad de veces posible, ahora el tipo de texto va de acuerdo al curso. Por ejemplo, en tercero y cuarto se puede trabajar con recetas mágicas.

A partir del segundo ciclo uno trata de no ir renunciando el tema de la producción de texto pero términos de contenidos la malla me va pillando. Los problemas de horario, que son muchas veces los menos adecuados, el tener una jornada de 15:30 a 17:00 lunes y martes, los niños no están con todas las ganas como al tenerlo a las 8:00 por ejemplo, donde es una piedra de tope, por el hecho de replantear el cómo evaluar con otros contenidos a los niños, pero es algo que está considerado en cada semestre.

Tenemos la oportunidad que en quinto, en términos curriculares, se trabajan en mayor cantidad los textos no literarios que los literarios. Entonces eso hace que uno tenga que tener abierto la cabeza y la mente para tener considerada abordar una producción de textos constantemente en quinto básico.

7.- De acuerdo al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, ¿varía el abordaje didáctico? ¿Cómo?

R-. En quinto básico hay una marcada diversidad. Hay dos o tres alumnos que tienen claramente un rendimiento más bajo y sus ritmos de trabajo también son más lentos, por lo tanto, uno va adecuando desde la evaluación hasta el formato de evaluación. Por ejemplo, el tablero de juegos no lo terminó en la fecha de entrega porque le cuesta más, están considerados.

Y dentro de esta diversidad está considerada la evaluación diferenciada, para que cada uno pueda rendir dentro del porcentaje de logro que posee.

8.- ¿Podría mencionar las actividades que realiza cuando aborda la producción textual no literaria?

R-. Tenemos desde los plenarios; un poco recoger opiniones de los niños. Manifiestarles y mostrarles las distintas dinámicas de trabajo que hay. Por ejemplo, que una noticia podemos abarcarla de distintas formas y elaborar distintas noticias, desde crear un diario escolar o crear textos instructivos que son de uso más recurrente, o crear afiches y avisos cuando tenemos ciertos eventos escolares y hacerlos participar de estos eventos. Utilizando todo tipo de recursos, partiendo desde las propias opiniones de los estudiantes

10.- En cuanto a las estrategias que usted utiliza, ¿con qué dificultades se encuentra normalmente al abordar producción de textos no literarios? ¿Qué cosas le gustaría mejorar o qué recursos cree que faltan?

R-. La redacción, sin dudas la redacción es la mayor dificultad, el cómo ellos redactan. Y aunque uno trata de trabajar mucho la producción de textos en primer ciclo, uno se encuentra con la escasez de vocabulario. Entonces los chiquillos se quedan súper entrapados en cómo redactar una idea, hacen usos recurrentes de las mismas palabras, entonces uno tiene que estar pidiéndoles que acudan al diccionario para el uso de sinónimos.

## **EVALUACIÓN**

11.- Pasando a otro tema, respecto de la evaluación, ¿cómo define usted lo que es éxito y/o fracaso en la producción de textos no literarios? ¿Cómo los describiría?

R-. Yo considero éxito cuando los estudiantes son capaces de explicarme ellos con sus palabras lo que hicieron.

Si bien es cierto, uno tiene una pauta de evaluación, una tabla de cotejo donde le va dando ciertos valores a los puntos más destacables y los que uno tiene que evaluar.

Cuando el niño es capaz de explicarme a mí o a sus compañeros lo que hizo y cuál es el objetivo de lo que hizo yo doy como por cerrado el contenido con ellos. Es como la primera evaluación, el que me sepan explicar.

Lo otro ya es una evaluación formal que va desde la prueba tradicional hasta el mismo trabajo realizado en clases.

12.- ¿Para qué evalúa la producción de textos no literarios? ¿Cuál es el objetivo de esta evaluación?

R-. Uno evalúa textos no literarios, primero porque se tiene la obligación curricular de hacerlo y porque uno tiene que cuantificar en notas o calificaciones el trabajo que ha realizado porque el colegio, como colegio, así lo exige para ir cerrando las etapas de cada una de las unidades de producción de textos.

13.- Si al momento de calificar la producción textual no literaria ¿usted considera las actitudes del escritor?

R-. Lo que pasa es que la actitud no la puedo calificar porque eso no es cuantificable. Uno tal vez le puede dar un valor si se puede hacer observable, pero yo no puedo calificar actitud porque es súper poco objetivo.

14.- ¿Cuáles son las competencias que debe alcanzar el estudiante en la producción de textos escritos no literarios?

R-. Ellos deben ser capaces de identificar textos no literarios y establecer la diferencia con un texto literario, eso es lo primero que uno tiene que cuantificar en términos que ellos sepan diferenciar.

Que sean capaces de identificar el objetivo de cada tipo de texto y que sean capaces de diferenciar, observar e identificar los diferentes tipos de textos una vez que ya tienen consensuado el concepto.

16.- En cuanto al departamento de profesores y coordinación de ciclo ¿Forman un buen equipo de trabajo? ¿Hay un acuerdo entre ustedes sobre metodologías, estrategias diferenciadas, formas de actuar, entre otros aspectos?

R-. En general tenemos buen equipo de trabajo, siempre uno tiene la sensación de que puede ser mejor. Lamentablemente la escasez de tiempo siempre es una piedra de tope y los horarios no siempre coinciden. Sin embargo el día viernes es el día que decidimos términos de evaluación y vemos los progresos de los cursos, contenidos, etc.

Sí tomamos acuerdos, se plantean las experiencias de cada uno, las dificultades que uno va teniendo y se comparten experiencias o estrategias de producción de textos.

20.- Si hablamos de didáctica en sí, ¿cree que existe alguna falencia en el tema de didáctica y evaluación al abordar la producción de textos no literarios en quinto básico?, ¿qué tipo de modificaciones adoptaría usted para mejorar?

R-. Uno siempre piensa que puede modificar algo, evaluar la didáctica siempre es aconsejable tener un rubrica de calificación, porque hay que entender que evaluar y calificar son cosas absolutamente distintas, por lo tanto, se evalúa en el día a día, por medio de las observaciones directas.

Al momento de calificar que es cuando tenemos el cierre de proceso formar de la unidad, aquí hay que ser cuidadoso él como uno establece una rúbrica de calificación, porque los niños pudo haber puesto todo su empeño, yo pude haber evaluado clase a clase (un estudiante) logro entender pero hubo detalles que se le escaparon y eso puede le baja la calificación. Pero uno evalúa diariamente la clase y califica cuando al proceso se le da el cierre.

### **TEMA 3: CONTEXTO SOCIOCULTURAL.**

21.- Respecto de las familias de sus estudiantes, ¿cómo organiza la relación con ellas? ¿Qué tipo de actividades realiza como docente para mantenerlos al tanto del aprendizaje de sus hijos?

R-. 5° básico es difícil, y sobre todo este curso se caracteriza por estar solito, los papas lamentablemente en general piensan que al estar en 5° son más grandes y los pueden dejar solo, pero es lo contrario mientras más grande mas acompañados tienen que estar.

En momentos ha sido otra piedra de tope, 5° cuando uno necesita material básico para hacer un trabajo practico no todos lo tienen, y lamentablemente son muy poco los padres presentes y eso es una desacoja, porque y uno tiene que considerar que la familia o el apoderado es una pata de la mesa y si me falta alguno, la mesa queda coja. Se ha debido asumir bastantes carencias familiares.

- y cómo cree que puede trabajar eso problemas.

R-. Eso es difícil, la profesora la tutora del 5° a manifestado y se ha notado claramente diferencias del año pasado había un poco más de papas presentes, uno recurre a la entrevista personal, uno recurre a la citación académica para sabe que está pasando con esa familia.

Acotando toda las instancias escolares que debemos hacer uso, pero las cosas no son siempre como uno quiere.

22.- ¿Las familias se comprometen en el aprendizaje de sus hijos? ¿Cómo se evidencia esto?

R-. No, a la familia del 5° le cuesta mucho, se evidencia desde el niño le falta una cosas a su estuche desde lo más básico, que si yo tengo tres clases seguidas.

Ejemplo lunes, martes, miércoles, si el lunes le falta y el martes le sigue faltando, es que claramente no hubo ningún tipo de supervisión. Desde que mando una comunicación y no viene firma por ejemplo. Siempre son lo mismo, porque uno conoce a sus niños, me preocupo si le falta un lápiz

23.- ¿Cree usted que es necesario la existencia de estrategias diferenciadas para abordar los textos no literarios según el contexto sociocultural?

R-. Yo creo que sí. Porque uno tiene confianza, las estrategias si me funciono una vez, 99% posible que me vuelva a funcionar en otro grupo social o en otro colegio.

Lo que uno tiene que ir mediando no es lo mismo trabajar con 20 que trabajar con uno de 45, por lo tanto uno tiene que ir estableciendo ciertas diferencias para cada contexto en el que me toque trabajar, pero si funciono en un grupo fácilmente funcionara otro

24.- ¿En qué cree usted que se diferencia un establecimiento particular, subvencionado y municipal en base a la enseñanza de textos no literarios para estudiantes de quinto año básico?

R.-Desde mi experiencia, y compartir con otros colegas el trabajo en colegio Particulares, la parte económica marca una diferencia. Pero el trabajar con una 5° de un Particular Pagado siento que hay más carencias en términos familia que una familia de colegio Municipalizado.

Pero no me gusta establecer muchas diferencias, pero dentro de lo más obvio el tema material económico y porque yo también he podido observar que las familias son mucho más presente en general en un colegio Municipalizado que uno particular.

25.- De un rango de 1 a 7 ¿Cómo clasificaría usted el manejo de la didáctica que usted utiliza? ¿Por qué?

R.- Uno siempre piensa que lo hace bien, y dentro de la observación de clase se lo plantea así, yo me pondría un 5,8 ó 6.0 para aspirar a serlo mejor todavía, seria súper poco humilde si yo te dijera que me pusiera 7.0 no.

Los niños me periten llevar a ese 5.8, porque siento que mi piedra de tope fue el horario con el 5°, yo he trabajado con ellos.

### **Entrevista de final del proceso**

1.-En base al trabajo de producción de textos que usted realizó, ¿qué elementos cree que fueron los más relevantes en cuanto a la didáctica utilizada?

R.- Yo creo que la motivación de la toda actividad ayuda muchísimo a que los niños se hagan primero una idea y vean que pueden realizar cosas muy bonitas. Yo creo que una buena motivación y una buena dirección en el desarrollo de la actividad son los dos ingredientes, se te puedes permitir para obtener bueno resultados. Una buena motivación hace que los niños se enganchen fácilmente

2.- ¿Usted cree que el tiempo destinado a la producción de textos no literarios fue adecuado?

R.- Sí fue adecuado, por lo general son dos, tres clases.

- Con fue qué división las tres clases.

R-. Empezamos con la motivación que es cuando ellos pudieron observar y recordar con el power point , reforzar el concepto del uso de verbo modos diferentes infinitivo o imperativo y después hay una parte que yo siempre en la hago con todos los curso que es la fase del borrador ellos tienen la libertad de no restringir el cuaderno que lo van a ensuciar o lo manchar. Una etapa de borrador y después tenemos la revisión yo sugiero cosas ellos se dan cuenta si tienen algunos errores ellos también sugieren, tienen sus propias ideas y una vez que llevamos a cuerdo de que ellos están conforme con lo que hicieron y yo veo que lo que cumplieron con el objetivo se pasa a la fase final que es el pasar en limpio y finalmente en este caso tuvieron que decorar además del marco de sus recetas mágicas.

3.-En cuanto a las evaluaciones realizadas, ¿Los criterios para pesquisar el aprendizaje de producción de textos no literarios son coherentes con los mapas de progreso del nivel en el cual usted enseña?

R-. Sí, porque a partir de 5°, ustedes saben que la producción de texto tiene un bum bastante fuerte, con las otras profesoras de Lenguajes conversamos un poco y llegamos a la realidad la producción de texto porque lo que el Ministerio siempre es mucho accesos de información hay uno tiende a confundir y no sabe uno no sabe por dónde comenzar, con todo lo que tiene que ver con la producción la redacción correcta de ideas que en algunos casos cuesta mucho.

4.- ¿Usted cree que los recursos didácticos que usted utiliza al momento de desarrollar las estrategias de producción de textos apoyan con la consecución del objetivo inicialmente propuesto?

R-. La producción de texto como gran objetivo tiene el poder de desarrollar la creatividad de ellos siendo capaces de salir de los modelos que están previamente establecidos y que son los de uso más recurrente, como el poema, el cuento o el cómic que para ellos no son de difícil reconocimiento, por los vienen trabajando desde chiquititos. Por lo tanto en 5° básico los objetivos principales es poder ampliar el ámbito de la producción de textos y por otro lado el que puedan ellos desarrollar aquellos objetivos que no fueron del todo alcanzados en 4°, se pueden ver avances significativos pero todavía se ven que hay ciertas cosas que no están del todo desarrollada, por la escases de vocabulario, es una piedra de tope, uno debe ir ampliando vocabulario y para eso los estudiantes deben explicar lo que realizan, hay uno va tanteando cómo va el objetivo planteado. Yo diría que la didáctica y la

dinámica no cambia mucho de 3° a 5° básico, pero si se encuentra con otras dificultades.

5.- Considere una clase impartida por usted sobre producción de texto ¿De qué manera integró los tres ejes del sector de Lenguaje y Comunicación? Ejemplifique

R-. De una y otra manera siempre los tres ejes se van desarrollando tan vez en unos casos más un eje que otro, en cuanto a la producción del texto este significativamente alcanzado y se van integrando inmediatamente los tres tipos de ejes, es difícil dejar uno de lado. Ahora sigo insistiendo, por rato es importante ir rescatando aquellos que los niños van renunciando a ellos, pero es inevitable se van relacionando los tres tipos de ejes

7.- Considere una clase de producción de textos, ¿De qué manera usted incentiva un ambiente propicio para transformar las diferencias en elementos valiosos y enriquecedores?

R-. Las dificultades que se han ido presentando es que a los estudiantes les cuesta salir del estereotipo, ellos están tan acostumbrados a tener la modernidad, hace que pierdan la capacidad de asombro, hay niños que son románticos tienen la facilidad de producción a flor de piel, pero hay otro grupo, que no es menor, que si el poema o la receta no es del computador o celular están como súper encasillados, entonces cuesta sacar ese tipo de maleza. Por eso es necesario una buena motivación, si yo no tengo una buena motivación ellos no me van a entender de la producción de texto que sea.

- Un ejemplo de motivación

R-. Dejar de lado libros y cuadernos, como una salida a río Clarillo tener la oportunidad de reencontrarse con que es la observación y el silencio hubiera sido distinto si se los cuento en la sala, ellos ya tienen la experiencia de haberlo vivido. No siempre para tener una buena motivación es necesario libros y cuadernos, el salir al patio, sentar en los cojines cambiando el swich, porque si quiero que rompan con el estéreo tipo que tienen necesito mostrarles también que hay maneras distintas de hacer actividades y manera distintas de aprender y crear, hablar de elementos cercanos le entrega más sentido además de contextualizarlos.

### 3.3 Documentos utilizados por la docente

- Pauta elaborada por la docente para evaluar

 <b>Pauta de Evaluación Producción de Texto “Receta Mágica”</b>			
<b>Nombre:</b>	<b>Nota:</b>		
<b>Curso :</b>			
<b>Aspectos a Evaluar</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Macroestructura de la receta.			
Identifica elementos de la receta (título, ingredientes, utensilios, procedimientos)			
Utiliza modo verbal (infinitivo o imperativo)			
Utiliza números para referirse a las cantidades señaladas en la receta, comprendiendo su significado.			
Título			
Ordena claramente el proceso.			
Describe los pasos del procedimiento en coherencia con el título e ingredientes.			
Añade sugerencias de presentación.			
Ortografía			
Caligrafía			
Uso de conectores			
Decora con imágenes acordes al título.			
	<b>36</b>		

- Planificaciones de las clases observadas

Planificación Mensual Modelo T



<b>SECTOR DE APRENDIZAJE:</b> Lenguaje y Comunicación
<b>SUBSECTOR DE APRENDIZAJE:</b> Lenguaje y Comunicación
<b>NIVEL DE ENSEÑANZA:</b> NB3 <b>CURSO:</b> 5° Básico
<b>NOMBRE DE LA UNIDAD: “CREANDO RECETAS MÁGICAS”</b>
<b>MES</b> :
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construye el sentido global de lo leído, extrayendo información explícita y realizando inferencias.</li> <li>▪ Produce un texto no literario, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias.</li> <li>▪ Planifica y revisa el contenido de su escrito, considerando los requerimientos de las tareas.</li> <li>▪ Produce textos orales no literarios organizados en inicio, desarrollo y conclusión.</li> <li>▪ Produce textos orales para expresar ideas y sentimientos, e interactuar con otros, utilizando el lenguaje no verbal y para verbal.</li> </ul>
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL N°1</b>
<b><u>Comunicación Oral</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Opinar sobre variados aspectos de los textos leídos, apoyándose en la información explícita e implícita, considerando sus conocimientos sobre el tema.</li> <li>▪ Producción de textos orales, narrativos e informativos, breves y sencillos.</li> <li>▪ Comprensión y formulación de instrucciones sencillas.</li> </ul>
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL N°2</b>
<b><u>Lectura</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leer comprensivamente, extrayendo información explícita, realizando inferencias e integrando la información extraída para comprender el sentido global de lo leído.</li> </ul>
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL N°3</b>
<b><u>Escritura</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar estrategias de planificación, revisión y reescritura de aspectos formales, temáticos y de presentación según los requerimientos de la tarea.</li> </ul>
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL N°1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.</li> </ul>
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL N°2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.</li> </ul>
<b>EJE TEMÁTICO Y NIVEL DE LOGRO</b>
<b><u>EJE LECTURA</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee comprensivamente textos de estructura simple con algunos elementos complejos que abordan temas de diversos ámbitos. Distingue entre información relevante y accesorio. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, jerarquizando información relevante. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus</li> </ul>

conocimientos específicos sobre el tema.

**EJE PRODUCCIÓN DE TEXTO**

- Escribe textos de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias. Maneja vocabulario variado. Utiliza oraciones en las que emplea conectores de de coordinación y subordinación, de uso frecuente y los principales tiempos y modos de la conjugación, utilizando signos de puntuación fundamentales y respetando la ortografía de la mayoría de las palabras.

**DOCENTE:** Loreto Gúmera C.

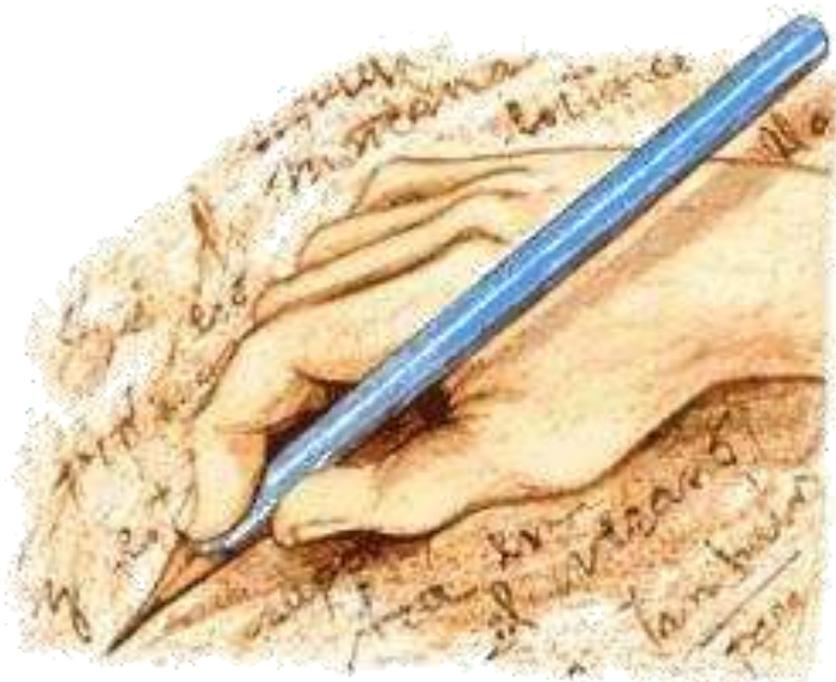
<p><b>CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS Y/O COMPLEMENTARIOS</b></p>	<p><b>COMPETENCIAS Y PROCEDIMIENTOS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Textos expositivos no literarios: estructura.</li> <li>▪ Textos instructivos o normativos: la receta.</li> <li>▪ Formas verbales utilizadas en los textos expositivos no literarios.</li> <li>▪ Uso de adjetivos para caracterizar en este tipo de textos.</li> <li>▪ Ortografía acentual, puntual y literal: reglas generales.</li> <li>▪ Recetas Mágicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leen y recuerdan conceptos de textos instructivos y sus formas verbales que lo componen (descripción y caracterización).</li> <li>▪ Revisan formas verbales en textos instructivos.</li> <li>▪ Extraen los propósitos que contemplan los textos instructivos.</li> <li>▪ Identifican el manejo de la descripción y caracterización.</li> <li>▪ Comparan diversos tipos de textos.</li> <li>▪ Trabajan el significado gramatical en palabras utilizadas en recetas.</li> <li>▪ Crean un instructivo para cierto tipo de juegos.</li> <li>▪ Realizan actividades con uso de verbos para textos instructivos y normativos.</li> <li>▪ Revisan conceptos sobre descripción.</li> <li>▪ Realizan descripciones orales sobre diversos temas.</li> <li>▪ Jerarquizan características según el grado de importancia.</li> <li>▪ Utilizan recursos verbales, no verbales y para verbales para su exposición.</li> <li>▪ Realizan autoevaluación finalizada su exposición.</li> <li>▪ Comparten ideas relacionadas al concepto de receta: macroestructura (título, ingredientes, procedimientos) y modos verbales.</li> <li>▪ Comparten ideas relacionadas al concepto “mágico”: que imaginan, hacia quien estará dirigida, de que temática quieren escribir (medio ambiente, solidaridad, amistad, etc.), que sentimientos quieren destacar, que tipo de ingredientes quieren utilizar, etc.</li> <li>▪ Observan power point motivacional con diferentes tipos de recetas mágicas creadas por otros niños.</li> <li>▪ Refuerzan verbos más utilizados en la redacción de los procedimientos de una receta: uslerear, amasar, hornear, mezclar, incorporar, espolvorear, decorar, etc. (en modo infinitivo e imperativo).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Primer paso:</b> Escogen título para la receta (temática a trabajar): “Receta para ser buenos amigos”, “Receta para cuidar al medio ambiente”,etc..</li><li>▪ <b>Segundo paso:</b> Redactan ingredientes y procedimientos.</li><li>▪ <b>Tercer paso:</b> Revisión de redacción y coherencia de ideas según la temática escogida, uso de verbos según el modo verbal escogido.</li><li>▪ <b>Cuarto paso:</b> Traspaso al formato definitivo (en limpio) y creación de dibujos para el marco externo de la receta.</li><li>▪ <b>Quinto paso:</b> Lectura compartida de recetas creadas y evaluación.</li></ul>
--	---

4. Módulo para el estudiante: texto expositivo la reseña

# *Módulo para el estudiante*

## *Texto expositivo*

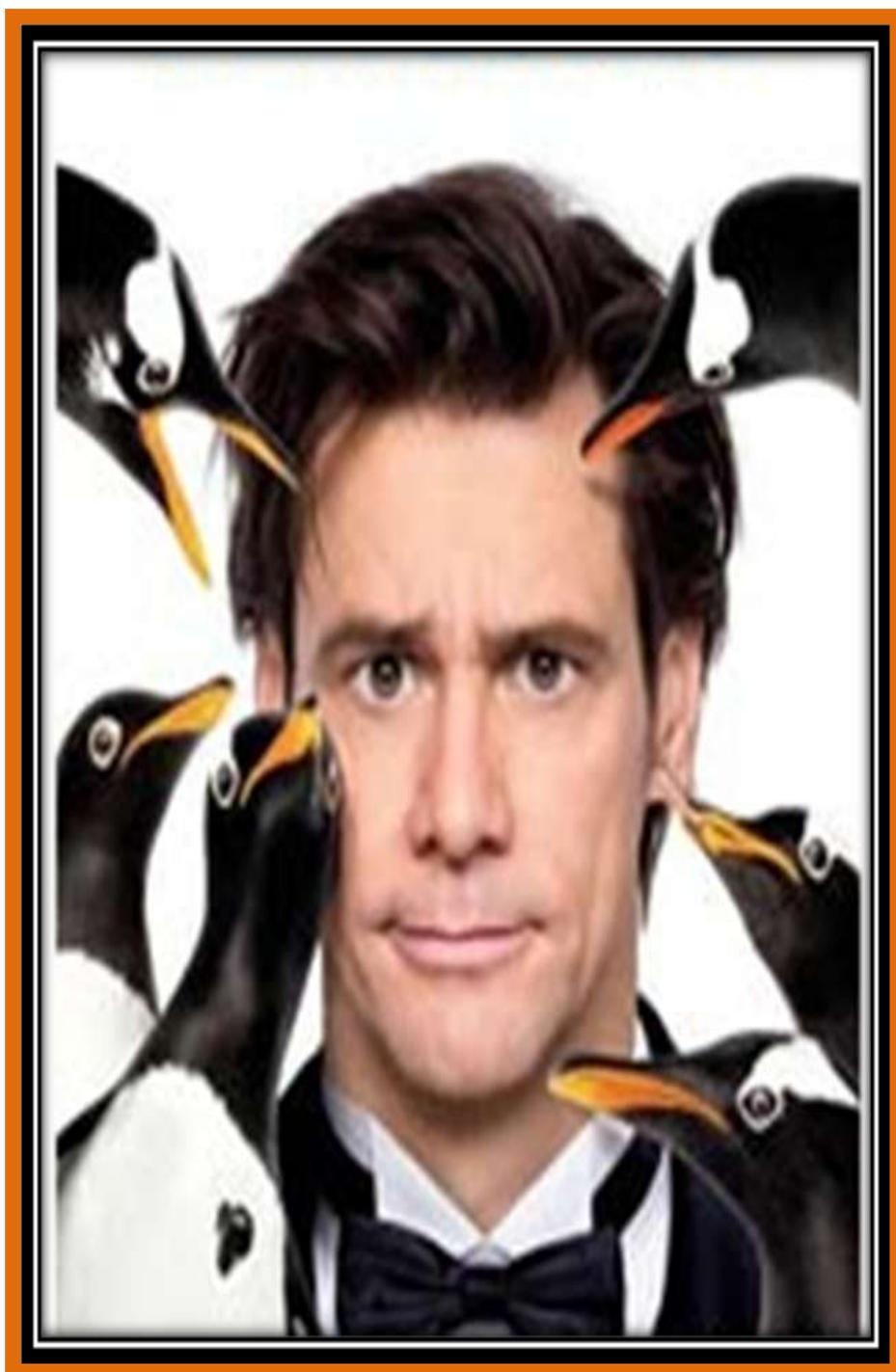


**Nombre:**

**Curso:**

# Actividad 1

1. Observa atentamente la siguiente imagen y luego responde a las preguntas que se te realizarán.



## 2. A continuación, lee el siguiente texto



### Los Pingüinos de Papá

Los pingüinos de papá, cinta dirigida por Mark Waters, trata sobre unos pingüinos que Tom Popper recibe como herencia, y que ponen de cabeza la vida de este ejecutivo exitoso y, al mismo tiempo, le ayudan a revisar sus **prioridades** en la vida.

Tom Popper (Jim Carrey) es un adicto al trabajo, se dedica a los bienes raíces y presume de ser el mejor en lo que se refiere a la compraventa de **inmuebles**, vive en un lujoso apartamento en Nueva York y tiene una asistente tan eficaz que parece leer sus pensamientos. Es en su familia donde las cosas no marchan bien para Tom. Poner el trabajo por encima de sus deberes como esposo y padre ha resultado en la ruptura de su matrimonio y sus hijos no desean pasar con él ni siquiera el fin de semana que les corresponde. Su vida es monótona y solitaria a tal grado que, al terminar el fin de semana exclama aliviado: ¡Es lunes, gracias a Dios! El deseo más grande de Tom Popper es reconquistar a su ex-esposa Amanda (Carla Gugino) y el cariño y la confianza de sus hijos, la adolescente Janie (Madeline Carroll) y el pequeño Billy (Maxwell Perry Cotton).

#### Vocabulario:

##### - **Prioridad:**

Superioridad de una cosa respecto a otra

##### - **Inmueble:**

Casa o edificio.

#### Pista para descubrir vocabulario desconocido:



Para entender palabras desconocidas, lee la oración en la que se encuentra ¡Es una buena forma para descubrir su significado!



### Vocabulario:

**- Exótico:**

Lugares extraños o extravagantes.

**- heces:**

Excremento



### Fuente:

[http://encuentra.com/sin-categoria/los\\_pinguinos\\_de\\_papa\\_resena\\_cine\\_17467/](http://encuentra.com/sin-categoria/los_pinguinos_de_papa_resena_cine_17467/)

El papá de Tom es un explorador que pasó el tiempo viajando a lugares **exóticos** y que, al morir, le deja como herencia unos pingüinos muy especiales que provocan un caos en su apartamento pero, al mismo tiempo, lo motivan para reacomodar sus prioridades y componer su vida familiar.

Basada ligeramente en el libro de Richard y Florence Atwater de 1938, esta comedia ligera mantiene el tono amable y deja un claro mensaje en el sentido de poner orden en las prioridades de la vida, colocando a la familia antes que el trabajo y el prestigio profesional. Las escenas con los pingüinos son divertidas, aunque incluye algunas escenas relacionadas con las **heces** de estas aves. Fuera de este detalle menor, hay solamente una broma en doble sentido perceptible solo por los adultos. Conviene que los papás comenten con los pequeños y con los preadolescentes la situación del divorcio, sus efectos negativos en la familia y, sobre todo, la importancia invaluable de la unidad conyugal.

(Adaptación reseña de Encuentra.com Portal Católico)

# Actividad 2

1. Observa y analiza la reseña cinematográfica leída anteriormente, reconociendo las partes que la conforman.

Título	Los Pingüinos de Papá
Los pingüinos de papá, cinta dirigida por Mark Waters, trata sobre unos pingüinos que Tom Popper recibe como herencia, y que ponen de cabeza la vida de este ejecutivo exitoso y, al mismo tiempo, le ayudan a revisar sus <b>prioridades</b> en la vida.	
Introducción	
Tom Popper (Jim Carrey) es un adicto al trabajo, se dedica a los bienes raíces y presume de ser el mejor en lo que se refiere a la compraventa de <b>inmuebles</b> , vive en un lujoso apartamento en Nueva York y tiene una asistente tan eficaz que parece leer sus pensamientos. Es en su familia donde las cosas no marchan bien para Tom. Poner el trabajo por encima de sus deberes como esposo y padre ha resultado en la ruptura de su matrimonio y sus hijos no desean pasar con él ni siquiera el fin de semana que les corresponde. Su vida es monótona y solitaria a tal grado que, al terminar el fin de semana exclama aliviado: ¡Es lunes, gracias a Dios! El deseo más grande de Tom Popper es reconquistar a su ex-esposa Amanda (Carla Gugino) y el cariño y la confianza de sus hijos, la adolescente Janie (Madeline Carroll) y el pequeño Billy (Maxwell Perry Cotton).	
El papá de Tom es un explorador que pasó el tiempo viajando a lugares <b>exóticos</b> y que, al morir, le deja como herencia unos pingüinos muy especiales que provocan un caos en su apartamento pero, al mismo tiempo, lo motivan para reacomodar sus prioridades y componer su vida familiar.	
Desarrollo	
Basada ligeramente en el libro de Richard y Florence Atwater de 1938, esta comedia ligera mantiene el tono amable y deja un claro mensaje en el sentido de poner orden en las prioridades de la vida, colocando a la familia antes que el trabajo y el prestigio profesional. Las escenas con los pingüinos son divertidas, aunque incluye algunas escenas relacionadas con las <b>heces</b> de estas aves. Fuera de este detalle menor, hay solamente una broma en doble sentido perceptible solo por los adultos. Conviene que los papás comenten con los pequeños y con los preadolescentes la situación del divorcio, sus efectos negativos en la familia y, sobre todo, la importancia invaluable de la unidad conyugal.	
Conclusión	

# ¡Anímate a crear una reseña!

## Actividad 3

1. Planifica tu escrito guiándote por las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es el nombre de la película de la que realizaré mi reseña?

A rectangular box with a dashed orange border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

b) ¿A qué tipo de público va dirigida mi reseña?

A rectangular box with a dashed blue border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

c) ¿Qué quiero comunicar?

A rectangular box with a dashed orange border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

d) ¿Cuál es el propósito de mi texto?

A rectangular box with a dashed blue border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

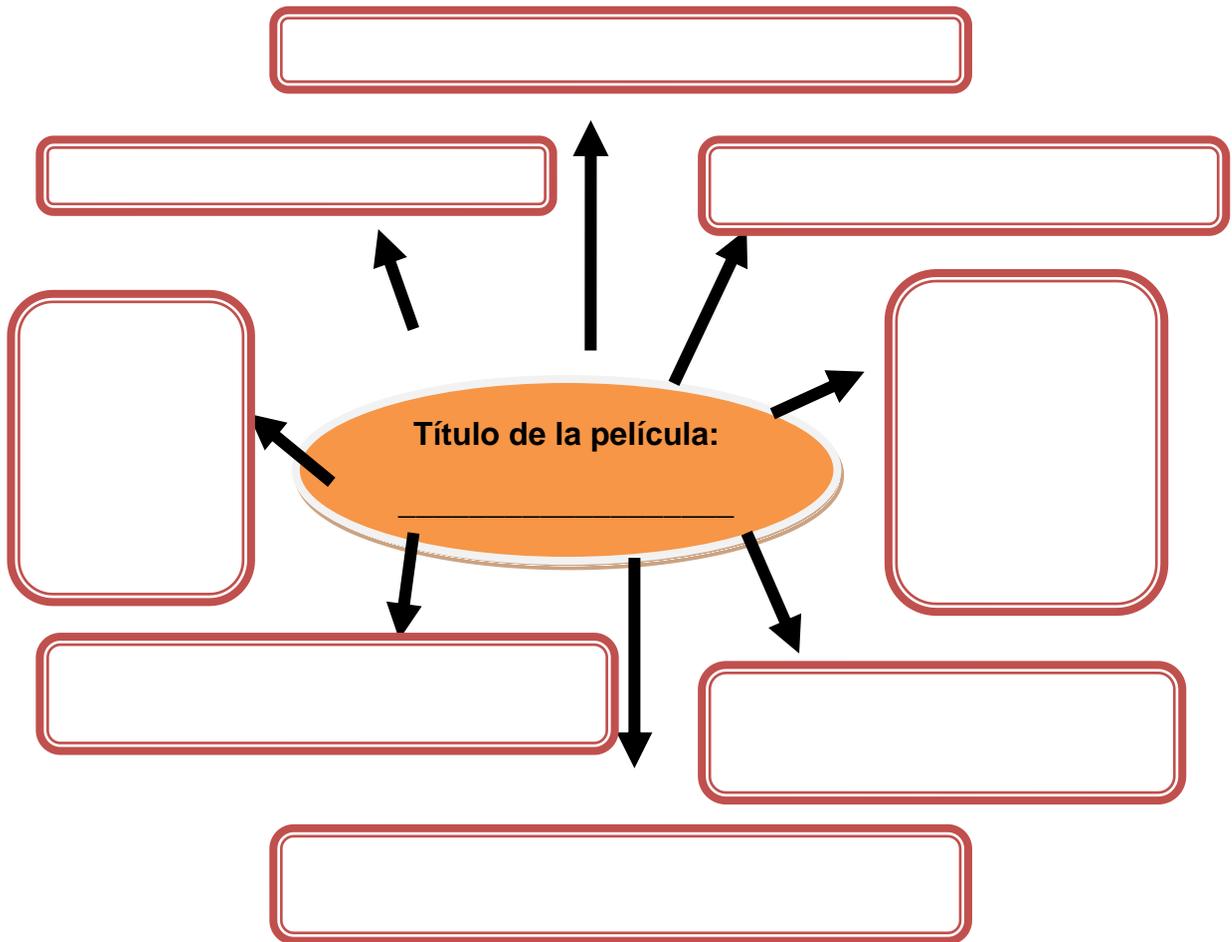
c) ¿Qué estructura debe tener mi reseña?

A rectangular box with a dashed orange border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

d) ¿Qué información es importante de poner en mi texto?

A rectangular box with a dashed blue border and rounded corners. Inside, there are two horizontal lines for writing.

2. Ahora realiza una lluvia de ideas con los aspectos más relevantes que observaste en la película. Escríbelas en los espacios indicados.

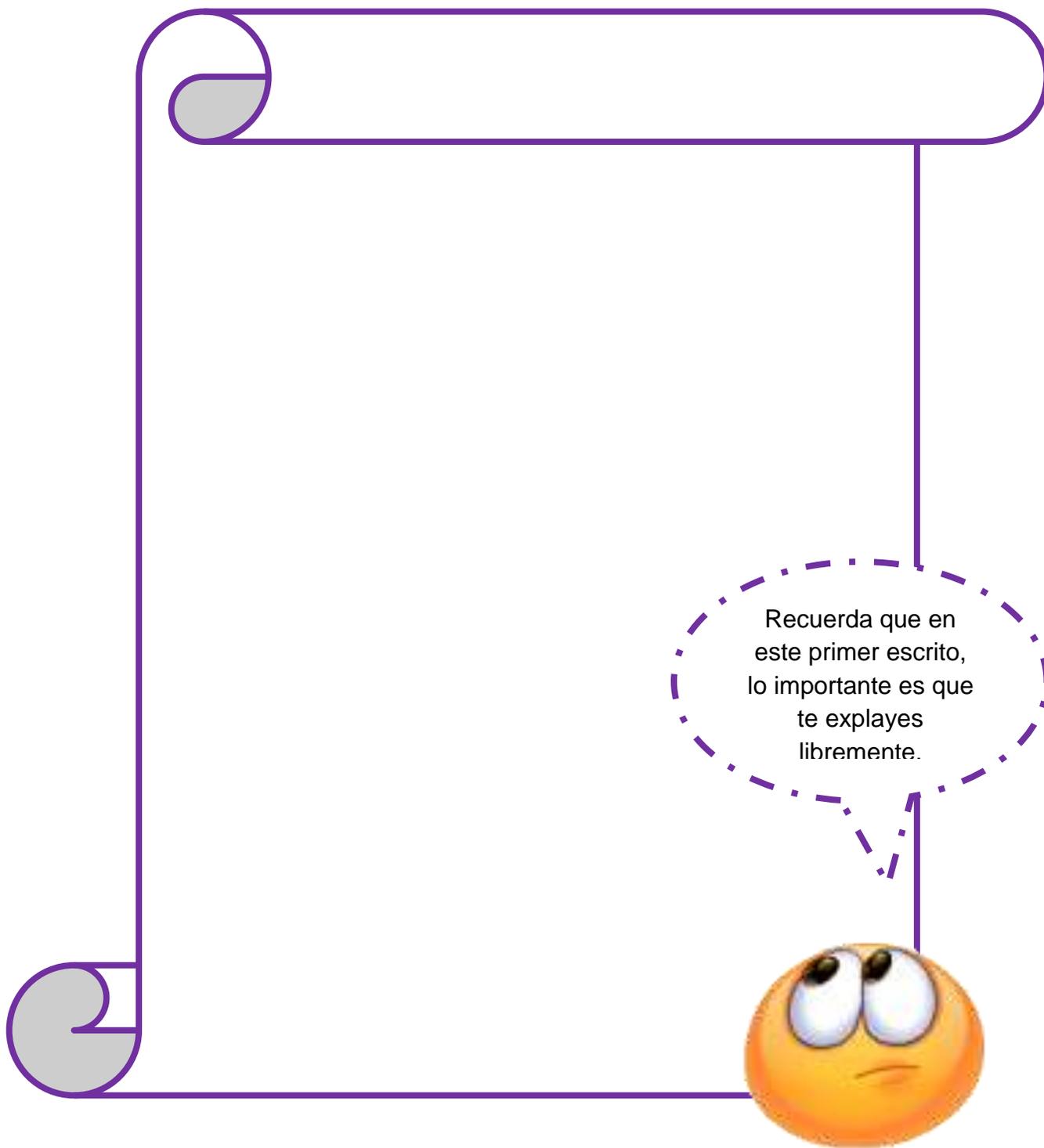


3. Una vez escritas las ideas, ordénalas de mayor a menor según su importancia.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_
- g) \_\_\_\_\_
- h) \_\_\_\_\_

# Actividad 4

1. Selecciona las ideas que te parezcan más relevantes de la actividad anterior y comienza la redacción de tu escrito.



# Actividad 5

1. Ahora que finalizaste la escritura de tu reseña, lee lo que produjiste, revísalo, corrígelo y reescríbelo.

◆ Debes considerar los siguientes indicadores:

1. Las partes de la reseña (título, introducción, desarrollo y conclusión).
2. El propósito de los textos expositivos.
3. Coherencia y cohesión de las ideas.
4. Vocabulario utilizado.
5. Ortografía litera. Acentual y puntual.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# Actividad 6

1. Cuando finalices la reescritura de tu texto, debes entregárselo a un compañero, para que este lo revise. A la vez tú recibirás un texto para revisar.
2. Para revisar la reseña de tu compañero, marca con una x si estas o no de acuerdo con el indicador que se te presenta, utiliza la siguiente pauta:

**NOMBRE DEL EVALUADOR:**

INDICADORES	SÍ	NO
Se reconoce la estructura de la reseña		
Se identifican las ideas principales y secundarias del texto		
Prima la exposición de ideas		
Se logra comprender el propósito del texto		
Utiliza un vocabulario variado		
Existen faltas ortográficas		

**Sugerencias**



Recuerda que esta evaluación va en beneficio de tu compañero, por lo cual debes ser serio y responsable al momento de contestar la pauta de evaluación.

# Actividad 7

1. Completa el siguiente cuadro con la información solicitada:

<b>Título de la película:</b>
<b>Director:</b>
<b>Actores principales:</b>
<b>Año de estreno:</b>
<b>Duración:</b>

El cuadro que has completado lleva por nombre, “ficha técnica” y su propósito es complementar la información de la reseña.



2. En la siguiente hoja, redacta tu escrito final, considerando las recomendaciones hechas por tus compañeros.
3. Al terminar la redacción de tu escrito, pone a prueba tu creatividad y decóralo.



**Consejo:**

La decoración de la hoja, no debe entorpecer la lectura de la reseña.

## Ficha Técnica

*Mis apuntes:*

# Conectores útiles para escribir tu texto

Relación semántica	Conectores
Adición	Y, además, también, ahora, bien, agregando a lo anterior, por otra parte, más aún.
Contraste	Pero, inversamente, a pesar de, sin embargo, aunque, por el contrario, no obstante, aun cuando, de otra manera, por otro lado, en contraste con, antes bien, en cambio, mas.
Causa – efecto	Porque, por consiguiente, por eso, por esta razón, de ahí que, por lo tanto (por tanto), de modo que, se infiere que, en consecuencia, de eso se sigue, pues, por este motivo, según, ya que, debido a que.
Tiempo	Después, antes, seguidamente, ahora, entre tanto, en adelante, mientras, posteriormente, entonces, a menudo, simultáneamente.
Ejemplificación	Por ejemplo, en otras palabras, esto es, es decir, vale decir, dicho de otra manera, con otros términos, sirva esta ilustración, tal como, como caso típico, como muestra, o lo que es lo mismo, así, como, en representación de.
Semejanza	Del mismo modo, igualmente, de igual modo, de la misma manera, así mismo, como, así que, de igual manera / forma / modo.
Énfasis	Lo que es más, repetimos, sobre todo, ciertamente, en otras palabras, lo que es peor, como si fuera poco.
Conclusión	Finalmente, para resumir, terminando, por último, en conclusión, para finalizar, en suma, para concluir.
Espacial	Al lado, arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, en el medio, en el fondo.
Orden	Primeramente, primero, segundo, siguiente, luego, a continuación, al principio, al inicio, por último.
Separación o alternativa	O, u, ya, bien...
Condición	Si, supongamos, puesto que, siempre que.
Meta o finalidad	Para, a fin de, con el objeto de, con la finalidad de...