



FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**MOTIVACIÓN HACIA LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA: EN BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE
POTENCIEN EL VÍNCULO SOCIOEMOCIONAL CON LA ESCRITURA**

SEMINARIO DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA
CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Autoras: CATALINA SOFÍA CASTILLO GÁRATE

ALEXANDRA MERELIA JARA PACHECO

Profesor guía: VÍCTOR MANUEL GONZALEZ MARTÍNEZ

Profesor de Educación General Básica y Actor,

Magíster en Lenguaje y Comunicación

Santiago, Chile

2023

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedicatoria y agradecimientos

La presente investigación está dedicada a nosotras dos, Catalina y Alexandra, a los participantes que colaboraron en el proceso, al profesor guía Víctor González que nos acogió y acompañó cuando estábamos a la deriva y nos guió en esta travesía y por sobre todo a nuestras familias.

El fin de esta etapa no sería lo mismo sin el apoyo de quienes estuvieron presentes en estos largos cinco años. Una de ellas es mi Ale, quien es mi compañera de trabajo y mi mejor amiga, gracias por estar conmigo en este proceso tan difícil, por escucharme, por reírnos, por acompañarme y por soportar mi mal humor en los días malos. Este trabajo no sería lo mismo de no ser por ti, te quiero mucho. También agradezco y dedico esta investigación a mis abuelos, quienes me han apoyado en innumerables ocasiones. A mi abuelita, especialmente, por prestarme su hombro para llorar, por cada comida rica, por cada comentario de ánimo, por escuchar mis quejas e incluso por las discusiones, que me enseñaron a reflexionar sobre mi actuar. Por cada una de estas situaciones, y muchas más, valoro a mi viejita que ha sido y es mi madre. Al mismo tiempo, agradezco a mi abuelo, por aguantar mi mal humor y por estar en cada lugar que lo he necesitado, desde recogerme en el colegio, llevarme a la universidad, al metro o a la práctica, preocupándose por mi bienestar y por consentirme cada día. También les dedico este trabajo a mis padres, quienes a pesar de no estar conmigo físicamente, se encargan día a día de demostrarme que pase lo que pase estarán ahí para felicitarme o animarme en los momentos difíciles. A mi padre por mimarme día a día, por subirme el ánimo con palabras de aliento, por ser mi amigo en los momentos que necesito desahogarme y por darme el mejor regalo que ha sido mi compañero durante todo este proceso, mi Pablo. También a mis niñas Noah y Juli. A mi madre por escucharme por largos minutos y por animarme a seguir adelante con esta travesía. Igualmente, quiero agradecer a mis tíos, quienes dedicaron gran parte de su día a día a apoyarme, con regalos, comida, palabras, materiales para mis clases, entre otros. Y a mi Pipe, quien fue mi piloto de prueba como estudiante, por participar en mis actividades y por permitirme experimentar cada día el amor inocente y genuino. Finalmente, no puedo dejar de mencionar a mi Benja, quien ha estado en momentos buenos y malos para subir mi

ánimo, gracias por estar conmigo, amarme y enseñarme. Te amo.
Catalina Castillo Gárate.

Uno siempre comienza por la persona que es más importante, en este caso, mi agradecimiento completo va para mi madre. Señorita Taylor: gracias por estar desde el primer día junto a mí, por acompañarme durante cinco años y más, por permitirme recorrer esta famosa aventura de ser profesora, por enseñarme a tener constancia en todo y a nunca rendirme. Gracias madre querida por ser quién eres, por ser la receptora de mis llantos, enojos y por confiar en mí incluso en mis días grises. Gracias también por decirme que todo va a salir bien y que si pudieras ayudarme lo harías con todo tu corazón. Gracias por ser la mejor madre que la tierra pudo darme, te amo desde lo más profundo de mi corazón. Por eso, este trabajo de horas, desvelos, amor y constancia te lo dedico a ti. Sos increíble mujer.

Y como los agradecimientos no pueden ser solo para una persona, agradezco a mis amigos y mi familia, en especial, te agradezco a ti papá por estar y ser justo, por apoyarme y hablar de mis actitudes con los demás, por mantener la confianza y el orgullo que muchas veces pierdo por mí misma. Muchas gracias de corazón por acompañarme junto a mi mamá y dejar de lado el orgullo y volver a ser el padre ejemplar que siempre fuiste. También te agradezco a ti, que con tu amor llegaste y te quedaste, esperaste pacientemente cuando te pedí espacio y que me demuestras constantemente que en el camino estarás como el autito de cars, alentándome a seguir adelante y compartiendo cada momento junto a mí. Te amo con todo mi corazón Iván Darío. También te agradezco a ti Catita, por ser una amiga incondicional y una compañera increíble, por tener disposición y reírte de cada estupidez que digo, por ser una persona maravillosa que se alegra de mis propios logros y que comparte los suyos, de entregar mucho amor y demostrarme que la amistad y el compañerismo pueden ir de la mano. Contigo los desvelos, las risas, las peleas y las tristezas se sintieron como ese abrazo de abuela que necesitas para curar las penas. Que hoy se marque el nuevo comienzo de nuestro recorrido y que nuestros caminos siempre estén en contacto y entrelazados, te quiero mucho y gracias por todo. Por último, agradezco a mi yo de ahora, y a esa Alexandra de hace seis años que tuvo la valentía de buscar su camino y sumergirse en este gran desafío. A no rendirse a pesar de las dificultades y frustraciones.

Alexandra Jara Pacheco.

Índice

Tabla de contenido

<i>Dedicatoria y agradecimientos</i>	3
<i>Resumen</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Introducción</i>	10
CAPÍTULO I	12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Planteamiento del problema de práctica	12
1.2 Evidencias del Problema de Práctica	14
1.3 Fundamentación del Problema de Práctica (PDP)	19
1.4. <i>Objetivos del estudio</i>	23
Objetivo general:	23
Objetivos específicos:	23
CAPÍTULO II	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1 ¿Qué se espera de la escritura?	25
2.2 ¿Cómo abordar la escritura en el aula?	28
2.3 ¿Qué vínculo hay entre la escritura y el desarrollo socioemocional?	31
• Las emociones como eje central del aprendizaje	31
2.4 ¿Dónde revisar ejemplos de experiencias exitosas?	33
Evidencias innovadoras nacionales e internacionales.	33
2.5 ¿Podría ser el teatro aplicado a la educación una posible solución?	34
CAPÍTULO III	37
MARCO METODOLÓGICO	37
3.1 Contexto y participantes.	38
3.2 Técnicas, instrumentos y procedimientos	38
Tabla 1. Metodología de la investigación.	42
3.3. Descripción de los instrumentos utilizados para levantar información	44

3.3.1 Registro de observación y reflexión anónimo	44
3.3.2. Encuesta a estudiantes: “ El vínculo motivacional con la escritura”.	46
3.3.3. Entrevista semiestructurada a las docentes en ejercicio.	48
3.4 Resguardos éticos.	49
<i>CAPÍTULO IV</i>	50
4.1. Sobre la resignificación de la Didáctica de la Escritura	50
4.2. Sobre el diseño e implementación del plan de mejoras	51
4.2.1. Descripción del plan de mejoras o ciclo didáctico	51
4.2.2 Ciclo didáctico: construcción y justificación.	53
4.3. Sobre el análisis de los resultados de la implementación	60
4.3.1 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 1:	61
Tabla de resultados: Pauta de autoevaluación	62
4.3.2 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 1:	66
Tabla de resultados: Pauta de autoevaluación	67
4.3.3. Análisis de los resultados obtenidos en la clase 2:	72
Ticket de salida.	72
4.3.4 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 2:	76
4.3.5 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 3:	80
Pauta de autoevaluación	81
4.3.6. Análisis de los resultados obtenidos en la clase 3:	86
Pauta de autoevaluación	87
4.3.7 Resultados clase 4:	91
4.3.8 Resultados clase 4:	100
<i>CAPÍTULO V</i>	106
<i>CONCLUSIONES Y REFLEXIONES</i>	106
5.1 Conclusiones	106
5.2 Reflexiones	107
<i>Referencias Bibliográficas</i>	109
<i>Anexos e Instrumentos</i>	112
Anexo 1: Validación de Instrumentos.	112
Anexo 2: Entrevista a docentes en ejercicio de Lenguaje y Comunicación.	114

Anexo 3: Encuestas a estudiantes de ambas instituciones.	116
Anexo 4: Gráficos de datos de respuesta	118
Anexo 5: Registro de observación y reflexión anónima (bitácoras).	119
Anexo 6: Escala de Autoevaluación	142
Anexo 7: Recurso PowerPoint	148
Anexo 8: Guía 1	153
Anexo 9: Guía 2 y 3	157
Anexo 10: Evaluación	165
Anexo 11: Ciclo Didáctico	167
Anexo 12: Rúbrica de evaluación “Diálogo: Vamos titiriteros”	187
Anexo 13: Evidencias del desarrollo del ciclo didáctico	190

Resumen

La presente investigación da cuenta de un proceso de problematización pedagógica identificado por dos profesoras en formación en su quehacer de práctica docente, cuyo propósito es reflexionar sobre cómo determinadas estrategias didácticas fomentan la motivación hacia los procesos de escritura, en estudiantes de Educación Básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, a través del vínculo socioemocional con ella. El estudio se desarrolló a partir del enfoque basado en la Resolución de problemas para la mejora continua, planteado por Mintrop y Órdenes (2022), y bajo una metodología mixta, con fuerte presencia de lo cualitativo, que permitirá cruzar datos, a partir de la reflexión de la propia práctica docente (incluida un autoevaluación al final de proceso), la aplicación de encuestas cuantitativas a estudiantes de Educación Básica, el desarrollo de entrevistas a docentes de Lenguaje y Comunicación en ejercicio, y a los resultados obtenidos por los y las estudiantes tras la implementación del diseño o ciclo didáctico para la mejora. Los resultados de este estudio se obtendrán tras la implementación de la experiencia de aprendizaje diseñada lo que permitirá reflexionar sobre el nivel de impacto de las estrategias didácticas utilizadas para fomentar la escritura en los y las estudiantes y, por sobre todo, el impacto en el quehacer didáctico de las profesoras en formación.

Palabras clave: didáctica de la escritura, motivación a la escritura, escritura creativa, educación socioemocional, escritura y emociones.

Abstract

The present research reports on a process of pedagogical problematization identified by two teachers in training in their teaching practice, whose purpose is to reflect on how certain didactic strategies promote motivation towards writing processes in Basic Education students in the subject of Language and Communication, through the socio-emotional bond with her. The study was developed from the approach based on problem solving for continuous improvement, proposed by Mintrop and Órdenes (2022), and under a mixed methodology, with a strong presence of qualitative, which will allow data to be crossed, based on the reflection on one's own teaching practice (including a self-evaluation at the end of the process), the application of quantitative surveys to Basic Education students, the development of interviews with Language and Communication teachers in practice, and the results obtained by the students after the implementation of the design or teaching cycle for improvement. The results of this study will be obtained after the implementation of the designed learning experience, which will allow us to reflect on the level of impact of the teaching strategies used to promote writing in students and, above all, the impact on their work. teaching of teachers in training.

Keywords: teaching of writing, motivation to write, creative writing, socio-emotional education, writing and emotions.

Introducción

El presente proyecto de seminario está enmarcado en un proceso investigativo para abordar las dificultades que se expresan en una conducta, comportamiento o creencia problemática de los actores educativos en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, de la Universidad Católica Silva Henríquez. La investigación se desarrolla en dos establecimientos educacionales, ubicados en las comunas de El Bosque y Las Condes. Además, los cursos en los cuales enfocamos nuestro análisis de la práctica educativa corresponden a los niveles de Enseñanza Básica.

Además, como docentes en formación insertas en los establecimientos educacionales señalados, hemos observado diversas situaciones en las clases de Lenguaje y Comunicación, específicamente aquellas en las que se ve involucrado el Eje de Escritura, donde las y los estudiantes no demuestran interés en dichas actividades debido que, como hemos constatado en nuestro bitácoras o registro de observación y reflexión anónimo, al entregar las indicaciones durante las sesiones, el trabajo realizado por los alumnos y alumnas, no genera un lazo entre sus propios intereses en relación al aprendizaje que se quiere obtener. En este punto, cobra sentido la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (2006), al referir la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial. Los estudiantes verbalizan que no les gusta escribir, que no le encuentran sentido, que no les sirve de nada, y piensan que la escritura es fome, tediosa, extensa y que, en general, no entienden las actividades que deben desarrollar.

Lo anteriormente señalado, es posible contrastarlo con las observaciones de aula realizadas. Por ejemplo, al momento de entregar las instrucciones para las actividades de escritura, las y los estudiantes se encuentran desconcentrados y se observan sin motivación ni buena disposición al trabajo. Tras reflexionar sobre ello, es posible que sea uno de los factores que inciden en que, al momento de realizar las actividades, no comprendan la finalidad de ellas. Por último, las docentes en ejercicio, y también nosotras como docentes en formación, al entregar instrucciones de las actividades, suelen no ser claras. De hecho, la reflexión sobre la propia práctica docente, nos permitió identificar que no entregamos claridad sobre la tarea, el propósito y el público al cual estará dirigida la producción escrita. En este punto Cassany (2018), plantea una idea clave, los y las estudiantes, antes de desarrollar una

determinada tarea de escritura, deben tener claridad sobre la situación comunicativa o problema retórico. Para el autor, las interrogantes “¿Qué voy a escribir?”, “¿para qué voy a escribir?” y “¿para quién voy a escribir?”, darán luces claras sobre la actividad a desarrollar y le permitirán generar un vínculo afectivo con la tarea. He aquí un elemento claro por resignificar.

A partir de lo anterior, se devela el elemento sustancial de esta investigación: la importancia del vínculo socioemocional del estudiante con el proceso de escritura. Es decir que, si las alumnas y los alumnos tienen claridad de la situación retórica y, sobre todo, si tienen claridad sobre “a quién le van a escribir”, podrán, tal como señala Cassany, Luna y Sanz (2020), formarse como escritores competentes que mientras escriben “dedican más tiempo a pensar lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.” (p. 262). En otras palabras, ponen cuidado en lo que van a decir, en cómo lo van a decir y a qué público van a dirigir su escrito o mensaje. Iniciando aquí, la búsqueda de estrategias que motiven los procesos de escritura en estudiantes de Educación Básica, a través de vínculo socioemocional con ella.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema de práctica

El presente estudio da cuenta de un proceso de problematización pedagógica que involucra la identificación e indagación de un Problema de Práctica (en adelante PDP), la selección de estrategias didácticas para una posible mejora, el diseño de experiencias de aprendizaje innovadoras, la ejecución didáctica de las mismas y la reflexión sobre la implementación que se lleva a cabo para reflexionar sobre cómo determinadas estrategias didácticas fomentan la motivación hacia la escritura, a través del vínculo socioemocional con esta, en estudiantes de Educación Básica. La investigación se desarrolla a partir de una metodología mixta, con fuerte presencia de lo cualitativo, que permitirá cruzar datos a partir de instrumentos tales como:

- El registro de observación y reflexión anónima, sobre la propia práctica docente creada por cada una de las profesoras en formación.
- La aplicación de encuestas anónimas a estudiantes como insumo para la reflexión y la creación del ciclo didáctico.
- El desarrollo de entrevistas semiestructuradas a los docentes en ejercicio de Lenguaje y Comunicación de los establecimientos involucrados, también como insumo para la reflexión y la creación del ciclo didáctico.
- Los resultados obtenidos por los estudiantes durante la implementación del ciclo didáctico.
- El desarrollo de una autoevaluación realizada por las profesoras en formación, tras la realización del ciclo didáctico.

El detalle de los instrumentos mencionados anteriormente se encuentran en el apartado “Marco Metodológico”, que se encuentra más adelante.

Como docentes en formación, partícipes de la presente investigación, hemos desarrollado diferentes reflexiones con respecto a nuestras observaciones previas, dentro del aula

educativa. Una de las situaciones visualizadas fue la manera en que se trabaja y ejercita el Eje de Escritura durante las sesiones de Lenguaje y Comunicación, donde las actividades son poco motivadoras para los y las estudiantes, o así lo verbalizan, por lo tanto se ve que no presentan interés: conversan de otros temas, no prestan atención a la clase, comienzan a dibujar en sus cuadernos, entre otras acciones disruptivas que no contribuyen a generar aprendizajes significativos. Siguiendo a el autor Moreira (2017), al no desarrollar este tipo de aprendizaje, está en juego la adquisición de nuevos conocimientos con significado, críticos y posibles de ser usados en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas, es decir, transferidos a otras situaciones.

Dado lo anterior, es altamente probable que los y las estudiantes, ejecuten las actividades de aprendizaje propuestas sin conocer o entender la situación retórica, es decir, el propósito general de escribir, o en su defecto, el por qué están escribiendo, para qué y a quién le escriben (público o audiencia). En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (2003) ponen énfasis en que, en las clases de Lenguaje y Comunicación, es importante que el niño y la niña “descubran el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita para que, al momento de desarrollar dicho aprendizaje, tomen un sentido personal y generen un vínculo hacia lo que está realizando” (p. 259). Dicho en otras palabras, se espera que ellos desarrollen un proceso de escritura no solo por el hecho de hacer el ejercicio, por el contrario, que lo hagan por que se vinculan afectivamente con su público o audiencia. Ahondaremos en esto más adelante, presentando evidencia empírica de nuestra observación y reflexión.

En este punto, cobra relevancia el planificar las sesiones de aprendizaje utilizando los tres Ejes de Lenguaje y Comunicación, entrelazados entre sí, para el beneficio del aprendizaje significativo del estudiante. En otras palabras, trabajar bajo el enfoque comunicativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Lomas, 2019), que permite a los y las estudiantes no solo desarrollar sus destrezas comunicativas de base como hablar, escuchar, leer y escribir, sino, además, tal como plantea Cortés (2015), puedan desarrollar sus habilidades de interactuar y mediar, y, como agrega Lomas (2018), las capacidades de entender lo que se lee y comprender lo que se ve.

El problema detectado, tal como plantea la Resolución de problemas basada en el diseño para una mejora escolar innovadora de Mintrop y Órdenes, (2022), cumple con las características para ser nominado como tal. Es decir, se trata de una dificultad específica, urgente, reiterativa, compartida entre las integrantes del grupo, y sobre la cual se podrá tener influencia para resolver, dando respuestas que favorezcan el aprendizaje de nosotras como profesoras en formación e impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes.

En resumen, al situarnos en nuestro proceso de Práctica Profesional, observamos el problema que dio origen a esta investigación, el cual está relacionado con que, nosotras como profesoras en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, que realizamos nuestra práctica profesional con estudiantes de segundo ciclo, evidenciamos la falta de estrategias para fomentar el vínculo afectivo de las y los estudiantes con los procesos de escritura en el aula, específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Lo anterior, lo podemos señalar, producto de las observaciones y reflexiones que desarrollamos en el aula del quehacer didáctico de las y los profesores en ejercicio, de la disposición o predisposición de los y las estudiantes frente a actividades de escritura y, por sobre todo, de la reflexión sobre nuestra propia práctica docente en las intervenciones que hemos desarrollado hasta el momento. Para ahondar, en las observaciones y mencionadas, registramos el siguiente detalle:

1.2 Evidencias del Problema de Práctica

Al comenzar la Práctica Profesional, llevamos a cabo un registro de observación y reflexión para contextualizar el centro de práctica, a los estudiantes con quienes se trabajó y para establecer nuestras primeras reflexiones sobre nuestra propia práctica docente. Esto nos permitió detectar, por ejemplo, desde nuestras primeras intervenciones didácticas que no levantábamos el trabajo de escritura desde el enfoque comunicativo, donde la lectura, la comprensión y la oralidad son sus principales aliados (Serafini, 2019), y donde el manejo de la lengua está al servicio de la escritura (Mineduc, 2018). Por ejemplo, se observaron sus gustos e intereses y la forma de relacionarse entre ellos y ellas. También, se observaron dinámicas generales de la profesora en ejercicio y de los estudiantes en la sala de clases,

específicamente, cómo se predispone la enseñanza de la escritura en Lenguaje y Comunicación. Lo interesante de estas observaciones es que permitieron a las profesoras en formación reflexionar sobre cómo considerar estos elementos en la práctica docente.

Del registro de observación, tal como plantean Maray, Berríos, Santos y Cabrera (2022), podemos obtener un importante material de reflexión y formación que “constituye un factor de gran relevancia en contextos de una retroalimentación efectiva orientada a la identificación de prácticas destacables, así como también de elementos susceptibles de ser mejorados a partir de puestas en común” (p. 431), puesta en común que, en este caso particular, pasan por nuestra reflexión como docentes en formación.

A continuación, se presenta evidencia clave, incluida en los registros de observación y reflexión señalados, que dan cuenta de cómo se generó el problema de práctica. Como profesoras en formación observamos “síntomas” en los docentes en ejercicio, en los y las estudiantes de los establecimientos y, ello, les permitió cuestionar su propia práctica docente, volviéndose protagonistas de esta investigación. El concepto de “síntoma” planteado por Mintrop y Órdenes (2022), se refiere a aquellas circunstancias que desencadenan las causas de problemas o situaciones dentro del espacio educativo. Desde esta perspectiva, es importante que él o la docente logre descifrar cuáles son los síntomas o causas específicas que generan un problema, que impide el buen funcionamiento de la sesión de aprendizaje o que interrumpe el clima de aula.

- **Situación 1:** *Las docentes al entregar las instrucciones de las actividades no suelen ser claras con la Tarea, Propósito y Público (TPP), es decir, no exponen con claridad la situación retórica: ¿Qué va a escribir?; ¿para qué va a escribir? y ¿para quién va a escribir?*

Sobre esta temática, en los documentos ministeriales vigentes, se estipula que los y las docentes son los encargados de entregar las herramientas necesarias para enriquecer los conocimientos, las capacidades y las habilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, esto con el fin de facilitar su proceso académico, social y de desarrollo humano. Por ende, tal y como se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza, en el dominio C:

La labor del docente se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje ya planificadas, lo que se traduce en interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara entre el/la docente y sus estudiantes, a través de las cuales el/la profesor/a demuestra altas expectativas y promueve oportunidades desafiantes para que todos/as sus estudiantes progresen y logren los objetivos propuestos (Mineduc, 2021, p. 43).

Sin embargo, a pesar de lo que se expone en los documentos ministeriales, la realidad es completamente diferente puesto que, los docentes muchas veces no conocen la realidad de sus estudiantes y no contextualizan su desarrollo de aprendizaje para entregar y diseñar una propuesta que esté relacionada a sus gustos e intereses. Además, al momento de realizar los ejercicios de escritura dentro de la unidad, siguen por una parte los lineamientos establecidos en el currículum, pero, en sus propuestas no manifiestan el propósito del trabajo designado, generando en las y los estudiantes confusión y falta de motivación para realizar las actividades solicitadas como también, generando un rechazo hacia la asignatura, en específico hacia el proceso de escritura.

- **Situación 2:** *Las y los estudiantes no demuestran interés en actividades de escritura.*

Este punto tiene completa relación con lo dicho previamente, si bien, parte del “problema” radica en la falta de motivación de las y los estudiantes por las actividades propuestas por los docentes, hay que considerar un factor elemental en dicho proceso, el cual radica netamente en el “interés” de las y los alumnos al enfrentarse a diversas actividades ligadas a la escritura, en clases de Lenguaje y Comunicación. Muchos estudiantes tienen apatía por las clases e incluso por los profesores. Siguiendo a Goulart (2022), es como si los y las estudiantes estuvieran en la escuela, pero con el pensamiento y la atención distantes, lo que implica una falta de motivación mínima necesaria para la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. De todos modos, si bien, lo planteado por el autor tiene relación directa con aquello hemos observado y sobre lo cual hemos reflexionando, durante el

desarrollo de nuestro proceso de Práctica Profesional, hay que consignar el hecho de que algunos y algunas estudiantes no cooperan en la mantención de un buen clima de aula durante el desarrollo de las clases, a pesar de que la sesión tenga elementos motivadores y muestre temas ligados a sus intereses, pero a ellos, no logran mantener el foco en la tarea a desarrollar, generando un escenario complejo para abordar las actividades propuestas para el desarrollo de sus conocimientos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Jurado (2015), se trata de conductas disruptivas que obstaculizan el aprendizaje y afectan tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Esto se traduce en un mayor distanciamiento socioemocional con la tarea a desarrollar y, sin duda, requiere de formación especializada en diversificación de la enseñanza y un trabajo conjunto con el equipo de aula o equipos multidisciplinarios que existan en los respectivos establecimientos (Jurado y Justiniano, 2015).

Asimismo, otra situación que ha sido observada por las docentes en formación es que los y las estudiantes utilizan los tiempos destinados a ejercitar el contenido de Lenguaje y Comunicación para realizar otras actividades, ya sean de otra asignatura o dibujar en sus cuadernos, provocando un desequilibrio durante la clase.

Por ello, el Ministerio de Educación también pone un énfasis en las actitudes que deben desarrollar y cumplir las y los alumnos en su rol académico, entendiendo que ellos al ser el protagonista principal de las sesiones y de su proceso de aprendizaje, se debe entender que potenciar dicho acto es responsabilidad de ellos como agentes de cambio y productores de su aprendizaje, además, las Bases Curriculares, estiman que el logro de los aprendizajes depende, en gran medida, de las actitudes y disposiciones de los y las estudiantes (Mineduc, 2012).

- **Situación 3:** *Falta de motivación y vinculación de la socioemocionalidad con la labor docente.*

Si al contemplar y observar los obstáculos que presentan las y los docentes a la hora de trabajar la escritura con los y las estudiantes, considerando los factores de falta

de interés y motivación, “¿cómo podríamos ser agentes de cambio a este nuevo paradigma? Cassany, Luna y Sanz (2020) exponen que:

Es interesante analizar cómo vive el alumno los ejercicios de redacción que le encargan en el colegio. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación? (p. 260).

Tal como mencionan los autores, se ha logrado evidenciar estas prácticas dentro de la sala de clases, particularmente en las actividades de escritura, en donde los y las estudiantes se muestran poco motivados hacia los ejercicios y no le encuentran el sentido al acto de escribir, por lo tanto, terminan escribiendo aquello que es requerido por las profesoras, pero, que no resulta de su interés y solo lo hacen con el fin de cumplir con las indicaciones que se les entrega. Tras ello, reflexionamos que tenemos la labor de no replicar estas actitudes evidenciadas en los centros de práctica, ya que, al trabajar o ejercitar el Eje de Escritura con las y los alumnos, es importante considerar sus intereses, para generar un vínculo con la socioemocionalidad de ellos y generar una motivación por la escritura.

Frente a lo mencionado anteriormente, consideramos que los procesos de observación son importantes para dar cabida a las necesidades de los profesores en ejercicio, de los y las estudiantes, y de nosotras como docentes en formación. Asimismo, para generar un cambio provechoso y, como lo menciona Mintrop y Órdenes (2022), el cambio debe ser desde adentro hacia afuera, es decir, desde el rol como profesoras en formación. Por lo mismo, las medidas para generar un cambio favorable, son las instancias de retroalimentación de las docentes pares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, los agentes colaboradores de los establecimientos como coordinadores y profesores de la universidad que acompañen el proceso investigativo.

A modo de síntesis, y para comprender mejor esta sección, se adjunta a continuación el esquema de la definición del PDP:

¿Quién?	Hace	¿Qué?
Las profesoras en formación de la carrera de pedagogía en Educación Básica realizando su práctica profesional...	Al desarrollar intervenciones didácticas en el aula, están asociadas a actividades de escritura...	Presentan dificultades para fomentar la motivación y el vínculo socioemocional con la escritura, en estudiantes de Educación Básica quienes, tal como se evidencia en el registro de observación y reflexión de las profesoras en formación, no le encuentran sentido al acto de escribir.

1.3 Fundamentación del Problema de Práctica (PDP)

El enfoque metodológico en el cual basamos nuestra investigación aborda un problema específico de la práctica, el cual se encuentra enfocado en la falta de estrategias que poseemos como docentes en formación para abordar el Eje de Escritura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Específicamente, hablamos de estrategias para motivar los procesos de escritura y para generar un vínculo socioemocional de ella con los y las estudiantes, como garante de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y exitoso. Esto lo respaldamos con las reflexiones que hemos realizado, a partir de nuestra inserción en el aula. La falta de motivación que las y los alumnos presentan al momento de abordar actividades asociadas a la escritura, se vuelve protagonista del proceso: desinterés, aburrimiento, falta de expectativas hacia el aprendizaje, falta de sentido, de gusto y de

compromiso, lo que genera actitudes de distracción y interrupción en clases. Además, las conductas que las y los estudiantes poseen en el aula nos produce preocupación como docentes, ya que, al enfrentarnos a este escenario, debemos buscar herramientas didácticas que potencien su aprendizaje, cautiven su atención, su interés; en otras palabras, estrategias que motiven los procesos de escritura.

Asimismo, es importante contextualizar los cursos a intervenir, previo al diseño de la propuesta de mejora, y considerar los intereses de los y las estudiantes, junto con el comprender que cuentan con la capacidad de decidir sobre su propio proceso de aprendizaje; se trata de lo que Coll (2018), denomina como personalización del aprendizaje. Y es que los intereses de los estudiantes refieren a una predisposición a implicarse y comprometerse con un contenido o con unas actividades particulares. Por medio de esto, las estrategias de enseñanza lograrán ser efectivas.

Dicho lo anterior, resulta fundamental indagar en nuestro PDP y dar a conocer las soluciones a tal problema para aportar de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas y que otros docentes también puedan informarse de esta problemática para emplear los resultados de esta investigación a favor de aprendizaje de sus estudiantes. En esta misma línea, Mintrop y Órdenes (2022), indican que el PDP hace énfasis en la importancia de solucionar los problemas desde el enfoque interno del profesor, ya que resultan necesarios para fortalecer el clima de aula y lograr una mejora apropiada para las y los estudiantes.

Los proyectos basados en el diseño requieren recursos (por ejemplo, tiempo) y, por lo tanto, deben reservarse para los problemas más urgentes de práctica que realmente necesitan un remedio en el corto plazo. Estos proyectos realmente deben merecer la inversión de varias iteraciones de planificación, intervención cuidadosa y recolección de datos (p. 30).

Por un lado, con respecto a la importancia de abordar este PDP, observamos que las herramientas que los profesores y las profesoras en ejercicio utilizan en sus clases, para llevar a cabo actividades de escritura, no son suficientes o efectivas en su impacto, dado que en las sesiones de la asignatura, y cuando se abordan ejercicios asociados a la escritura,

se encuentran desconcentrados, por ello la docente les llama la atención en reiteradas ocasiones o accede a medidas más severas, por ejemplo las anotaciones negativas en el libro de clases, dependiendo del caso de cada uno. Por otro lado, se observa que las y los estudiantes presentan actitudes que demuestran descontento hacia las actividades de escritura, manifestando verbalmente que no le encuentran sentido al escribir, que no les gusta y que les parecen aburridas las actividades de la asignatura. Es por ello que, el PDP adquiere tal relevancia, concluyendo que, la escritura debe ser ejercitada a través de actividades que reflejen los intereses de los estudiantes como previa motivación, como también, el lograr explicarle al alumno, de manera correcta y certera, la importancia de la escritura, relevando la situación retórica a un protagonismo clave para generar el vínculo socioemocional con ella, ya sea porque conoce de antemano la tarea a desarrollar, el propósito de la misma y, por sobre todo, el público o audiencia al cual va dirigido su texto.

Para Martinenco, Martín y García (2020), el aprendizaje socioemocional “permite a los estudiantes percibir, reconocer y comprender sus propias emociones a la vez que interpretar e interactuar con las emociones de los demás” (p. 99). Dado esto, se vuelve indispensable que las actividades desarrolladas en la aula, por ejemplo las ligadas a la escritura, estén entrelazadas con el vínculo socioemocional de las y los alumnos, debido a que, en su formación las relaciones interpersonales contribuyen de manera significativa en su aprendizaje y en el de los demás, como también, reconocer cuáles son las emociones que el alumnado trae previamente a los ejercicios de escritura y con qué emociones se encontrará al terminar tales actividades, para lograr conectarlas en beneficio significativo del proceso de aprendizaje.

Asimismo, durante el proceso de la Práctica Profesional observamos y reflexionamos que las y los estudiantes no sienten motivación a la hora de enfrentarse a los desafíos y actividades vinculadas al Eje de Escritura esto debido a que, al momento de escribir, no suelen tener claridad sobre la situación retórica. Revisemos un ejemplo con un alumno que denominaremos como Estudiante 1. Se trata de un niño de 5° Básico que presenta una predisposición poco favorable a la hora de comenzar la clase, manifiesta una desmotivación hacia el trabajo, se le observa desconcentrado y con tendencia a afectar el clima de aula y la disposición al aprendizaje del resto de sus compañeros y compañeras. Por ello, la profesora

de Educación Diferencial (integrante del equipo de aula), debe intervenir y apoyar al Estudiante 1 para que los demás alumnos no repliquen sus acciones, y no genere más distracciones durante la sesión. Finalmente, al momento de culminar la clase, el Estudiante 1, como es de esperar, no finaliza satisfactoriamente las actividades señaladas.

Al reflexionar sobre lo expuesto, creemos que es fundamental el poder establecer lineamientos claros para potenciar al profesor como un buen guía colaborador durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes: un docente como mediador del aprendizaje, en palabras de Feuerstein (Ruffinelli, 2022). Pero también, debe lograr que todos y todas sus estudiantes participen activamente del proceso, es decir, si el Estudiante 1 tiene una predisposición desfavorable, la profesora o el profesor, no puede ignorar su comportamiento y debe buscar una solución adecuada para facilitar la recepción de los conocimientos y así, podrá tener un mejor clima de aula y comenzar las sesiones involucrando a todos y cada uno de sus alumnos (en estos casos el trabajo multidisciplinario, con profesionales especialistas, puede dar luces de posibles soluciones). Asimismo, utilizar los intereses y motivaciones como un recurso a favor del desarrollo de sus clases para cautivar la atención de las y los estudiantes.

Enseñar, sin duda, es una tarea compleja (o por lo menos así lo percibimos en nuestras reflexiones del proceso de práctica profesional). Desde esta perspectiva, el planteamiento de Goulart (2022), nos hace mucho sentido, en tanto sabemos que está en nuestras manos “buscar alternativas para afrontar situaciones adversas en el cotidiano escolar, una de las cuales es el desinterés de algunos alumnos” (p. 92). Se trata de una realidad sumamente desafiante y nos aferramos a la didáctica de la asignatura, en la cual decidimos especializarnos, para buscar posibles respuestas.

Y es que nos cuestionamos, ¿cómo fomentar la motivación hacia los procesos de escritura, considerando los vínculos socioemocionales en estudiantes de Enseñanza Básica? En las páginas siguientes, intentaremos buscar posibles respuestas.

1.4. Objetivos del estudio

En base a la problemática planteada en el presente estudio, se desglosan los siguientes objetivos que orientan nuestra propuesta de investigación.

Objetivo general:

Reflexionar sobre cómo determinadas estrategias didácticas fomentan la motivación hacia la escritura, en estudiantes de Educación Básica, a través del vínculo socioemocional.

Objetivos específicos:

1. Resignificar la didáctica de la escritura, por parte de las profesoras en formación, considerando el vínculo afectivo y la motivación con la escritura de estudiantes de Educación Básica, y la percepción de un grupo de docentes en ejercicio sobre la importancia de vincular la escritura con las emociones.
2. Diseñar una secuencia de aprendizajes innovadora, a partir del análisis reflexivo sobre la propia práctica docente y la percepción sobre la escritura de estudiantes y profesores en ejercicio, para fomentar el vínculo afectivo de las y los estudiantes de Educación Básica con los procesos de escritura.
3. Analizar el impacto de la implementación desarrollada, considerando los resultados alcanzados por los y las estudiantes, y la reflexión de las profesoras en formación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo da cuenta del Marco Teórico referencial que sustenta esta investigación. En primer lugar, se indaga en las políticas públicas y el Marco Regulatorio Vigente respecto de los procesos de escritura en el aula. Algunos de los documentos revisados son: los Estándares de la profesión docente para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica (Mineduc, 2022), el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), las Bases Curriculares de 1° a 6° básico vigentes para la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012), los Programas de Estudio respectivos, y el Plan de Reactivación Educativa (Mineduc, 2023), entre otros documentos.

Seguidamente, se ahonda en la didáctica de la escritura y la importancia de la motivación hacia el aprendizaje. En este punto cobra relevancia el problema retórico pues, tal como plantea Cassany (2013) para desarrollar el goce escritor siempre es necesario entregar a los estudiantes claridad respecto de la tarea, el propósito y el público involucrado en la escritura. Este último tema lo refiere Serafini (2019), cuando señala que la audiencia es igual de importante que el escritor. En este último aspecto es donde se ancla nuestra reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

Posterior a ello, se desarrolla una revisión sobre el vínculo de la escritura y el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, haciendo énfasis en la claridad que estos y estas deben tener sobre el público a quien va dirigido su escritura, generando en ellos un desarrollo completo en el aprendizaje socioemocional.

Por último, se da cuenta de evidencias innovadoras, tanto nacionales como internacionales, que sustentan los planteamientos expuestos en este proyecto investigativo. Se trata de actividades o ideas exitosas que sirven como ejemplos para implementar diferentes estrategias didácticas en el aula respecto de la escritura.

2.1 ¿Qué se espera de la escritura?

- Políticas públicas y Marco Regulatorio Vigente

Los primeros documentos a referir, para intentar dar respuesta a la interrogante sobre qué se espera de la escritura en la educación, son los Estándares de la profesión docente para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica (Mineduc, 2022) y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021). Estos documentos tienen como propósito principal entregar herramientas para desplegar nuestros conocimientos, habilidades y disposiciones para lograr un desempeño profesional en las tareas disciplinares y didácticas en las cuales nos especializamos: en este caso, el Lenguaje y la Comunicación.

Los Estándares de la profesión docente para Carreras de Pedagogía, señalados anteriormente, establecen las pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación, una vez finalizada su Formación Inicial Docente (Decreto 309, 2017). Además, “buscan relevar la función crucial de la FID en el logro de aprendizajes significativos, complejos y desafiantes de todos los estudiantes del sistema escolar” (Mineduc, 2022, p.9). Ahora bien, respecto de la escritura, los estándares disciplinarios del área de Lenguaje, contenidos en el mismo documento, aluden (desde una visión sinóptica) que él o la docente, al término de su Formación Inicial, “comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir” (p. 82). Se configura así, uno de los primeros elementos clave de lo que se espera que un docente maneje en el aula, respecto de la escritura y sus procesos, ubicándolo en un rol protagónico y de responsabilidad.

Por otro lado, el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021) no transfiere completamente la responsabilidad a los docentes, más bien, los invita a buscar estrategias adecuadas y favorecedoras al desarrollo de aprendizajes de sus estudiantes con el fin de facilitar el proceso académico de sus alumnos. Asimismo, se establece que “no se busca sumar más tareas al quehacer docente, sino que es una invitación a revisar y analizar, individual y colectivamente, el quehacer pedagógico” (p. 13). En otras palabras, los

profesores deben buscar nuevas estrategias acordes al contexto de sus propios estudiantes, invitarlos a ser parte de su propio proceso de enseñanza, a reflexionar, participar, producir e involucrarse en su aprendizaje. Todo en concordancia con los objetivos de esta investigación, en este caso, la búsqueda de estrategias para motivar la escritura.

Siguiendo con el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), se presentan los cuatro dominios que debe manejar el docente a la hora de preparar sus clases, los cuales son:

1. Dominio A: Preparación de la enseñanza
2. Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
3. Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje.
4. Dominio D: Responsabilidades profesionales.

El documento indica los dominios que debe poseer un docente, entendiendo el contexto en el que se encuentra, si bien, el proceso de escritura de las y los estudiantes comienza desde los inicios de su etapa escolar, buscar la motivación para escribir es una tarea ardua y por esto que, se debe considerar los factores nombrados previamente. En primer lugar, **La preparación de la enseñanza**, tiene como objetivo principal preparar y planificar actividades, como también “conocer a sus estudiantes y el contexto en que crecen y se desarrollan, permitiendo al docente diseñar experiencias de aprendizaje ajustadas, pertinentes y desafiantes, que promuevan el avance progresivo en función del potencial de cada uno o una y de sus conocimientos previos” (Mineduc, 2021, p. 20).

En segundo lugar, la **creación de un ambiente propicio para la enseñanza** indica que los docentes deben establecer ambientes de trabajo adecuado para sus alumnos, en donde se sientan seguros. Además, tal y como se menciona en el Dominio B “los estudiantes desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos claros” (Mineduc, 2021, p. 35). Entonces, considerando aquello, se espera que el proceso de escritura sea adecuado para cada estudiante, y que, además, durante las clases y el proceso de aprendizaje de las y los alumnos, el factor socioemocional sea inminente en las sesiones y que se le dé la importancia adecuada considerando el contexto del grupo curso.

En tercer lugar, **Enseñanza para el aprendizaje** correspondiente al Dominio C, se centra en “las interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara entre el/la docente y sus estudiantes, a través de las cuales el/la profesor/a demuestra altas expectativas y promueve oportunidades de aprendizaje desafiantes para que todos/as sus estudiantes progresen y logren los objetivos propuestos” (Mineduc, 2021, p. 45).

En cuarto lugar, las **Responsabilidades Profesionales** que establece el Dominio D, indica los propósitos que deben tener los y las docentes con sus estudiantes, actuando de manera ética, resguardando los derechos de cada uno de sus alumnos, como también, velar por su bienestar y el de la comunidad escolar a la cual pertenecen. (Mineduc, 2021). Del mismo modo, las y los profesores deben “demostrar compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (Mineduc, 2021, p. 56).

Por otro lado, las Bases Curriculares (Mineduc, 2012), destacan la importancia de enseñar, ejercitar y trabajar la asignatura de Lenguaje y Comunicación, definiendo cada uno de sus Ejes, los cuales son Lectura, Escritura y Comunicación Oral, a su vez se espera que los docentes logren conectar cada una de ellas dentro de sus clases, de esta forma el estudiante logrará experimentar los aspectos mencionados durante los tres momentos de la sesión y sus respectivas actividades.

Con respecto al primer Eje, las Bases Curriculares (Mineduc, 2012), mencionan que la lectura se debe trabajar como fuente de información, de la cual se puede extraer aprendizajes sobre determinados temas. Además, los y las estudiantes deben ser capaces de localizar información relevante, en diversas fuentes escritas, y lograr reconocer la idea principal, dominando la lectura comprensiva.

Igualmente, en el segundo Eje, se destaca la importancia de que los estudiantes aprendan y ejerciten su escritura, para ello las Bases Curriculares mencionan que los alumnos y las alumnas deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión, por ejemplo, con la producción de cartas,

descripciones, respuestas breves, informes, registros y diarios, entre otros géneros discursivos (Mineduc, 2012). Principalmente la escritura se utiliza como medio de comunicación para que los estudiantes manifiesten sus opiniones sobre un asunto en particular. Por ello, una de las sugerencias es que el alumno pueda reconocer a su destinatario y el escrito contenga un propósito específico, fundamentando lo que nos declara el autor Cassany (2018) como TPP (Tarea, Propósito y Público; secuencia retórica) para que la tarea en ejercicio adquiriera mayor relevancia en el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Por último, el tercer Eje de Comunicación Oral, en el cual las Bases Curriculares mencionan que el estudiante o la estudiante debe tener la oportunidad para expresar sus ideas y conocimientos de manera organizada frente a una audiencia (exposición) y de formular opiniones fundamentadas (Mineduc, 2012). Es por ello que las actividades que sean planificadas bajo este eje deben ser realizadas en un ambiente propicio para el estudiante, en el cual sean determinadas y específicas las normas de la clase, imponiendo respeto por las opiniones de los demás y a los tiempos de habla de cada participante. Cada una de estas reglas para el clima de aula serán fundamentales para la seguridad que el alumno o la alumna tendrá frente a su audiencia, mejorando y trabajando desde estos ejercicios su autoestima.

Cada uno de estos puntos presentados y brevemente definidos de las Bases Curriculares, logran determinar cómo la escritura debe ser trabajada y ejercitada por el docente para sus estudiantes, planificando en base a las pautas propuestas y específicamente conectando los tres ejes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, para fortalecer el proceso de enseñanza del alumnado, permitiendo desarrollar sus destrezas comunicativas en su totalidad.

2.2 ¿Cómo abordar la escritura en el aula?

- Didáctica de la Escritura: la importancia de conocer la Tarea, el Propósito y el Público.

La escritura posee diferentes funciones, pero no se logran ejercitar todas estas durante las clases de la asignatura Lenguaje y Comunicación, es decir, durante las sesiones se trabajan los cuentos, cartas o noticias, por lo que “se suele pensar siempre en la función de comunicar (cartas, cuentos, certificados) y mucho menos en la de registrar (apuntes, resumen de un libro, notas), la de aprender (trabajos, análisis de un tema, reflexiones), o la de divertir (poema, dedicatoria)” (Cassany, 1995 p.). Lo dicho previamente por el autor, en otras palabras, quiere decir que es importante ahondar en ello para que cada alumno conozca las diversas funciones de la escritura y se interese por aquellas que puedan cautivar su atención a cabalidad.

Suele suceder que, en algunos establecimientos, los docentes ejercitan la escritura de los estudiantes copiando un texto o información del pizarrón, es por ello que resulta tedioso para los alumnos cuando se les cuestiona sobre si les gusta escribir o no. Además, se les recalca que su ortografía debe ser correcta y acorde al nivel, y a veces se prioriza la enseñanza o practicar la gramática, sin dar el espacio suficiente al alumno para que utilice la escritura de manera autónoma dando a conocer sus ideas o interés sobre la misma. Para ello, en el texto “La cocina de la escritura”, se describe que las sesiones de Lenguaje y Comunicación, “tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción” (Cassany 2018).

Por otro lado, para enseñar al estudiante sobre el desarrollo de su escritura, es necesario entregar instrucciones claras, especificando cada una de las labores que debe llevar a cabo y, además, entregar las herramientas necesarias para que el alumno y alumna logren realizar cada uno de ellos de manera correcta. Es decir, tal como se menciona en el texto Niños productores de textos; “el profesor debe enseñar a sus alumnos a producir textos en situaciones de comunicación real, elaborar instrumentos de sistematización y criterios precisos de evaluación” (Jolibert, 1991). Es por ello que es de vital importancia que el estudiante se interiorice y reconozca la situación comunicativa de la cual deberá escribir desde la etapa de la preescritura, y al mismo tiempo, identificar al destinatario (a quién

escribirá) como también, el propósito del escrito. A cada una de estas, Jolibert (1991) lo menciona como el identificar parámetros de la situación comunicativa escrita.

De la misma manera, y como ya se ha mencionado, es importante que el estudiante conozca antes de escribir, **¿Qué va a escribir?; ¿para qué va a escribir? y ¿para quién va a escribir?**, aquello que Cassany y otros autores contemporáneos nombran como T.P.P, es decir, Tarea, Propósito y Público. Se espera que el estudiante se plantee cada una de estas interrogantes previamente a realizar sus actividades de escritura, ya que cada una de ellas, conecta al alumno con su escrito y crea un vínculo entre ambas. Además, Cassany, Luna y Sanz (2018), los autores hacen una lista con resultados de una investigación, en base al perfil del buen escritor, en donde uno de los puntos destaca que “los escritores competentes toman conciencia de la audiencia” (p. 19). Por lo tanto, es una característica clave al momento de preguntarnos o que los alumnos se planteen que quieren escribir y adquiere importancia que los escritores, en este caso, los estudiantes conozcan quién leerá o a quién estará dedicado su escrito, y este debe ser concreto, entendiéndose como una situación comunicativa real, un ejemplo de ello sería; una actividad en la asignatura en donde deben redactar una carta para algún integrante de su familia, seguramente, muchos estudiantes escogerían a algún integrante su círculo más cercano y el texto automáticamente adquiere importancia al tratarse de alguien conocido y existente.

Tal como se mencionó anteriormente, la audiencia tiene un rol fundamental dentro del acto de escribir, y el docente debe ser el encargado de destacar esta relevancia y que el estudiante, conozca el público de su escrito, realizando de manera personal y autónoma, las tres preguntas que resumen el T.P.P destacado por diversos autores. Al mismo tiempo, en el texto “Cómo se escribe”, la autora hace énfasis en la pre-escritura del niño, y señala algunas técnicas para llevar a cabo la escritura de mejor forma, como, por ejemplo; utilizar listas de ideas, racimos asociativos, flujo de escritura, entre otros. Y al igual que los autores mencionados en los párrafos anteriores, menciona que antes de escribir, el estudiante se debe centrar en el “tono y el destinatario” Serafini (1994).

Por consiguiente, los autores mencionados coinciden en la importancia de que el estudiante conozca y ejercite su escritura en base a la Tarea, el Propósito y el Público, como punto

referencial y de partida, para vincular la escritura dentro del aula de manera significativa, creando conexiones entre el escrito y el estudiante, y aquello que de ser practicado en las sesiones de la asignatura, lo que puede traer consigo beneficios e interés por parte de los alumnos frente a las clases de Lenguaje y Comunicación, específicamente a las actividades de escritura.

2.3 ¿Qué vínculo hay entre la escritura y el desarrollo socioemocional?

- La escritura como medio de expresión y comunicación.

Para Lomas (2003), los niños y niñas al leer y escribir aprenden a usar el lenguaje tanto en su calidad como también en su cualidad, es decir, se establece como una herramienta de comunicación entre las personas y las propias culturas. “De igual manera, al aprender a usar el lenguaje aprenden a orientar el pensamiento, a regular la conducta personal y ajena, y a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo con los demás y con el mundo” (p. 64).

Por ello, debe entenderse a la escritura como un medio efectivo para poder expresar y comunicar sentimientos, emociones, fantasías e ideas a otros, permitiéndole a las y los niños sumergirse en “mundos de ficción, acceder al conocimiento del entorno físico y cultural y descubrir que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar, sino también de su vida personal y social” (Lomas, 2003).

- Las emociones como eje central del aprendizaje

Las emociones son reacciones del ser humano frente a un estímulo o situación determinada, por ello, “incluyen un componente afectivo, cognitivo, fisiológico, motivacional y expresivo, y tienden a dominar nuestra conciencia” (Anzelin, Marín-Gutiérrez y Chocontá, 2020). Por ende, las emociones juegan un rol importante en la construcción de nuestra personalidad y en cómo interactuamos con los demás (Cassá, 2005). Asimismo, en el artículo “La educación emocional en la educación infantil” se menciona que;

Vivimos las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, con nuestro entorno, con nuestros iguales, con nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones. Emociones que vivimos y compartimos en mayor o menor intensidad y especificidad (Darder, 2002, citado en Cassá, 2005).

Del mismo modo, permite “ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en este los códigos lingüísticos que se usan” (Callejas y Rugeles-Rey, 2021). Por lo tanto, al comprender qué son las emociones, cómo se viven y cómo se expresan las personas hacia los demás, los docentes deben guiar el vínculo de las y los estudiantes con las experiencias y conocimientos que van desarrollando a lo largo de su vida, principalmente con el lazo que tienen hacia sus escuelas, ya que, es allí donde cada niño y niña comienza a relacionarse con sus pares, a expresar e identificar sus emociones y reconocen en el otro las mismas. Tal y como lo describe Neva Milicic (2020) en la entrevista **Tiene que haber sinergia entre lo cognitivo y lo emocional. (Revista de Educación)**. “El lenguaje emocional ayuda a identificar, a expresar y también a auto aceptarse. Además, cuando conoces las emociones de ti mismo, comienzas a reconocer las emociones en los otros, y por lo tanto es más fácil empatizar emocionalmente” (pág. 28).

Por ende, si vinculamos las emociones como eje central del aprendizaje para generar el vínculo socioemocional con la escritura, es importante recordar el proceso de esta en el contexto escolar de las y los estudiantes, tal y como lo establece Cassany (1995).

La escritura es un proceso de composición acompañado de la contextualización de lo que se vive, en situaciones comunicativas reales. Es decir, el proceso de lectura y escritura es un proceso dinámico y abierto, puesto que el mensaje se construye a partir de la interacción entre los presaberes y los signos escritos, y de esta manera es el lector quien da sentido al texto, de acuerdo con sus experiencias; la voz del escritor no será la única voz referenciada. También refiere la importancia del educador, quien debe formar ciudadanos críticos, que opten por una posición crítica

frente a lo que aprendan. Para ello, son necesarias las habilidades lingüísticas del lector (citado en Callejas y Rugeles-Rey, 2021, p.35).

2.4 ¿Dónde revisar ejemplos de experiencias exitosas?

Evidencias innovadoras nacionales e internacionales.

En la presente investigación, se llevó a cabo un ciclo didáctico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el cual contaba con cuatro clases y para crear cada una de estas sesiones, como docentes en práctica, nos interiorizamos dentro del curso, aprendiendo de sus intereses, motivaciones y así contextualizando a cada quinto básico. Posterior a ello, y con tal información del nivel se planificaron cada una de las clases, en donde se trabajó la obra teatral con los estudiantes, para ello se utilizó material audiovisual, títeres (confeccionados por los estudiantes), guías de trabajo, entre otros.

Como dupla decidimos incluir el teatro a nuestro ciclo dado que las actividades planeadas se acercaban de manera directa a sus intereses lo que provocaría un aprendizaje significativo. Siguiendo a Motos (2021), “la finalidad de poner en valor las artes escénicas en la educación es que el alumno se interese por aquello que necesita, aunque todavía no sepa lo que necesita” (p.35). Gracias a ello, es posible comprobar que al utilizar estrategias basadas en el teatro dentro de las clases de escritura, logran ser un componente importante dentro del conocimiento de la asignatura para los estudiantes. Wallan y Enochsson (2019), “comprobaron que la combinación del lenguaje y las actividades dramáticas son una estrategia de instrucción que dispone de gran potencial cuando se trata de enseñar al alumnado” (p.12).

Por otro lado, la escritura creativa potencia las diferentes habilidades del estudiante y conecta el conocimiento con sus emociones, generando así un aprendizaje con valor para el alumno. La autora menciona que “la escritura creativa por tanto, pretende hacer frente a las dificultades que presentamos a la hora de expresarnos, concibiendo así, la escritura como el

proceso de creación en la que a través de esta, los alumnos son capaces de poder crear historias, expresar sus emociones, sentimientos, pensamientos, etc.” (Jiménez, 2017, p. 40). En su escrito, la autora recién citada, describe una serie de actividades para complementar el aprendizaje del estudiante por medio de sus emociones y sentimientos, utilizando estos a favor del conocimiento del alumno. Además, reflexiona en su escrito sobre “...considero que no solo los niños sino los adultos, trabajamos más motivados cuando salimos de las rutinas, si nos proponen algo novedoso o con distintos recursos que no usamos habitualmente” (Jiménez, 2017. p. 41).

Con la referencia anterior, la autora recalca la importancia de utilizar diferentes elementos durante las sesiones de aprendizaje, aquellas que cautivan a los estudiantes y a sus diversas maneras de aprender, es decir, utilizar videos explicativos, música para ampliar el conocimiento de mundo de los alumnos y las alumnas, actividades dinámicas, entre otras.

2.5 ¿Podría ser el teatro aplicado a la educación una posible solución?

Uno de los objetivos de la asignatura Lenguaje y Comunicación de quinto básico, menciona “apreciar obras de teatro, películas o representaciones: discutiendo aspectos relevantes de la historia y describiendo a los personajes según su manera de hablar y de comportarse” (Mineduc, 2018, p38), dado este objetivo de aprendizaje, es posible determinar que el teatro se encuentra inmerso dentro de la educación y este mismo puede ser utilizado en beneficio del aprendizaje, entregando herramientas al estudiante para poder desenvolverse en los tres ejes de la asignatura, los cuales son escritura, lectura y comunicación oral, además permite que el alumno desarrolle su creatividad por medio de las representaciones o dramatizaciones que pueden ser realizadas durante las sesiones.

Por un lado, los ejercicios de dramatizaciones, juegos expresivos, narraciones en voz alta, entre otros, son de gran beneficio, no solo para estudiantes, también para todas las edades, dado que al realizar tales actividades o juegos, la persona logra desarrollar su capacidad afectiva de manera personal y con el resto, es por ello que García Huidobro (2018), menciona que tales ejercicios “buscan estimular el interés de la persona por explorar sus

capacidades, vivencias y potencialidades expresivas en el desarrollo y la muestra de un trabajo artístico teatral, que constituya un aporte, tanto para su realización individual como para su comunidad...” (p. 10).

Es por ello que en el texto Teatro y escritura: una experiencia didáctica en Lenguaje y Comunicación, se menciona que “la escritura se concibió, esencialmente, como una actividad de búsqueda para la escena teatral y de las potencialidades expresivas que cada estudiante posee” (Sepúlveda, 2014, p. 34), dándonos a entender una nueva arista de la escritura, correlacionado con los textos dramáticos, en donde el estudiante puede potenciar sus habilidades artísticas.

Al mismo tiempo, dentro del mismo texto, se menciona “sería una contribución contar con una instancia guiada, mediante lecturas dramatizadas, pues es ese el instante para completar el objetivo propio del género por parte de las propias espectadoras” (Sepúlveda, 2014, p. 35), dado que, en el documento escrito por la autora mencionada, se realiza una investigación, llevando a cabo un total de quince sesiones, dedicadas al trabajo teatral con los alumnos. En ella, el citado autor destaca resultados exitosos durante sus clases, en donde evidencia la motivación de los estudiantes e interés que ellos lograron poseer por las actividades propuestas, entre las cuales se destacan; dramatizaciones, interpretación de textos dramáticos originales, entre otros. Gracias a estas actividades, los y las estudiantes “solicitan más clases destinadas al ensayo de la dramatización, esto les parece más atractivo como experiencia” (p. 36).

Por otro lado, el teatro aplicado, como lo menciona Sedano-Solís (2019), se determina como un conjunto completo de prácticas creativas en donde no solo se involucran los participantes y el proceso creativo de este, sino que también, se involucran al público y al entorno en el que se desarrolla la representación. Además, el teatro se manifiesta para ocurrir en diversos escenarios, tanto formales como informales, pero con el propósito de estar en servicio a la comunidad.

Por ende, si lo asociamos con la realidad educativa, particularmente en el contexto de la presente investigación, el teatro aplicado en la educación permite a los y las estudiantes a

desarrollar relaciones interpersonales con los demás, a expresar sus emociones y tener siempre en consideración al otro. Para ello, la autora indica que la actividad teatral, “cuyo énfasis está puesto en que los participantes, quienes, a través de la acción directa, participen activamente del hecho teatral, impulsando un cambio en la praxis social” (Sedano-Solís, 2019, p. 23)., generen cambios en el proceso de aprendizaje, impulsen sus ideas y desarrollen sus habilidades con los demás.

El teatro, finalmente ayuda a mantener el orden y el respeto por la comunidad, por los compañeros y por el trabajo aplicado de las y los participantes, por ellos “desde sus orígenes ha sido utilizado como instrumento educativo de diferentes formas: «como elemento transversal del currículum, como materia interdisciplinar y como estimulador de los aspectos cíclicos del aprendizaje” (Motos y Ferrandis, 2013, p.48, citado en Sedano-Solís, 2019). Asimismo, se establece como una herramienta necesaria para potenciar el aprendizaje de los y las estudiantes en las clases de Lenguaje y Comunicación, en donde se trabajan los tres ejes fundamentales, la Comunicación Oral, la Lectura y la Escritura.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene por objetivo establecer la relación de la Práctica Profesional con el PDP de las profesoras en formación, siguiendo el lineamiento de La Resolución de problemas para una mejora continua de los autores Mintrop y Órdenes (2022), los cuales establecen que para determinar un problema dentro del espacio escolar, es importante darle una mirada desde “adentro hacia afuera”, es decir, el docente debe indagar, observar, reflexionar y actuar desde su rol como líder educativo frente a los problemas propios que atraviesa durante su práctica.

A partir de lo anterior, y de acuerdo a los problemas planteados a lo largo de este documento, dicho enfoque pretende dar soluciones concretas y reales a las problemáticas que surgen en determinados establecimientos educacionales, principalmente en los cursos de quintos básicos y cómo se utilizaron estrategias para abordar la escritura a través del vínculo socioemocional con esta. Por ende, como profesoras en formación, además de guiarnos bajo los estudios de dichos autores, debemos complementarlo con nuestros conocimientos didácticos y teóricos que den respuesta no solo al rol de docente en relación al PDP, sino que también, conocer y contextualizar el espacio en el que se desarrolla la práctica. Para ello, los autores mencionan que “la resolución de problemas basada en el diseño es imaginativa, sustentada en teoría y práctica; centrada en el usuario; específica a un contexto particular; creada cooperativamente; emergente; interactiva y dependiente de los resultados” (Mintrop y Órdenes, 2022, p.13).

La metodología impartida en este proceso es de carácter mixto, ya que, permite relacionar y cruzar datos cuantitativos y cualitativos. Para los autores Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la metodología mixta o investigación mixta aborda un enfoque que combina tanto métodos cuantitativos como cualitativos en un solo estudio. Dicho enfoque se utiliza para obtener una comprensión más completa y enriquecedora del problema de investigación. Asimismo, proporcionan orientaciones sobre cómo diseñar investigaciones mixtas, recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos, e integrar los hallazgos de

manera efectiva en el proceso de investigación. Este tipo de cruce para el mundo de la educación, es clave para entender la problemática que ocurre en la sala de clases, además ayuda a entender de mejor forma la problemática de la estrategia pedagógica que se ve en nuestra propia práctica profesional.

3.1 Contexto y participantes.

En primer lugar, las docentes en formación son las principales participantes del proceso investigativo, ya que reflexionan desde su propia práctica docente tal como se describe por los autores Mintrop y Órdenes (2022).

La investigación se lleva a cabo en dos establecimientos de la Región Metropolitana, uno ubicado en la comuna de El Bosque y el otro, en la comuna de Las Condes, centrándose principalmente en dos cursos de quinto año básico, los cuales tendrán una asignación de Establecimiento 1 (colegio de El Bosque) y Establecimiento 2 (colegio de Las Condes) para resguardar el anonimato de los participantes de la comunidad escolar.

En resumen, los participantes son: las profesoras en formación como protagonistas de la investigación. Los participantes por un lado serán los docentes pares de cada recinto educativo, particularmente las profesoras de Lenguaje y Comunicación, y por otro lado, los y las estudiantes de ambos cursos.

3.2 Técnicas, instrumentos y procedimientos

En el proceso de las técnicas, instrumentos y procedimientos comenzamos con un registro anónimo de observación al iniciar el segundo semestre de nuestra Práctica Profesional, poniendo atención a la actitud y predisposición de los y las estudiantes ante actividades que impliquen escritura; y en las estrategias y actividades utilizadas por las docentes en ejercicio para fomentar la motivación a la escritura y guiar el desarrollo de la misma. Para

ello y luego de tener claro nuestro PDP, establecimos tres objetivos específicos para darle respuesta a la problemática revisada durante las clases de Lenguaje y Comunicación, en los establecimientos antes mencionados, que dieran respuesta a las acciones que debemos realizar para lograr el objetivo macro, el cual es; “Reflexionar sobre cómo determinadas estrategias didácticas fomentan la motivación hacia la escritura, en estudiantes de Educación Básica, a través del vínculo socioemocional”.

Para ello, el primer objetivo específico habla sobre **“Resignificar la didáctica de la escritura, por parte de las profesoras en formación, considerando el vínculo afectivo y la motivación con la escritura de estudiantes de Educación Básica, y la percepción de un grupo de docentes en ejercicio sobre la importancia de vincular la escritura con las emociones”**. Para llevar a cabo este objetivo, se establecieron tres instrumentos, el primero es el más importante porque apunta a la reflexión pedagógica de las profesoras en formación; los dos últimos sirvieron como insumos para potenciar dicha reflexión y contextualizar el ciclo didáctico a diseñar:

1. Registro de observación y reflexión anónima está dirigida a las profesoras en formación como protagonistas del proceso investigativo, por ello, se llevó un registro en el que cada docente en práctica relató desde su experiencia con las y los alumnos antes, durante y al finalizar el ciclo didáctico en las clases de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, dicho instrumento permite generar un análisis reflexivo por parte de las profesoras en formación, quienes ocuparon sus resultados desde la primera clase observada hasta las sesiones realizadas y diseñadas para la toma de decisiones en relación al Ciclo indicado. Es importante recalcar, que dicho instrumento es de carácter anónimo para proteger los nombres de los y las participantes de esta investigación.
2. Encuesta anónima, graduada y con una única respuesta siguiendo la escala de Likert Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, (2014), la cual presenta una nominación desde la categoría “totalmente de acuerdo; de acuerdo, ni de acuerdo; ni de desacuerdo; en desacuerdo a totalmente en desacuerdo” (Ver encuesta en el anexo nº3, pág. 116). Dicha encuesta fue realizada por las y los estudiantes de quinto

básico, quienes se encontraban en absoluto conocimiento del instrumento a resolver, gracias a un documento entregado por las docentes en ejercicio. Además, la encuesta tiene el propósito de conocer el vínculo afectivo de los y las estudiantes con la escritura, y para conocer sus motivaciones al momento de escribir. Esta encuesta fue validada por dos profesores de Educación Básica (Anexo n°1, pág. 112).

3. Entrevistas anónimas, breves y semiestructuradas dirigidas a las dos docentes del área de Lenguaje y Comunicación, con la finalidad de conocer su percepción sobre la importancia de vincular la escritura con las emociones y conocer qué estrategias utilizan en el aula para motivar a sus estudiantes a escribir. Cabe destacar que las entrevistas realizadas serán grabadas con audio de voz, con previo acuerdo entre las participantes para su posterior análisis y cruce de datos con la respuesta obtenida por parte de los y las estudiantes en las encuestas. (ver entrevista en el anexo n°2 pág. 114).

Para dar respuesta a las técnicas, instrumentos y procedimientos del segundo objetivo específico de investigación, que apunta a **“Diseñar una secuencia de aprendizajes innovadora, a partir del análisis reflexivo sobre la propia práctica docente y la percepción sobre la escritura de estudiantes y profesores en ejercicio, para fomentar el vínculo afectivo de las y los estudiantes de Educación Básica con los procesos de escritura”**, la decisión, tal como lo plantea la metodología de la Resolución de problemas para una mejora continua (Mintrop y Órdenes, 2022), se creó un ciclo didáctico con diferentes estrategias que respondieran al enfoque comunicativo de la asignatura (Lomas, 2018), y que es posible resumirlo en el trabajo integrado de sus ejes, y que, a su vez, fomentarán el vínculo socioemocional de las y los estudiantes con la escritura que, tal como señala Riaño y Bustamante (2022), es de vital importancia para lograr una alta motivación y experiencias significativas en los y las estudiantes.

Al analizar las sesiones de la asignatura junto al registro de observación y reflexión anónimo y al término de cada sesión, las estudiantes en formación comentaron sus experiencias para encontrar ciertas similitudes que se repitieron durante las clases, entre

las cuales se destacan la falta de motivación e interés de los y las estudiantes durante las sesiones de Lenguaje y Comunicación, las constantes distracciones que tenían los alumnos en las clases, las cuales generaban climas de aula desfavorables para los demás compañeros y la falta de contextualización por los intereses del grupo curso. Entonces, para ello, se logró crear un plan de acción que daba respuesta al Problema de Práctica (PDP, en adelante). Y a partir de los instrumentos descritos previamente (registro de observación y reflexión, encuestas y entrevistas), se creó el diseño del ciclo didáctico, en donde se utilizaron objetivos de aprendizaje para las cuatro planificaciones de los cursos de quinto básico, manteniendo el foco principal en el Eje de Escritura, con el fin de lograr el vínculo con la socioemocionalidad de los y las estudiantes de ambos cursos.

A continuación, se presentan los Objetivos de Aprendizaje (OA) trabajados en el ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación, tomados desde las Bases Curriculares (Mineduc, 2012). Además, se estableció un Objetivo Transversal (OAT) para sustentar el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, ya que, tal como plantean Martinenco, Martín y García (2020), esto facilitará el vínculo socioemocional con la escritura, al permitirles expresar y crear bajo diversas miradas y perspectivas:

OA principal / basal

- **OA 13:** Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.

OA complementario / potenciador del enfoque comunicativo

- **OA 03:** Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural.
- **OA 30:** Producir textos orales planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva: dramatizaciones.
- **OAT 25:** Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

Cabe destacar que cada una de las sesiones cuenta con una meta de aprendizaje específica

de la clase, en donde se plantea aquello a realizar durante esta misma. Sin embargo, en el ciclo didáctico se comparten los objetivos principales de ello.

El último objetivo específico, establece: **“Analizar el impacto de la implementación desarrollada, considerando los resultados alcanzados por los y las estudiantes, y la reflexión de las profesoras en formación”**. Se concluye con esto dado que las sesiones del ciclo didáctico ya fueron implementadas durante la asignatura, y se logró recabar la suficiente información de los estudiantes para examinar los resultados y a su vez, compararlos con aquellos observados durante las sesiones de las docentes del establecimiento en Lenguaje y Comunicación. Además, al obtener tales datos, es posible estudiarlos, reflexionar en base a ello y conocer la efectividad de las estrategias utilizadas en favor del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

A continuación, se presentará una tabla para lograr resumir lo mencionado anteriormente;

Tabla 1. Metodología de la investigación.

Fases Resolución de problemas	Objetivos Específicos	Técnicas	Instrumento	Participantes	Criterios de validez y confiabilidad
Fase 1 Definición y enmarcado de un problema de práctica.	Resignificar la didáctica de la escritura, por parte de las profesoras en formación, considerando el vínculo afectivo y la motivación con la escritura de estudiantes de	Observación , reflexión y análisis de documentos.	Registro de observación y reflexión anónimo.	Docentes en formación.	Validación por parte de las dos investigadoras.
Fase 2 Diagnóstico de las causas del problema.	Educación Básica, y la percepción de un grupo de docentes en	Análisis de datos cuanti y cuali.	Encuesta. Entrevista.	Estudiantes. Docentes en ejercicio.	Escala de Likert con encuestas anónimas. Validación por dos profesionales de Educación general Básica especialistas en

	ejercicio sobre la importancia de vincular la escritura con las emociones.				Lenguaje y Comunicación.
Fase 3 Organización del proceso de cambio	Diseñar una secuencia de aprendizajes innovadora, a partir del análisis reflexivo sobre la propia práctica docente y la percepción sobre la escritura de estudiantes y profesores en ejercicio, para fomentar el vínculo afectivo de las y los estudiantes de Educación Básica con los procesos de escritura.	Observación , reflexión y análisis de documentos. Análisis de datos cuanti y cuali. Creación de diseño didáctico.	Registro de observación y reflexión anónimo. Entrevistas. Encuestas. Ciclo didáctico.	Docentes en formación Docentes en ejercicio. Estudiantes de 5° Básico	Escala de Likert con entrevistas y encuestas anónimas. Reflexión dupla docente e implementación de Ciclo didáctico. Análisis de datos cruzados a través de gráficos y tablas.
Fase 4 Evaluación y retroalimentación.	Analizar el impacto de la implementación desarrollada, considerando los resultados alcanzados por los y las estudiantes, y la reflexión de las profesoras en formación.	Análisis reflexivo.	Pautas de autoevaluación. Rúbricas.	Docentes en formación. Estudiantes	Escala de Likert con entrevistas y encuestas anónimas. Reflexión dupla docente e implementación de Ciclo didáctico. Análisis de datos cruzados a

					través de gráficos y tablas.
--	--	--	--	--	------------------------------

3.3. Descripción de los instrumentos utilizados para levantar información

La descripción de este apartado pretende abordar los instrumentos realizados por las docentes en formación como protagonistas del proceso investigativo, tal como lo establece Mintrop y Órdenes (2022) en el escrito de “Resolución de problemas para la mejora continua”. Por ello, en primer lugar se presenta un registro anónimo de observación y reflexión el cual habla sobre las vivencias antes, durante y después de la propuesta del ciclo didáctico en la práctica profesional. Asimismo, se utilizaron otros insumos que ayudaron a dar respuestas del PDP, contextualizando a los y las estudiantes de cada nivel en cada establecimiento sobre su relación con la escritura y el vínculo socioemocional a través de una encuesta anónima. Por otro lado, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con respuesta abierta hacia las docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación con el fin de generar una reflexión cruzada con las respuestas levantadas para desarrollar un Ciclo didáctico orientado a brindar soluciones y estrategias adecuadas para abordar el PDP.

Cabe destacar que, los documentos utilizados como insumo, fueron resguardados anónimamente, dado que no se solicitaron datos personales de los encuestados/entrevistados, además, se solicitó un permiso previo a los establecimientos para usar estos datos en la presente investigación.

3.3.1 Registro de observación y reflexión anónimo

El instrumento del registro de observación y reflexión anónimo se establece en un documento de “bitácoras” que dan cuenta de los procesos antes, durante y después de finalizar el ciclo didáctico, en donde cada profesora en formación redactó sus experiencias dentro de la sala de clases, detallando la postura de los y las

estudiantes frente a la sesión, sus impresiones frente a esta y los comentarios que el alumnado pudo emitir, además, de explicar las emociones y decisiones que las docentes en formación establecieron durante cada una de las clases que componen al ciclo didáctico diseñado.

Este instrumento permitió abordar todas las fases de Mintrop y Órdenes (2022) las cuales se pueden observar en la siguiente tabla.

Fases de Mintrop y Órdenes (2022)	Descripción
<p>Fase 1 Definición y enmarcado de un problema de práctica.</p>	<p>Se establece a través de la observación y reflexión anónima de las profesoras en formación junto a las encuestas y entrevistas semiestructuradas de los estudiantes y las docentes pares de la asignatura, generando una triangulación de datos que permite identificar el PDP, en el que se establece por qué las y los estudiantes no le encuentran sentido al escribir.</p>
<p>Fase 2 Diagnóstico de las causas del problema.</p>	<p>Se establece a través de la triangulación de datos de los instrumentos en el que a por medio del registro de observación y reflexión anónimo, las entrevistas y las encuestas se identificaron las causas del problema compartido por ambas docentes en formación, frente a la falta de motivación por la escritura de las y los estudiantes de 5° básico.</p>
<p>Fase 3 Organización del proceso de cambio</p>	<p>Se establece a través de la triangulación de datos obtenidos de cada uno de los instrumentos, mencionados anteriormente, para contextualizar, diseñar y encontrar estrategias para abordar la desmotivación de los y las estudiantes, vinculando la socioemocionalidad con el proceso de escritura de cada uno de ellos y de esta forma organizar un plan de mejora que dé respuesta de manera efectiva al PDP.</p>

<p>Fase 4 Evaluación y retroalimentación.</p>	<p>Se establece a través del registro de observación y reflexión anónimo, en donde las docentes en formación, reflexionaron sobre su de práctica y las sesiones realizadas para comprobar la efectividad de las estrategias utilizadas y conocer el nivel de desempeño de las habilidades y competencias que deben adquirir las profesoras en formación.</p>
---	--

3.3.2. Encuesta a estudiantes: “ El vínculo motivacional con la escritura”.

Las afirmaciones de las encuestas aplicadas a las y los alumnos de ambos establecimientos fueron realizadas bajo la Escala de Likert (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), con el propósito de conocer el vínculo emocional de los y las estudiantes con la escritura, y para comprender sus motivaciones al momento de escribir.

A continuación se presentan las alternativas de la Escala de Likert utilizada (Hernández-Sampieri, Mendoza y Baptista, 2014):

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	---------------------------

Las y los alumnos debían marcar con una X la opción que consideraron correcta de acuerdo a las afirmaciones que aparecen en la encuesta para conocer desde su perspectiva la relación que poseen hacia la escritura. Luego, con los datos obtenidos, las docentes analizaron e identificaron debilidades que se manifestaron en relación al vínculo socioemocional con la escritura de las y los estudiantes. Para posteriormente tomar las respuestas de los siguientes instrumentos y generar

reflexiones cruzadas para desarrollar e implementar el ciclo de aprendizaje a ambos cursos.

- Descripción y fundamentación de cada una de las afirmaciones planteadas en la encuesta:
 1. **La escritura es importante para expresar emociones:** esta afirmación tiene como objetivo relacionar las emociones de las y los estudiantes con el proceso de escritura.
 2. **La escritura es importante para comunicarse en el día a día:** esta afirmación apunta a la importancia que le dedican los y las estudiantes al proceso de escribir y si, a través de ello pueden comunicarse con los demás en su día a día.
 3. **Las actividades de escritura me motivan en las clases de Lenguaje y Comunicación:** Esta afirmación apunta directamente a cómo las y los estudiantes perciben la escritura en el proceso de aprendizaje-enseñanza durante las sesiones de Lenguaje y comunicación, considerando sus gustos e intereses, como también, si los instrumentos son atractivos para ellos.
 4. **En las actividades de escritura sé qué voy a escribir de antemano:** para esta afirmación, se espera conocer si los y las estudiantes logran identificar previamente, aquello que van a escribir durante los ejercicios ligados a la escritura y por otro lado, esclarecer si la docente explicita esto durante la actividad.
 5. **En las actividades de escritura conozco el por qué voy a escribir.** Esta afirmación tiene como objetivo identificar si las y los estudiantes tienen conocimiento del por qué van a escribir al momento de recibir instrucciones o actividades ligadas al procesos de escritura.
 6. **En las actividades de escritura conozco a quién voy a escribir.** Por último, esta afirmación pretende dar respuesta a si las y los estudiantes reconocen al receptor, es decir, saben de antemano quien es el público a quien va dirigido su escrito.

3.3.3. Entrevista semiestructurada a las docentes en ejercicio.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo por las docentes en formación, quienes se reunieron con dos profesoras de Lenguaje y Comunicación, una por cada establecimiento de práctica. Cada una de estas docentes en ejercicio, se expuso para dar a conocer sus respuestas frente a las tres interrogantes planteadas, con la finalidad de comprender cómo se aborda el proceso de escritura durante sus sesiones de la asignatura e identificar la importancia que adquiere el vínculo socioemocional para los y las estudiantes.

- Descripción y fundamentación de cada una de las preguntas planteadas en la entrevista semiestructurada:

1) ¿Es importante el vínculo socioemocional de los y las estudiantes con la escritura? ¿por qué?

El objetivo de esta pregunta es conocer la importancia del vínculo socioemocional de las y los estudiantes desde el trabajo docente de la profesora en ejercicio de Lenguaje y Comunicación y cómo, a través de los ejercicios de escritura se pueden motivar los procesos de escritura junto a las propias emociones de las y los alumnos.

2) ¿Qué estrategias utiliza en las clases para motivar la escritura en las y los estudiantes? Señale al menos dos.

El propósito de esta pregunta es que la docente en ejercicio explique las estrategias que utiliza durante sus sesiones para motivar al alumnado, es decir, se espera que la profesora pueda compartir sus conocimientos con las docentes en formación durante el proceso de práctica.

3) ¿Explicita a los estudiantes, de antemano, la tarea, el propósito y el público a quien va dirigido su actividad de escritura?

Esta pregunta apunta principalmente a cómo la docente en ejercicio plantea las instrucciones de las actividades de escritura hacia las y los estudiantes,

en donde, se les explica cuál es el propósito de escribir, el por qué y finalmente a quién va dirigido el escrito.

3.4 Resguardos éticos.

Esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la UCSH, bajo la resolución de la Ley 19.628.

Con relación a los resguardos éticos todos los participantes del seminario de grado serán codificados de forma numérica para el resguardo de su identidad (estudiantes, docentes en ejercicio y establecimientos educaciones), ninguno de los participantes es obligados a participar de dicha investigación y pueden retirarse en el momento que ellos lo decidan. La recopilación de información será exclusivamente para fines académicos de dicha investigación y esta estará en una carpeta digital (drive) en la cual solo tendrán acceso las docentes en formación que conforman el seminario y el profesor guía. El material confidencial será resguardado mediante clave de ingreso restringida solo a los integrantes del grupo por cinco años.

Sin embargo, los establecimientos educacionales solicitaron no involucrar a los padres y apoderados de los y las estudiantes, ya que, no querían compartir información que pudiera generar un conflicto con ellos. Por ende, aceptaron su participación siempre y cuando, el proyecto no mencionara datos de la institución, nombres de los integrantes y procesos de firmas de asentimiento y consentimiento a otros.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Sobre la resignificación de la Didáctica de la Escritura

Las fases 1 y 2 de Mintrop y Órdenes (2022), asociadas a la “Definición y enmarcado de un problema de práctica” y al “Diagnóstico de las causas del problema” están relacionadas con el primer objetivo específico de esta investigación: **“Resignificar la didáctica de la escritura, por parte de las profesoras en formación, considerando el vínculo afectivo y la motivación con la escritura de estudiantes de Educación Básica, y la percepción de un grupo de docentes en ejercicio sobre la importancia de vincular la escritura con las emociones”**, para analizar este punto se triangularon los resultados obtenidos en los siguientes instrumentos:

- Registro de observación y reflexión anónimo.
- Encuestas.
- Entrevistas semiestructuradas a profesoras.

A partir de la reflexión realizada se evidenciaron cinco elementos fundamentales dentro del aula para abordar el proceso de escritura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Estos son:

- **Situación Retórica:** Autores como Cassany (1995) destacan la importancia de dar respuesta a cada una de estas tres interrogantes, ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir? y ¿para quién voy a escribir? dado que de esta forma la escritura logra un vínculo significativo para el estudiante.
- **Vínculo de los tres Ejes:** Es de suma relevancia que durante las clases de Lenguaje y Comunicación, el estudiante logre transitar por cada uno de los Ejes trabajados en la asignatura, ya que van conectados entre sí.
- **Vínculo Socioemocional:** Milicic (2021) establece que las emociones son parte fundamental del aprendizaje de las y los estudiantes ya que, a través de ello pueden

darle un sentido más significativo a lo que quieren decir en el proceso de la escritura.

- **Recursividad:** Establece la importancia de la escritura de los y las estudiantes y en cómo ellos, a través del recurso del “borrador” pueden corregir sus escritos, darle un sentido a lo que van a desarrollar, fomentar la creatividad y generar una estrategia efectiva para expresar sus propias emociones e ideas.
- **Instrumentos para levantar información:** Se utilizaron instrumentos para recopilar información a través de un registro anónimo y reflexivo por parte de las docentes para entrelazar la información obtenida con los instrumentos respondidos por los alumnos en relación al vínculo socioemocional y la importancia que ésta adquiere para los docentes pares de Lenguaje y Comunicación con el proceso de escritura.

4.2. Sobre el diseño e implementación del plan de mejoras

La fase 3 de Mintrop y Órdenes (2022), está asociadas a “Organización del proceso de cambio” , a esta fase responde el segundo objetivo específico de esta investigación que apunta a: **“Diseñar una secuencia de aprendizajes innovadora, a partir del análisis reflexivo sobre la propia práctica docente, para fomentar el vínculo afectivo de las y los estudiantes de Educación Básica con los procesos de escritura”**. Para analizar este punto se triangularon los resultados obtenidos en los siguientes instrumentos:

- Registro de observación y reflexión anónimo.
- Resignificación de la didáctica.
- Encuestas y entrevistas.

4.2.1. Descripción del plan de mejoras o ciclo didáctico

Por ello, se consideraron tres elementos fundamentales para su desarrollo, uno de ellos contextualiza el diseño del Ciclo Didáctico en el que se explica por qué se tomaron las decisiones y actividades ligadas al Eje de Escritura, mientras que el otro, da respuesta al proceso completo de la puesta en marcha para la presente investigación, considerando el vínculo socioemocional de las y los estudiantes junto a las reflexiones pedagógicas de las profesoras en formación. Por último, el tercer punto tiene relación en cómo las profesoras en formación logran vincular las emociones de las y los alumnos a través de las actividades y recursos de aprendizaje dentro del Ciclo Didáctico.

A continuación, se establecen los tres puntos abordados en el segundo objetivo específico:

- **Contextualización de los establecimientos:** Es importante conocer a los estudiantes previamente al diseño de la secuencia de aprendizaje, dado que, se logra acceder a los intereses, contexto social, gustos, y formas de aprendizaje de las y los estudiantes de ambos cursos, en donde las docentes en formación realizaron su Práctica Profesional.
- **Pautas de observación y reflexión anónimas:** Las clases de la asignatura de Lenguaje y Comunicación fueron previamente observadas por las docentes en formación, quienes lograron llevar un registro de aquellas vivencias, las cuales permiten un análisis reflexivo por parte de las mismas, quienes comparan resultados desde la primera clase observada hasta las sesiones realizadas y diseñadas.
- **Vínculo socioemocional:** Durante las sesiones del Ciclo Didáctico se llevaron a cabo diferentes actividades que permitieron a las y los estudiantes conectarse con sus emociones, es decir, las docentes en formación utilizaban textos y estímulos visuales acordes a su edad, con temáticas divertidas o

cómicas propias del rango etario y con significación e interés para ellos, los cuales generaban motivación que se veía reflejado, por ejemplo, en sus ganas de participar.

El ciclo didáctico tiene como objetivo evidenciar la forma de abordar el PDP de las de nosotras como profesoras en formación, buscando estrategias didácticas para motivar el vínculo socioemocional con la escritura en clases de Lenguaje y Comunicación, y a su vez, desarrollar herramientas y conocimientos sobre el propio quehacer docente en el transcurso de la práctica profesional. Para ello, se consideraron nuestros registros de observación y reflexión anónimos, los gustos e intereses de las y los estudiantes de 5° Básico de dos establecimientos de la Región Metropolitana, y los insumos que aportaron a la triangulación de resignificar la escritura.

Asimismo, es indispensable establecer que el ciclo didáctico presentado está consolidado por los tres Ejes de Aprendizaje, los cuales corresponden al Eje de Escritura, en donde se centran principalmente las actividades, el de Comunicación Oral y el de Lectura, los cuales deben ir en conjunto para abordarlos durante las sesiones, es decir, el alumnado debe transitar por cada uno de ellos durante las clases de Lenguaje y Comunicación.

4.2.2 Ciclo didáctico: construcción y justificación.

El ciclo didáctico “Ruta de los titiriteros” fue pensado para implementar e impactar positivamente en la forma de enseñar de las profesoras en formación y en cómo buscar estrategias para fomentar la motivación de los y las estudiantes a través del vínculo socioemocional por la escritura de un total de 80 estudiantes de 2 establecimientos de la Región Metropolitana ubicados en la comuna de Las Condes y la de El Bosque.

A continuación, se presentan las siguientes características:

Nombre de ciclo	Ruta de los titiriteros
Curso	5° Básicos.
Cantidad de sesiones	4
Cantidad de horas	8 de 45 minutos en total.
OA	<p>OA 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.</p> <p>OA 03: Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural.</p> <p>OA 30: Producir textos orales planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva: dramatizaciones.</p>
OAT	OAT 25: Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.
Actitudes	Trabajar de manera colaborativa, respetar los turnos de habla y respetar la opinión de los demás.
Temáticas	Acordes a su rango etario, divertidas, cómicas, contextualizadas.

El detalle de cada una de las sesiones que componen el diseño, es el siguiente:

Sesión n°1	Mis primeros pasos de la escritura creativa
Meta de aprendizaje	Explorar obras dramáticas, entre otros textos, poniendo énfasis en el diálogo de los personajes, generando un vínculo socioemocional con ellos.
Descripción	<p>Esta clase está destinada a la exploración de obras dramáticas para que los y las estudiantes conozcan cómo, a través del diálogo, se logra conocer a los personajes de una historia. La exploración está dada por la lectura y comprensión de algunos extractos de obras dramáticas (y de afiches para motivar la lectura) y por la escritura de diálogos breves entre dos o más personajes.</p> <p>En esta sesión, además, se trabajó de manera colaborativa y se implementaron recursos educativos, como guías de aprendizaje y pautas de autoevaluación para conocer el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos, como también, generar preguntas de metacognición para conocer su percepción sobre el vínculo socioemocional y lo que aprendieron de la sesión.</p> <p>El apartado completo del Ciclo Didáctico implementado se puede encontrar en el Anexo n°11, pág. 169.</p>
Indicadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprenden diálogos de personajes en obras dramáticas ● Escriben diálogos de manera exploratoria. ● Comparten oralmente los diálogos escritos. ● Reflexionan sobre su participación en clases.

Sesión n°2	Planificando mi escritura creativa.
Meta de aprendizaje	Planificar la escritura de diálogos breves, entre dos o más personajes, considerando el público al cual va dirigido, potenciando el vínculo socioemocional.
Descripción	<p>Esta clase está destinada principalmente a la planificación de la escritura. En ella las y los estudiantes deberán utilizar los aprendizajes trabajados en la sesión anterior, por ejemplo, el uso de la exclamación, la interrogación, las acotaciones de los personajes, entre otros elementos. Todo ello para crear un diálogo breve con los diversos estímulos presentados, guiados por una guía complementaria preparada especialmente para la clase n°2 (Ver anexo n°11, pág. 173).</p> <p>En esta sesión el trabajo socioemocional con la escritura está abordado desde la importancia de reconocer las emociones experimentadas durante el proceso de planificación de la escritura (y también desde el trabajo desarrollado en la sesión). El ticket de salida de esta clase, recoge los resultados de este indicador.</p> <p>El apartado completo del Ciclo Didáctico implementado se puede encontrar en el Anexo n°11, pág. 173.</p>
Indicadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Escriben para expresar ideas a través de un diálogo con los textos leídos comentando las emociones que les gatillan. ● Reflexionan sobre el trabajo realizado en la clase. ● Comentar y reflexionar preguntas de

	<p>metacognición a modo de término de sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relacionan el trabajo desarrollado con sus emociones.
--	---

Sesión n°3	Corrigiendo y afinando palabras.
Meta de aprendizaje	Escribir y corregir el borrador de los diálogos para potenciar el desarrollo de la escritura y el vínculo socioemocional.
Descripción	<p>Esta clase está destinada a la retroalimentación, corrección y edición del borrador del diálogo escrito para que las y los estudiantes puedan comunicar sus ideas y conocimientos al momento de escribir. Para ello, se formaron grupos de trabajo en el que debían conversar y tomar decisiones referentes a la actividad entregada, potenciando a su vez el vínculo que iban formando con sus compañeros, respetando las opiniones y sugerencias de cada uno de ellos.</p> <p>En esta sesión se utilizaron instrumentos de autoevaluación para evaluar el trabajo colaborativo de los y las estudiantes. Como también, el generar espacios de convivencia para favorecer el clima de aula y el trabajo grupal de cada uno de ellos.</p> <p>El apartado completo del Ciclo Didáctico implementado se puede encontrar en el Anexo n°11, pág. 180.</p>
Indicadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar y reflexionar preguntas de metacognición en relación al trabajo colaborativo. • Respetar instancias de trabajo y evaluar el desempeño grupal.
--	---

Sesión n°4	¡Vamos Titiriteros!
Meta de aprendizaje	Publicar los diálogos escritos a través de la representación de títeres para disfrutar y generar un vínculo emocional con el mensaje que se transmite.
Descripción	<p>Esta clase está destinada a la representación de los diálogos escritos a través de una obra de títeres, para ello las y los estudiantes debían exponer y leer frente a sus compañeros las historias creadas en base a dos estímulos (textos ilustrados) siguiendo las indicaciones de la actividad.</p> <p>Asimismo, en esta sesión se integraron los instrumentos de evaluación sumativo (rúbrica) y formativo (preguntas de metacognición) para que, al momento de finalizar la actividad, reflexionaran sobre el trabajo de las y los compañeros (y le propio) y comentaran las fortalezas y debilidades que evidenciaron durante el desarrollo del ciclo.</p> <p>En esta clase el trabajo socioemocional con la escritura está abordado desde la importancia de reconocer las emociones transmitidas durante el proceso de presentación de la escritura y también desde los comentarios reflexivos del trabajo de los demás compañeros, siempre desde el respeto.</p>

	El apartado completo del Ciclo Didáctico implementado se puede encontrar en el Anexo nº11, pág. 184.
Indicadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Exponer la representación de diálogos planificada en clases anteriores. ● Comentar y reflexionar preguntas de metacognición a modo de término de sesión.

4.3. Sobre el análisis de los resultados de la implementación

La fase 4 de Mintrop y Órdenes (2022), está asociada a “Evaluación y retroalimentación”, a esta fase responde el tercer objetivo específico de esta investigación que apunta a: **“Analizar el impacto de la implementación desarrollada, considerando los resultados alcanzados por los y las estudiantes, y la reflexión de las profesoras en formación”**. Para analizar este punto se triangularon los resultados obtenidos en los siguientes instrumentos:

- Registro de observación y reflexión anónimo.
- Resultados obtenidos por los y las estudiantes.
- Autoevaluación de las docentes en formación.

A continuación se establecen los dos puntos abordados en el último objetivo específico:

- **Instrumentos de evaluación:** Durante el transcurso de las sesiones de aprendizaje, se llevaron a cabo diferentes instrumentos evaluativos para los y las estudiantes, algunos de ellos fueron autoevaluaciones, ticket de salida o rúbricas. Cada una de ellas se utilizaron para reflexionar sobre el aprendizaje de las y los alumnos, mediante los siguientes criterios “logrado”, “medianamente logrado” o “por lograr”.

Cabe destacar que estos instrumentos fueron seguidos durante las sesiones, es decir, durante la clase uno, se implementó una autoevaluación, la cual fue retroalimentada por las docentes en formación y se complementa con la evaluación de la segunda clase y así sucesivamente para llevar un registro de los logros de aprendizaje a nivel grupal de ambos cursos.

- **Reflexión cruzada:** Finalizando el Ciclo didáctico, se tomaron los resultados de los estudiantes en cada instrumento de evaluación junto a las pautas de observación anónimas de cada clase y la autoevaluación de las propias docentes en formación. Esto con el fin de generar una reflexión del proceso, es decir, antes, durante y al momento de finalizar la secuencia didáctica. Asimismo, el cruce de datos permitió dar cabida al comportamiento de las y los alumnos frente al trabajo en clases y en las actividades como también, al nivel de logro que obtuvieron; al desempeño docente de las propias profesoras en formación; la puesta en marcha y el seguimiento observado en el ciclo didáctico, sin perder el foco central de la “motivación socioemocional de las y los estudiantes frente a los procesos de escritura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación”.

4.3.1 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 1:

I. Establecimiento 1

Los resultados obtenidos en el colegio 1, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes explorarán de manera creativa la escritura simple por medio de un extracto de una obra titulada “las obras del cocinero” de la autora Adela Basch. Los indicadores asociados a esta clase fueron “escriben diálogos de manera exploratoria., comparten oralmente los diálogos escritos., y reflexionan sobre su participación en clases”. Además se les entregó una pauta de autoevaluación para conocer el desempeño durante la sesión.

- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “lo hice bien” o “necesito mejorar”, además se agregó uno adicional para que los y las estudiantes escribieran de manera breve cómo podían mejorar alguno de estos criterios, según corresponda.
- El total de estudiantes del establecimiento 1 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la primera sesión quedando con 45 estudiantes.
- En la tabla a continuación se dejará constancia de uno o dos comentarios de los y las estudiantes en el apartado “necesito mejorar” para dar evidencia al uso de dicho nivel de logro.

Tabla de resultados: Pauta de autoevaluación

Criterios	Lo hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?	Total estudiantes
¿Trabajé de manera colaborativa con un/a compañero/a?	36	9	Estudiante 1: “no molestando ni parándome a cada rato de mi puesto” Estudiante 2: “no hacer sola la actividad y pedir ayuda a un compañero”	45
¿Lo que escribí está relacionado con la obra?	45	0	No hay evidencia.	45
¿Utilice signos de interrogación y exclamación?	30	15	Estudiante 3: “agregando preguntas al diálogo” Estudiante 4: “leyendo mejor la instrucción de la guía”	45

¿Leí junto a mi compañero/a el nuevo final?	35	10	Estudiante 5: “No lo leímos porque mi compañero no dejaba de jugar en clases así que para la otra seré con otra compañera”	45
---	----	----	---	----

A nivel cuantitativo y cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. En el primer criterio “¿Trabajé de manera colaborativa con un/a compañero/a?” podemos indicar que dentro del grupo curso hay 36 estudiantes en el nivel de logro “Lo hice bien”, lo cual quiere decir que los y las estudiantes comprenden sobre la importancia del trabajo colaborativo, el respeto hacia ellos y el entorno, entendiendo que en el espacio en el que se encuentran, por muy pequeño que sea en relación a la cantidad de personas, pueden generar un clima favorable para su proceso de aprendizaje. Por ende, dicha cantidad de alumnos en este nivel de logro, concuerda con la observación y reflexión anónima post implementación desarrollada en la bitácora que cuenta, por ejemplo, que “las y los estudiantes logran desarrollar las actividades de manera colaborativa, participando en clases y comentando entre ellos sus logros durante la sesión y en qué aspectos pueden ir mejorando para las próximas clases” (Anexo n°5, pág. 118). A partir de lo anterior, y lo visto en clases, las instrucciones entregadas fueron claras, concisas y entregadas en su totalidad y, a medida que transcurría la sesión, fui reforzando las indicaciones para que cada uno de las y los estudiantes pudieran comprender la actividad.

Finalmente, puedo concluir que los buenos resultados de las y los alumnos están relacionados con la entrega de instrucciones claras, instancias de conversación adecuadas para que los y las estudiantes pudieran compartir sus opiniones, reflexiones, ideas, entre otras dudas e inquietudes. Asimismo,

las preguntas del cierre apuntaban al tercer indicador de evaluación el cual hace hincapié en la reflexión sobre la participación activa de los alumnos en clases. Sin embargo, hay que considerar a los nueve estudiantes que indicaron en el criterio de “Necesito mejorar” ya que, a pesar de comentar y comunicar el “cómo mejorar”, lo hicieron desde una mirada reflexiva al trabajo de ellos y de sus compañeros. (Evidencia en la tabla de resultados: Establecimiento 1).

Por otro lado, al momento de reflexionar y generar una autoevaluación del trabajo realizado, me di cuenta de las capacidades que tengo para promover estrategias de enseñanzas acordes a las habilidades de enseñanza basada en la comunicación y en la participación de los y las estudiantes de 5° básico para potenciar su proceso de aprendizaje como también, mantener un clima de aula favorable para el desarrollo de las clases. Por consiguiente, esto se puede evidenciar en la Escala de Autoevaluación en los indicadores de “Explica contenidos o procedimientos a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos”. y “Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje” (Anexo n°6 pág. 141)., que pueden verificarse en el desempeño competente de mi rol como profesora.

- b. En el segundo criterio “¿Lo qué escribí está relacionado con la obra?” podemos dar cuenta que el total de estudiantes (45) obtuvo el nivel de logro “lo hice bien” establecido en el criterio 2. Por ende, a través del instrumento de observación y reflexión anónimo se da cuenta de que las y los alumnos durante las sesiones comprendieron el desarrollo de la actividad, es decir, se entregaron las instrucciones claras sobre el propósito de la actividad central de Escritura, dejando constancia en el registro (bitácora) al indicar que “en cada oportunidad de la clase hable sobre el porqué estamos escribiendo y cuál es el propósito de la actividad. Para ello guíe el proceso con las preguntas ¿Qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir? y ¿para quién voy a escribir?” (Anexo n°5 pág. 118)., Además, a través del instrumento “Guía

n° 1” y la propia reflexión, pude comprobar y corroborar el trabajo realizado por el grupo curso, en donde las instrucciones e indicaciones fueron entregadas y recibidas por los y las estudiantes, y a medida que surgieran dudas en relación a la actividad, respondía a modo general para brindar una retroalimentación para todo aquel alumno que tuviera las mismas dificultades y poder llegar a una respuesta en conjunto. Esto se relaciona con el indicador de “Monitoreo y retroalimentación” expuesto en la pauta de autoevaluación “Está alerta a los requerimientos opiniones y respuestas de sus estudiantes, aprovechando sus aciertos y errores para orientarlos en su aprendizaje” (Anexo n°6 pág. 141).

- c. El tercer criterio “¿Utilice signos de interrogación y exclamación?, indica que 35 estudiantes del grupo curso marcó el indicador de logro “Lo hice bien” demostrando claridad sobre los contenidos desarrollados en la actividad de escritura, ligadas a la ortografía en donde, deban utilizar en los diálogos preguntas y exclamaciones de los personajes. Por otro lado, 15 alumnos indicaron que “Necesitaban mejorar” en el siguiente indicador, puesto que, a través de sus respuestas agregaron que debían leer mejor la instrucción de la actividad, ya que, realizaron el desarrollo completo del diálogo manifestado pero olvidaron considerar el uso de exclamación e interrogación dentro de su escrito.

Ahora bien, por medio del instrumento de observación y reflexión establecidos en la (Anexo n°5 pág. 118)., se puede indicar que “las y los estudiantes al momento de comenzar a escribir el nuevo final del diálogo, presentaban muchas dudas y preguntaban constantemente lo que tenían que hacer, por ende, les di indicaciones e instrucciones a través de ejemplos con los mismos compañeros para corroborar que cada uno entendiera la actividad que estaban realizando”. Lo que provocó que la duración designada para la actividad se fuera desarrollada en una tiempo mucho mayor al que estaba pensado desde un comienzo. Esto generó que como docente guía tomara medidas y decisiones rápidas para no perjudicar los

tiempos, procesos y momentos de las siguientes clases y actividades contempladas para las y los alumnos. Asimismo, modifique en el momento las siguientes guías dejando cuadros explicativos que pudieran ser vistos y leídos las veces que fueran necesarias por las y los estudiantes, además de ir respondiendo las dudas a modo general para que aquel que presentara las mismas inquietudes pudiera entender el ejercicio planteado y disipar sus problemas de comprensión.

Finalmente, este indicador me ayudó a reflexionar y realizar mi propia autoevaluación en relación a mi rol como docente guía, en donde debo ser capaz de tomar decisiones en beneficio a las y los estudiantes sin dejar de lado sus preguntas e inquietudes, ya que, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser alcanzado por todos y todas.

- d. El último indicador “¿Leí junto a mi compañero/a el nuevo final?” tenía como propósito que las y los estudiantes en duplas, pasarán delante del grupo curso a exponer y leer su diálogo a las y los compañeros. Por lo que, por ajustes de tiempo, se decidió que fuera de manera voluntaria. Es por ello que, en dicha actividad, menos de la mitad del 5° salió a exponer. Por consiguiente, al registrar sus respuestas en la “autoevaluación” sólo 35 estudiantes respondieron bajo el criterio de “Lo hice bien”, por lo que, de acuerdo a lo que se pudo evidenciar en la sala de clases y en el registro de observación y reflexión docente, “la actividad motivó al grupo curso, ya que, más de la mitad de los estudiantes quiso participar y salir a presentar su nuevo final del diálogo” (Anexo n°5 pág. 118)., Sin embargo, 10 alumnos indicaron que “Necesitaban mejorar” en el último indicador, comentando, además en el apartado de “Cómo mejorar”, “No lo leímos porque mi compañero no dejaba de jugar en clases así que para la otra seré con otra compañera”.

Finalmente, y a través de la reflexión y la autoevaluación docente se llegó a la conclusión que dicha actividad contempla el desarrollo colaborativo de las

y los estudiantes ya que, a través de la comunicación y la participación están generando vínculos socioemocionales con sus pares.

Por otro lado, se debe indicar que los resultados evidenciados son debido a que las instrucciones de la actividad fueron entregadas de manera clara. Sin embargo, se debe considerar en cada sesión la importancia del trabajo en equipo, el respeto hacia los y las compañeras para que al momento de enfrentarse a un escenario similar en las siguientes sesiones, las y los alumnos tengan noción del trabajo en grupo y las actitudes que deben presentar en la sala de clases.

4.3.2 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 1:

II. Establecimiento 2.

Los resultados obtenidos en el colegio 2, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes explorarán de manera creativa la escritura simple por medio de un extracto de una obra titulada “las obras del cocinero”. Los indicadores asociados a esta clase fueron “comprenden diálogos de personajes en obras dramáticas”, “escriben diálogos de manera exploratoria”, “comparten oralmente los diálogos escritos” y “reflexionan sobre su participación en clases”. Además se les entregó una pauta de autoevaluación para conocer el desempeño durante la sesión y el vínculo socioemocional que lograron explorar durante las actividades propuestas.
- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “lo hice bien” o “necesito mejorar”, además se agregó uno adicional para que los y las estudiantes escribieran de manera breve cómo podían mejorar alguno de estos criterios, según corresponda.

- En la tabla se deja constancia de uno o dos comentarios de los y las estudiantes en el apartado “necesito mejorar” para dar evidencia al uso de dicho nivel de logro.
- El total de estudiantes del establecimiento 2 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la segunda sesión quedando solo 33 de 35 estudiantes.

Tabla de resultados: Pauta de autoevaluación

Criterios	Lo hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?	Total estudiantes
¿Trabajé de manera colaborativa con un/a compañero/a?	33	0		33
¿Lo que escribí está relacionado con la obra?	32	2	Estudiante 1: “escribiendo un final que si tenga que ver con la obra”	33
¿Utilice signos de interrogación y exclamación?	30	3	Estudiante 2: “utilizando signos en las exclamaciones de los personajes” Estudiante 3: “agregando preguntas entre los personajes” Estudiante 4: “escribiendo más preguntas y expresiones de los personajes del diálogo”	33

¿Leí junto a mi compañero/a el nuevo final?	30	3	Estudiante 5: “leyendo el final a todo el curso” Estudiante 6: “mostrando el final a los compañeros” Estudiante 7: “no leímos el final porque nos dio vergüenza”	33
---	----	---	---	----

A nivel cuantitativo y cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. El primer criterio de la pauta de evaluación, es “¿Trabajé de manera colaborativa con un/a compañero/a?” para este, 33 estudiantes señalaron que se encuentran en el nivel “lo hice bien”, por lo tanto estos resultados concuerdan con el análisis realizado por la docente en formación, descrito en su registro de observación anónimo, donde señala que “los estudiantes comprenden de manera exitosa las instrucciones y trabajan de manera colaborativa con al menos un compañero del grupo curso” (Anexo n°5 pág. 128)., Gracias a ello, es posible señalar que durante este criterio se obtuvieron resultados exitosos que conllevan que la docente en formación entregó instrucciones claras y orientó a los y las estudiantes a trabajar de manera colaborativa.

Finalmente, a modo de reflexión, es importante mencionar que al proponer actividades para ser trabajadas de manera grupal favoreció el clima de aula, dado que entre los mismos alumnos compartían sus respuestas y opiniones sobre los ejercicios, y ejercitaban su escritura por medio de los estímulos o textos presentados. Al mismo tiempo, la selección de textos contribuyó al

trabajo e interés del alumnado dado que se relacionaban con situaciones que han vivido con sus familias, lo cual conecta automáticamente sus experiencias con el texto leído, transformándolo en algo significativo al ser un recuerdo que trae consigo diferentes emociones del momento.

- b. El segundo criterio de la pauta de evaluación, es “¿Lo que escribí está relacionado con la obra” para este, 32 estudiantes señalaron que se encuentran en el nivel “lo hice bien”, mientras que un estudiante marcó el nivel “necesito mejorar” y en la categoría “¿cómo puedo mejorar?” describió que “*escribiendo un final que tenga que ver con la obra*”. Dado esto, y al revisar las guías del alumnado, es posible concluir que efectivamente uno de los estudiantes no logró cumplir con la instrucción dada por la docente, y escribió un final diferente a aquello que era requerido para un final alternativo al diálogo de la actividad. Sin embargo, los demás estudiantes lograron cumplir con aquello estipulado en la guía.

Finalmente, como reflexión, es importante destacar que los estudiantes en su mayoría, lograron escribir un final para el texto “Las obras del cocinero”, dado que resultaba un diálogo sencillo de comprender y se relaciona con vivencias que pueden ser compartidas por los estudiantes al igual que aquello que les sucede a los personajes de la historia. No obstante dos estudiantes mencionan que no escribieron algo para dar continuación o final al texto propuesto, por ello ambos alumnos reflexionan sobre el hecho y comentan en su autoevaluación que para mejorar en la siguiente actividad similar, seguirán las instrucciones. Dado esto y al revisar las guías en conjunto con las autoevaluaciones, como docente en formación, entregue una retroalimentación a modo general en la clase siguiente, poniendo énfasis en lo que estamos escribiendo y al público al cual nos dirigimos, gracias a las preguntas “¿qué voy a escribir”, ¿para qué voy a escribir? y ¿para quién voy a escribir?”(Anexo n°5 pág. 128).

- c. El tercer criterio de la pauta, es “¿Utilicé signos de interrogación y exclamación?”, del cual 30 estudiantes marcaron que se encontraban en la categoría de “lo hice bien”, mientras que 3 estudiantes señalaron “necesito mejorar” y en los comentarios de “¿cómo puedo mejorar” escribieron; “utilizando signos en las exclamaciones de los personajes”, “agregando preguntas entre los personajes” y “escribiendo más preguntas y expresiones de los personajes del diálogo”. Dado esto, es posible mencionar que los y las estudiantes no lograron agregar signos de interrogación o exclamación a sus diálogos. Cabe destacar que en la pauta de observación y de reflexión, la docente menciona que en reiteradas ocasiones los alumnos le preguntan sobre los signos y sobre cuál es su correcto uso, para ello, durante la actividad, se les entrega un ejemplo en el pizarrón de cómo utilizar las interrogaciones y exclamaciones (Anexo n°5 pág. 128). Finalmente y al revisar las guías de los y las estudiantes, se pudo comprobar que algunos estudiantes no aplican estos en sus diálogos, a pesar de ser explicados durante la sesión. Es por ello que en la siguiente sesión se les entregó una retroalimentación a los estudiantes de la guía anterior y les volví a explicar de manera breve cómo utilizar los signos solicitados en este punto de la autoevaluación. (Anexo n°5 pág. 128).
- d. El cuarto y último criterio de la pauta, es “¿Leí junto a mi compañero/a el nuevo final?, del cual 30 estudiantes seleccionaron “lo hice bien”, mientras que 3 estudiantes marcaron “necesito mejorar” y en los comentarios “¿cómo mejorar? señalaron “leyendo el final de todo el curso”, “mostrando el final a los compañeros” y “no leímos el final porque nos dio vergüenza”. Este punto dentro de la pauta de autoevaluación se encontraba relacionado al final de la actividad, en donde los y las estudiantes debían leer junto a su dupla, el final alternativo que habían creado para el texto/estímulo “*Las obras del cocinero*”. Cabe destacar que la docente les mencionó a los estudiantes que la lectura final era de manera aleatoria pero voluntaria, por lo tanto no se obligaba a los alumnos a leer frente a sus compañeros. Sin embargo, en su mayoría accedió y la docente menciona en su pauta de observación y

reflexión que el alumnado se encontraba con una actitud de respeto y participación por el término de la sesión (Anexo n°5 pág. 128).

Finalmente, al revisar cada una de las guías de los y las estudiantes, se comprende que en su mayoría se alcanzó el logro por parte de cada una de las actividades realizadas, sin embargo y en relación con la pauta de observación y reflexión realizada por la docente en formación, el clima de aula durante la sesión contribuyó a que el aprendizaje del curso resultará exitoso, dado que los alumnos se encontraban interesados por la sesión, además estaban predispuestos a participar y comentar cada ítem trabajado, respetando las opiniones de los demás. Cada uno de estos puntos resultan de gran relevancia para el ciclo presentado, ya que compone un vínculo entre ellos, generando relaciones interpersonales con sus compañeros y a su vez ejercita el vínculo que ellos poseen con la escritura creativa, trabajando desde contextos e intereses del propio rango etario.

4.3.3. Análisis de los resultados obtenidos en la clase 2:

Establecimiento 1.

Los resultados obtenidos en el colegio 1, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que las y los estudiantes conectaran los conocimientos previos de la clase anterior con las propuestas de escritura de la sesión n°2. Para ello, se utilizaron textos adaptados para estimular las competencias de cada uno. Por ende, a través del primer texto, el afiche “Musical de Romeo y Julieta” de la compañía Theatre Properties, el segundo, “Derechos Torcidos” del autor Hugo Midón y por último el poema “Se mató un tomate” de la autora Elsa Bornemann se asignaron los siguientes indicadores: “Escriben para expresar ideas a través de un diálogo con los textos leídos comentando las emociones que les gatillan”. y “Comentar y reflexionar preguntas de metacognición a modo de término de



sesión”. Además, se les entregó un ticket de salida para reflexionar sobre el trabajo desarrollado en la clase.

- Los criterios de evaluación fueron clasificados según la cantidad de palabras que se repetían y los emojis que seleccionaron las y los estudiantes en el ticket de salida. Además, se les dejó un espacio para fundamentar su respuesta.
- El total de estudiantes del establecimiento 1 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la segunda sesión quedando solo 40 de 45 estudiantes.

Ticket de salida.

En la siguiente tabla se dejará registro de las respuestas de las y los estudiantes que más se repitieron en el desarrollo del instrumento en la sesión.

Desde el nivel cuantitativo y cualitativo, los resultados fueron los siguientes:

	Respuestas	Total estudiantes
¿Con qué te quedas de la clase de hoy? Describelo en una palabra	<ul style="list-style-type: none"> - Divertido/entretenido - Diálogos - Teatro - Personajes - Tomate - Ajo/doctor Ajo - Grupos 	40
Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué?	<p>Los resultados son los siguientes:</p>  <p>35 5 0</p>	40
	 <p><u>“Elijo la cara feliz porque la tía nos dejó estar en grupos y fue más entretenido”</u></p>	



“porque los niños de la obra se quejaban por levantarse a las 7 de la mañana y yo me levanto a las 5 con más sueño”.



“Me gusto porque pude leer el diálogo con mi compañera adelante”.

- a. La primera pregunta del ticket de salida “¿Con qué te quedas de la clase de hoy? Descríbelo en una palabra”, dio como resultado 38 palabras respondidas del total de 40 estudiantes, por lo que se indica que dos de ellos dejaron esta pregunta en blanco. Asimismo, dentro del total registrado se seleccionaron las siguientes: **“divertido/entretenido, diálogos, teatro, personajes, tomate, ajo/doctor ajo, grupos”**. Dichas palabras fueron las que más se repitieron al final de la sesión dando a entender que durante la clase, las y los estudiantes mostraron un real interés por los textos presentados (extractos de obras dramáticas y poemas) lo que llevó a que la docente en formación reflexiona entorno al modelo de textos ocupados para la realización de las actividades de escritura, como también, que las instrucciones entregadas fueran claras y precisas para la comprensión de las y los alumnos. Esto concuerda con lo expuesto en el registro de observación y reflexión que indica que “durante la lectura y comprensión del poema los y las estudiantes levantaban la mano para responder las preguntas y hacer acotaciones acerca de lo que entendieron o lo que les provocó el texto. Además, al momento de escribir su propio diálogo, se mostraron comprometidos ya que, se les dio libertad para la creación siguiendo las instrucciones de la actividad” (Anexo n°5 pág. 121).

Finalmente se puede concluir que los resultado de las y los estudiantes están relacionados con las instrucciones de la profesora en formación, ya que durante los diversos momentos de la clase, ellos pudieron manifestar sus ideas, emociones, sentimientos y dudas con respecto a las actividades, relacionándolos con el indicador de la clase que apunta a “Relacionar el trabajo desarrollado con sus emociones” y que se manifiesta además, en el registro de observación y reflexión anónimo que indica que “explique que las relaciones interpersonales con los demás son importantes y que debemos considerar las emociones y los sentimientos de los compañeros, como también ser capaces de tomar decisiones y ayudar a quienes no aportan. Esto hizo, que ellos expresaran sus preocupaciones y que, a medida que se iba trabajando iba a estar pendiente de todos los grupos, mediando el trabajo, ayudando y colaborando de ser necesario”. (Anexo n°11 pág. 172).

Asimismo, este proceso ayudó a la profesora en formación a reflexionar sobre el impacto que generan las propuestas de actividades y que, se deben considerar los pensamientos y emociones de las y los estudiantes, como también, saber tomar decisiones adecuadas para los momentos que se estime conveniente.

- b. La segunda pregunta del ticket de salida “Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué?” tuvo como resultado que 35 estudiantes seleccionaron la carita feliz como la emoción que los representaba a lo largo de la sesión, y solo 5 alumnos manifestaron la segunda opción de la carita intermedia que refleja que no están ni felices ni tristes con el desarrollo de la clase, aunque, al comentar el porqué de su decisión uno de ellos manifestó que “ los niños de la obra se quejaban por levantarse a las 7 de la mañana y yo me levanto a las 5 con más sueño”, lo que se puede entender que no es precisamente el disgusto hacia la clase, si no que, el estudiante manifestó sus emociones y pensamientos en torno a la lectura que recibió, en el que no estaba de acuerdo con los dichos del personaje del extracto de la obra. (Anexo n°5 pág. 121).

En base a los resultados del alumnado, la docente en formación lo asocia directamente con lo manifestado en el registro de observación y reflexión anónimo al indicar que “Al momento de realizar la actividad surgieron varios acontecimientos, el primero fue las ganas de participar de la mayoría de los estudiantes ya que, cuando comencé con el proceso de la práctica profesional, ellos a nivel general eran muy tímidos y les costaba mucho interactuar con los demás, ya sea leyendo, respondiendo preguntas o realizando estas mismas. Sin embargo, durante las clases previas los invitaba a participar, tratando de aprenderme los nombres lo más rápido posible para que hablaran y pudieran ser parte de la clase y generar un vínculo emocional, ya que, como docente es importante conocer los gustos e intereses de las y los estudiantes”. (Anexo n°5 pág. 121). Entonces a raíz de ello, se buscó vincular los diálogos con la expresión artística y un acercamiento al teatro escolar, es decir, presentando extractos de obras dramáticas para que ellos pudieran salir al frente de la clase y comenzar a actuar o interpretar a los personajes del texto.

Asimismo, se deja constancia que, a raíz de la actividad seleccionada, los espacios de conversación de las y los estudiantes junto a la docente en formación potenciaron el proceso de aprendizaje y el vínculo emocional que crean los y las alumnas en torno a sus emociones y a la de los demás, la cual está correlacionada con el tercer indicador de la sesión que especifica que las y los estudiantes “Relacionan el trabajo desarrollado con sus emociones” (Anexo n°11 pág. 172).

Por conclusión, el trabajo realizado en el ciclo didáctico llevó a que la profesora en formación diera instrucciones claras sobre las actividades, además, de estar constantemente monitoreando el trabajo de los estudiantes, lo que condujo a que en su autoevaluación pudiera identificar sus habilidades y conocimientos para trabajar en grupo, como también, buscar estrategias y soluciones adecuadas en diversas instancias que ocurren en la sala de clases. Esto queda manifestado en el registro de observación y reflexión anónimo. (Anexo n°5 pág. 121).

4.3.4 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 2:





II. Establecimiento 2.

Los resultados obtenidos en el colegio 2, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que las y los estudiantes conectaran los conocimientos previos de la clase anterior con las propuestas de escritura de la sesión n°2. Para ello, se utilizaron textos adaptados para estimular las competencias de cada uno. Por ende, a través del primer texto, el afiche “Musical de Romeo y Julieta” de la compañía Theatre Properties, el segundo, “Derechos Torcidos” del autor Hugo Midón y por último el poema “Se mató un tomate” de la autora Elsa Bornemann se asignaron los siguientes indicadores: “Escriben para expresar ideas a través de un diálogo con los textos leídos comentando las emociones que les gatillan”, “reflexionan sobre el trabajo realizado en la clase”, “comentar y reflexionar preguntas de metacognición a modo de término de sesión” y “relacionan el trabajo desarrollado con sus emociones”. Además, se les entregó un ticket de salida para reflexionar sobre el trabajo desarrollado en la clase.
- Los criterios de evaluación fueron clasificados según la cantidad de palabras que se repetían y los emojis que seleccionaron las y los estudiantes en el ticket de salida. Además, se les dejó un espacio para fundamentar su respuesta.
- El total de estudiantes del establecimiento 2 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la segunda sesión quedando solo 29 de 35 estudiantes.

En la siguiente tabla se dejará registro de las respuestas de las y los estudiantes que más se repitieron en el desarrollo del instrumento en la sesión.

Desde el nivel cuantitativo y cualitativo, los resultados fueron los siguientes:

	Respuestas	Total de estudiantes
<p>¿Con qué te quedas de la clase de hoy?</p> <p>Descríbelo en una palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compañeros. - Diálogos. - Gracioso. - Poema. - Personajes. - Títeres. - Levantarse. 	29
<p>Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué?</p>	<p>Los resultados son los siguientes:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> 28 1 0 </div>	29
	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><u>“Elijo esta cara porque me gustó trabajar con mis amigos y crear diálogos de Gaturro”.</u></p>	
	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><u>“Me gustó porque fue divertido y me gustaron los niños de la obra que leímos porque se parecía a mí”.</u></p>	
	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><u>“Me gustó la clase pero tenía un poco de sueño así que no trabaje en toda la guía”</u></p>	

- a. La primera interrogante de la pauta de autoevaluación, es “¿Con qué te quedas de la clase de hoy? Descríbelo en una palabra” Para este los 29 estudiantes respondieron con comentarios relacionados a la sesión y las actividades realizadas. En ellos, los más repetitivos fueron “compañeros”, “diálogos”, “gracioso”, “poema”, “personajes”, “títeres” y “levantarse”. Igualmente la selección de textos resultó exitosa y conectar el teatro con las representaciones dramáticas durante la sesión, fue beneficioso para los estudiantes, ya que se encontraban con muchas ganas de participar y de interpretar a los personajes del diálogo propuesto. Tras esto, es posible determinar que los estudiantes comprendieron las actividades propuestas en la guía, y los textos seleccionados resultaron llamativos o significativos para el proceso de aprendizaje del alumnado. Al mismo tiempo, las actividades e instrucciones lograron ser entendidas por los estudiantes, demostrando que como docente explique de manera correcta, dado que en cada ítem modelaba la actividad previamente a que sea realizada por los estudiantes, además, les mencione en reiteradas ocasiones el propósito central de los ejercicios de escritura que desarrollamos, la tarea principal y el público a quién se expondrá el trabajo final con la representación de títeres, aquello final les causaba intriga y ansiedad ya que querían exponer sus diálogos a sus compañeros y a su vez, confeccionar sus títeres para ello. Algunos de sus comentarios fueron “¿cuándo presentaremos?” o “¿cómo haré mis títeres?”, entre otras. (Anexo n°5 pág. 133).

Finalmente, a modo de reflexión, en una escala de logro, los y las estudiantes concretaron su aprendizaje de la sesión por medio de la guía de aprendizaje, lo cual es posible evidenciar gracias a sus respuestas durante el presente indicador dentro de su ticket de salida. Además, los comentarios descritos resultan similares y repetitivos entre ellos, demostrando conexión en sus respuestas y nuevamente es posible determinar que el trabajo colaborativo contribuye al desarrollo del aprendizaje significativo de cada uno de ellos, en conjunto con la experiencia de vincular sus emociones frente a textos que les resulten interesantes y cotidianos. Al mismo tiempo,

cuando les mencioné a los alumnos que el trabajo sería presentado a sus compañeros con títeres les pareció divertido y entretenido. (Anexo n°5 pág. 133).

Para la segunda pregunta, “Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué?”, los y las estudiantes debían seleccionar uno de los tres emojis que los representó durante la sesión del día, los resultados fueron en su mayoría, igualitarios entre el alumnado, demostrando nuevamente conexión entre ellos y sus respuestas. Sin embargo, un estudiante señaló que se identificaba con un emoji que indicaría “medianamente” y para ello escribió que “me gustó la clase pero tenía un poco de sueño así que no trabaje en toda la guía”, dado esto en la siguiente clase pretendo estar más atenta con cada uno de los alumnos y con el desarrollo posterior de sus guías, y de esta forma guiar o socorrer a estudiantes que se encuentren con sueño o abrumados con las actividades.

No obstante, en su mayoría los y las estudiantes señalaron el emoji “feliz o logrado” para expresar la emoción frente a la clase, emitiendo comentarios como “Elijo esta cara porque me gustó trabajar con mis amigos y crear diálogos de Gaturro” o “Me gustó porque fue divertido y me gustaron los niños de la obra que leímos porque se parecen a mí”, con estos, se comprueba que la selección de textos y de actividades grupales resultó exitosa, permitiendo el desarrollo de diferentes habilidades, incluso artísticas de los estudiantes, incluyendo las representaciones dramáticas realizadas.

Finalmente, puedo concluir que, tal como se señala en diferentes apartados anteriores de la presente investigación, que los estudiantes tengan una situación comunicativa real, escribiendo para un público concreto, que en este caso resulta que los escritos serán expuestos por ellos mismos a sus compañeros en la última sesión, aquello cautiva su atención e interés al ser partícipes principales de ello. Al mismo tiempo, se logra conectar sus emociones con las representaciones dramáticas, en donde exploran nuevas variables del Lenguaje que resultan llamativas y cercanas para ellos. Es posible evidenciar esto en los registros de observación y reflexión que he

creado como docente, donde se señalan los comentarios emitidos por los alumnos frente a la sesión. (Anexo n°5 pág. 133).

4.3.5 Análisis de los resultados obtenidos en la clase 3:

Establecimiento 1.

Los resultados obtenidos en el colegio 1, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes escribieran el borrador de un diálogo de diversos personajes inspirados en dos tipos de textos ilustrados. Los indicadores asociados a esta clase fueron “comprender un microcuento y recordar características de las obras vistas anteriormente”, “revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos” y “reflexionar en base a preguntas de metacognición”. Además se les entregó una pauta de autoevaluación para conocer el desempeño durante la sesión.
- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “sí” o “no”, debido a las preguntas establecidas en la pauta de autoevaluación relacionada con la escritura de su diálogo final. Por ello, se agregó un tercer indicador, en el que debían escribir comentarios en el apartado “¿qué puedo mejorar?”.
- El total de estudiantes del establecimiento 2 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la tercera sesión quedando con 30 estudiantes del total de 35.

Desde el nivel cuantitativo, los resultados fueron los siguientes:

Pauta de autoevaluación

Indicadores	si	no	¿Qué puedo mejorar?
¿El diálogo escrito tiene relación con uno de los dos textos ilustrados: “Gaturro” o “Amanda y el monstruo”?	38		

¿El diálogo escrito presenta un título acorde y relacionado con los textos ilustrados (imágenes)?	38		
¿Cada personaje cumple con sus características y representa a un o una estudiante del grupo?	38		
¿El diálogo presenta intervenciones entre los personajes y acotaciones marcadas entre paréntesis?	38		
¿El diálogo presenta signos de exclamación e interrogación dentro de sus intervenciones con los personajes?	38		

A nivel cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. La primera pregunta establece que *¿El diálogo escrito tiene relación con uno de los dos textos ilustrados: “Gaturro” o “Amanda y el monstruo”?* dando como resultado que el total de estudiantes que asistieron a dicha sesión marcaran la opción de “sí”, entendiéndose que, como docente en formación, entregue las instrucciones claras al momento de realizar la actividad de escritura, repitiendo las indicaciones las veces que fueran necesarias para ayudar a las y los estudiantes a resolver dudas e inquietudes. Además, hay que destacar que esta sesión tenía mayor interés puesto que, las y los alumnos estaban emocionados con poder trabajar con los títeres y presentar la obra a sus compañeros de curso, ya que, como se evidencia en el registro de observación y reflexión anónimo “las y los estudiantes llevaron consigo los títeres que estaban diseñados para la presentación dramática de sus diálogos, ya que, con ellos podían corregir el texto y además, ensayar con sus compañeros el diálogo de la siguiente clase”. (Anexo n°5 pág. 123).

A modo de conclusión, esta sesión me ayudó a comprender de mejor manera la relación que tienen los estudiantes con sus pares y que, las indicaciones y actividades deben ser claras y adecuadas para el contexto y los gustos e intereses de los estudiantes, tal y como se señala en el en el registro de observación y reflexión anónimo se indica que “se presentaron los textos y los leímos en conjunto, generamos hipótesis para dar algunas ideas a los grupos que no estaban seguros y nuevamente volví a leer las instrucciones en las que dejaba en claro el propósito de esta actividad, además de indicar que al finalizar los diálogos, cada grupo iba a presentar este diálogo a través de una obra a sus compañeros y que además, iban a ser el público el día de la representación”. (Anexo n°5 pág. 123). Además, a través de la autoevaluación pude darme cuenta de la importancia de brindar un espacio apropiado para el desarrollo de las actividades, considerando también, el acompañamiento continuo del trabajo de cada grupo. Esto se deja en manifiesto en la Escala de autoevaluación en el Dominio “**Acompañamiento de las actividades**” en el desempeño de “Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren” (Anexo n°6 pág. 141).

- b. La segunda pregunta *¿El diálogo escrito presenta un título acorde y relacionado con los textos ilustrados (imágenes)?* dando como resultado que el total de estudiantes respondiera con un “sí”. Lo cual concuerda con el trabajo guiado en las clases de Lenguaje y comunicación, puesto que, al momento de dar las instrucciones al grupo curso, modelé los textos proyectados en la pizarra electrónica a través del recurso de PowerPoint (Anexo n°7 pág. 147)., y a su vez, resolví dudas e inquietudes que se fueran presentando durante el transcurso de la actividad. Asimismo, se puede evidenciar con el instrumento de observación y reflexión anónima que menciona explícitamente que: “se presentaron los textos y los leímos en conjunto, generamos hipótesis para dar algunas ideas a los grupos que no estaban seguros y nuevamente volví a leer las instrucciones en las que dejaba en claro el propósito de esta actividad” (Anexo n°5 pág. 123).

A través de esta actividad de escritura y corrección del borrador pude comprobar la importancia de entregar instrucciones claras, ser precisa y concisa con las y los estudiantes, ya que, al realizar mi práctica con los y las alumnas de 5° básico, comprendí la importancia de buscar actividades acordes a su edad, con textos en los que ellos se sintieran identificados y potenciar a su vez, el trabajo en equipo.

- c. La tercera pregunta *¿Cada personaje cumple con sus características y representa a un o una estudiante del grupo?* dio como resultado que el grupo curso respondiera con un “sí”. Esto concuerda con lo observado en la sesión puesto que durante las clases destinadas a la escritura del borrador, di instrucciones de cómo guiar la escritura, comenzando con la lectura general de dos ilustraciones (extraídas de libros álbum). Asimismo, modele el ejercicio de caracterizar a los personajes usando la guía n°2 y 3, con un ejemplo explícito de lo que tenían que desarrollar en el apartado “Jugar a transformar un poema en diálogo”. (Anexo n°5 pág. 123).

Sin embargo, el hecho de que cada alumno y alumnas tomara un rol dentro del diálogo a través de un personaje, generó un conflicto dentro del curso en un comienzo, ya que, a medida que se formaban los grupos, muchos de los y las estudiantes manifestaban el no querer trabajar con sus compañeros debido a diferentes situaciones y motivos que ocurrieron en otras clases. Por ello, tomé decisiones y soluciones rápidas para mejorar el clima de aula, el cual estaba empeorando por los disgustos de los y las estudiantes dentro de la sala de clases. Asimismo queda planteado en el registro de observación y reflexión anónimo en el que dice que: “a nivel de curso les explique que las relaciones interpersonales con los demás son importantes y que debemos considerar las emociones y los sentimientos de los demás, como también ser capaces de tomar decisiones y ayudar a quienes consideramos que no aportan pero que se esfuerzan y comprometen para cambiar su actitud. Esto

hizo, que ellos expresaran sus preocupaciones y que, a medida que se iba trabajando, se comprometieron a mejorar y trabajar en grupo, por lo que me el compromiso fue que, el mismo día y modo a monitoreo, se buscaron soluciones en conjunto para mejorar el trabajo de cada uno de ellos y de forma colaborativa”. (Anexo n°5 pág. 123).

Luego de este suceso, las y los integrantes del grupo comenzaron a realizar sus escritos y corregir el borrador participando (en su mayoría) todos los estudiantes que asistieron a la sesión, comentando entre ellos que personaje iban a representar. Además, para mejorar este proceso pedí, de manera oportuna, ir a otro punto del establecimiento (patio) para mejorar el ambiente de trabajo y darles libertad de escribir, comentar y comunicarse entre ellos para preparar de mejor forma su escrito. Por ello, seguí parte del indicador de autoevaluación que menciona que la docente “Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje”. (Anexo n°6 pág. 141).

Finalmente, este proceso me sirvió para reflexionar sobre el modo de emplear una actividad, considerando desde antes el impacto que puede generar una ejercicio grupal en un curso que no está acostumbrado a ese modo de trabajo. Además, este incidente me ayudó a comprender de mejor forma las emociones de los y las estudiantes frente a diversas situaciones, ya que, muchas veces como docente queremos que sus sentimientos y emociones sean de felicidad, alegría y diversión, tenemos el otro lado de la arista, en el que el vínculo también nace desde un disgusto o un enojo y que, este proceso ayuda a fortalecer la socioemocionalidad de cada uno, comprendiendo que estamos y mantenemos relaciones interpersonales con los demás y que en los establecimientos, los más cercanos son nuestros compañeros y profesores.

d. La cuarta pregunta *“¿El diálogo presenta intervenciones entre los*

personajes y acotaciones marcadas entre paréntesis?” Se puede indicar que el nivel de logro fue del total de los estudiantes, ya que, todos respondieron que “sí”. Esto concuerda con lo visto y evidenciado en clases ya que, nuevamente y durante la actividad completa, modelé el instrumento (Anexo n°9 pág. 156)., esto con el fin de ir avanzando en conjunto, Además, se en el registro de observación y reflexión anónimo post implementación desarrollada que: “pasamos a la actividad modelo previo a la escritura del borrador. Esta consistió en que los y las estudiantes, leyeran en conjunto el poema de “Se mató un tomate” para que resolviéramos la guía, siguiendo el modelo explícito que aparecía en ella. Aquí es donde los estudiantes comentaron acerca del tomate y si podrían agregar otros personajes”. (Anexo n°5 pág. 123). Asimismo, a medida que iban comentando sobre la actividad, las y los alumnos tuvieron espacios en el que dieron opiniones, ideas y comentarios de cómo realizar su propio diálogo.

A raíz de ello se puede correlacionar nuevamente con lo que aparece en el registro de observación y reflexión anónima que indica que, “las y los estudiantes pudieron compartir las ideas con sus compañeros, siguiendo las instrucciones y resolviendo sus dudas e inquietudes entre ellos mismos.” (Anexo n°5 pág. 123). Lo que indica que las indicaciones en todo momento fueron claras y entendidas en su totalidad.

- e. El quinto indicador a modo de pregunta: *¿El diálogo presenta signos de exclamación e interrogación dentro de sus intervenciones con los personajes?* nuevamente concuerda con lo mencionado previamente y lo observado en clases ya que, del total de estudiantes que asistieron a dicha sesión, los 38 respondieron con un “sí”. Esto se puede comprobar con lo observado durante las sesiones destinadas al borrador del escrito en donde, a través del modelamiento de la guía y ocupando los recursos de PowerPoint se formaron preguntas ligadas al uso de los signos de interrogación y exclamación (Anexo n°9 pág. 156)., para reforzar lo visto en la sesión anterior, ya que, algunos estudiantes manifestaban dudas e inquietudes sobre

el uso de estos. Por ende, en esta ocasión, decidí que ciertos alumnos, de manera voluntaria, me ayudaran a responder las preguntas de los compañeros a través de ejemplos cotidianos. Esto se puede complementar con lo expuesto en el registro de observación y reflexión anónimo que indica por ejemplo que: “al mismo tiempo, pedía al grupo curso que de manera ordenada me dieran algunos ejemplos de cómo podrían ocupar los signos de interrogación en el diálogo y deje el plumón en la mesa del docente para que salieran uno por uno a la pizarra a escribir una pregunta. Este ejercicio motivó a los y las estudiantes y facilitó la comprensión y el trabajo en equipo puesto que los que no alcanzaron ayudaban a sus compañeros a escribir en la pizarra”. (Anexo n°5 pág. 123).

En relación a este indicador y a través de una reflexión cruzada, comprendí que la forma de enseñar en la actualidad ha cambiado en su totalidad, es decir, las planificaciones contemplan el abordar los tres ejes dentro de cada contenido, dando importancia a la Lectura, Escritura y Comunicación Oral, haciendo que, las y los estudiantes transiten por cada uno de ellos al unísono y no por separado. Por ello, hoy en día las clases no se destinan solo al manejo de la lengua o el uso correcto de la ortografía. Por consiguiente, las instrucciones dentro de las actividades diseñadas deben ser claras y precisas para la comprensión de cada uno, y del mismo modo, repetirlas las veces que sea necesarias para que todos y todas puedan manejar los mismos conocimientos en favor de su aprendizaje.

4.3.6. Análisis de los resultados obtenidos en la clase 3:

Establecimiento 2.

Los resultados obtenidos en el colegio 2, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes escribieran el borrador de un diálogo de diversos personajes inspirados en dos tipos de textos ilustrados. Los indicadores asociados a esta clase fueron “comprender un

microcuento y recordar características de las obras vistas anteriormente”, “revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos” y “reflexionar en base a preguntas de metacognición”. Además se les entregó una pauta de autoevaluación para conocer el desempeño durante la sesión.

- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “sí” o “no”, debido a las preguntas establecidas en la pauta de autoevaluación relacionada con la escritura de su diálogo final. Por ello, se agregó un tercer indicador, en el que debían escribir comentarios en el apartado “¿qué puedo mejorar?”.
- El total de estudiantes del establecimiento 2 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la tercera sesión quedando con 30 estudiantes del total de 35.

Desde el nivel cuantitativo, los resultados fueron los siguientes:

Pauta de autoevaluación

Indicadores	Si	No	¿Qué puedo mejorar?
¿El diálogo escrito tiene relación con uno de los dos textos ilustrados: “Gaturro” o “Amanda y el monstruo”?	30		
¿El diálogo escrito presenta un título acorde y relacionado con los textos ilustrados (imágenes)?	30		
¿Cada personaje cumple con sus características y representa a un o una estudiante del grupo?	30		
¿El diálogo presenta intervenciones entre los personajes y acotaciones marcadas entre paréntesis?	30		
¿El diálogo presenta signos de exclamación e interrogación dentro de sus intervenciones con los personajes?	30		

A nivel cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. El primer indicador menciona “¿el diálogo escrito tiene relación con uno de los dos textos ilustrados: Gaturro o Amanda y el monstruo?” para este, todos los estudiantes señalaron que sí lo poseen, por lo tanto sus textos si se relacionan con los estímulos presentados, por ello es factible destacar que como docente en formación entregué instrucciones claras para la actividad, modelando cada paso a seguir en la pizarra a modo de ejemplo, y resolviendo sus dudas pertinentes al ítem desarrollado. Esto, hace alusión al punto que “favorece una retroalimentación que permite a los estudiantes lograr el aprendizaje, realiza variadas preguntas o modela generando andamiaje para que los estudiantes logren el aprendizaje” (Anexo n°6, pág. 144)., de la autoevaluación realizada como docente en formación del proceso de enseñanza creado.

Finalmente, a modo de conclusión, los estudiantes mencionaron que los textos les parecieron llamativos dado que no tenían escritura, por lo tanto entre ellos debían imaginar cómo crear un diálogo para dar vida a los textos ilustrados, lo cual les pareció llamativo. Además señalaron que ya conocían a Gaturro, aquello les pareció familiar y cercano.

- b. El segundo indicador menciona “¿el diálogo escrito presenta un título acorde y relacionado con los textos ilustrados (imágenes)?, para este todos los estudiantes señalaron la opción “sí”, es decir que si lo poseen en cada uno de sus diálogos. Esto se debe a que fui guiando el trabajo en clase y les recordé de manera continua las instrucciones de la actividad, además de modelar el trabajo para que los alumnos observarían un ejemplo concreto de aquello que debían realizar, al realizar ello los estudiantes lograron comprender de manera efectiva su actividad verbalizando que fue de beneficio el modelamiento de las instrucciones para ser comprendido. (Anexo n°5 pág. 133).

Finalmente, a modo de conclusión, este indicador se seleccionó para que los estudiantes explorarán su creatividad al imaginar y relacionar los textos ilustrados con la historia que escribirían en sus diálogos. Al mismo tiempo, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes se debe a las explicaciones brindadas, en conjunto con el modelamiento de la actividad, dado que al poseer un paso a paso los estudiantes logran entender de mejor manera, guiando su trabajo por este ejemplo entregado, ya que luego de explicarlo, los mismos alumnos verbalizan comprender y de hecho sugieren que el ejemplo/modelamiento permanezca en el pizarrón para ser observado cuando requieran. (Anexo n°5 pág. 133).

- c. El tercer indicador señala “¿Cada personaje cumple con sus características y representa a un o una estudiante del grupo?” para este cada estudiante marcó la opción “si”, dejando en evidencia que su diálogo escrito si posee las características de cada personaje en la historia y además representa a un estudiante del grupo, ya que en el paso a paso se mencionaba que debían describir a sus personajes y estos debían estar relacionados con los textos ilustrados, sin embargo, varios alumnos me consultaron si era posible agregar más personajes, a lo cual les dije que sí pero que era su responsabilidad crear un nuevo títere y traerlo el día de la representación, los grupos aceptaron. (Anexo n°5 pág. 133).

Finalmente, los diálogos fueron complementados con más personajes para la historia, y en el paso solicitado, los alumnos describen sus características y cada estudiante interpretaba a al menos un personaje dentro de la historia creada. Para este indicador, fue importante la comunicación entre los mismos estudiantes, quienes debían tomar decisiones sobre sus propios diálogos, generando autonomía entre los grupos y respeto a su vez, para escuchar las opiniones de sus demás compañeros y debatir sobre las opciones para escribir el diálogo. Además, fue de suma importancia la

entrega correcta de instrucciones y el modelamiento de la actividad para guiar cada paso de los estudiantes.

- d. El cuarto indicador es, ¿el diálogo presenta intervenciones entre los personajes y acotaciones marcadas entre paréntesis?, en este los 30 estudiantes asistentes a la sesión señalaron la opción “si” en su autoevaluación, tras revisar su diálogo creado. Aquel nivel de logro se relaciona directamente con las instrucciones entregadas para realizar las actividades, las cuales fueron comprendidas por los estudiantes de mejor manera al momento de modelar la actividad y entregarles un ejemplo concreto de ello, al mismo tiempo, los diferentes textos revisados durante las sesiones contribuyeron con el conocimiento de los alumnos, dado que al ser variados los diálogos, las acotaciones eran diferentes, por lo tanto reconocían que quería decir la historia y que debía hacer el personaje en tal momento de ella. Al mismo tiempo, en la guía entregada a los estudiantes, aparecía un pequeño cuadro explicativo sobre las acotaciones, mencionando lo que debían decir y cómo debía estar escrito. (Anexo n°5 pág. 133).

Finalmente, a modo de reflexión, el indicador obtuvo un elevado porcentaje de logro, dado que los estudiantes comprendieron cómo realizar las acotaciones y las escribieron en sus diálogos, demostrando dominio del contenido y entendimiento de la instrucción entregada, ya que el modelamiento de la actividad, las indicaciones claras y la guía entregada fueron utilizados de manera correcta en favor del aprendizaje y del nivel de logro del alumnado. Aquello mencionado anteriormente hace alusión al punto de “acompañamiento de actividades” en la pauta de autoevaluación que he realizado como docente en formación, específicamente a “Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren”. (Anexo n°6 pág. 144).

- e. El último indicador es, ¿el diálogo presenta signos de exclamación e interrogación dentro de sus intervenciones con los personajes?, para este los

30 estudiantes seleccionaron la opción “sí”, demostrando que comprendieron los signos solicitados y lograron utilizarlos de manera adecuada dentro de sus diálogos. Aquello resulta de suma importancia dado que en la primera guía algunos alumnos tuvieron dificultades con el uso de estos signos en sus primeros diálogos, por ello en la sesión dos destiné un tiempo para retroalimentar la guía uno y a su vez, recordar el uso de estos signos, con ayuda de ejemplos. (Anexo n°5 pág. 133).

Para concluir, al obtener un completo nivel de logro en la autoevaluación, es posible mencionar que las instrucciones fueron claras para cada uno de los alumnos, además el modelamiento de la actividad y ejemplos de ella, contribuyeron al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, la selección de textos acordes a sus intereses o contextos de rango etario, fue aprovechado por el alumnado, al presentar situaciones cotidianas y cercanas a ellos mismos, cautivando su atención y el entusiasmo por participar en las sesiones.

Igualmente, al realizar autoevaluaciones a los estudiantes, se produce autonomía en ellos mismos, al revisar y corregir sus propios diálogos, para ello también resulta de suma relevancia la comunicación entre el grupo y el respeto que entre ellos mismos deben tener para debatir sobre las ideas de sus propios trabajos. Al mismo tiempo, se potencia el vínculo con sus pares y con la socioemocionalidad de cada uno de ellos, al diferenciar cómo se sintieron durante las sesiones y reflexionar en base a ello durante los cierres de cada sesión. (Anexo n°11 pág. 178).

4.3.7 Resultados clase 4:

Establecimiento 1.

Los resultados obtenidos en el colegio 1, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes publicaran sus diálogos escritos a través de la representación de títeres. Los indicadores asociados a esta clase fueron “
- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “Logrado” o “medianamente logrado”, y “por lograr” establecidos en la rúbrica de evaluación.
- El total de estudiantes del establecimiento 1 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la tercera sesión quedando con 45 estudiantes, es decir, con asistencia completa.

Desde el nivel cuantitativo, los resultados fueron los siguientes:

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Por lograr	Total estudiantes
Relación con los textos ilustrados.	45			45
Cumplimiento con las instrucciones o pasos.	36	9		45
Asignación de personajes	45			45
Escritura creativa	45			45
Signos de interrogación y exclamación.	36	9		45
Trabajo en clases (individual)	35	10		45
Exposición oral acompañado del títere. (individual)	45			45

A nivel cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. El primer indicador “*Relación con los textos ilustrados*” tuvo como resultado un nivel de logro del total de los y las estudiantes del curso, contando con 45 alumnos en el nivel de “Logrado”, esto se evidencia con el detalle de este reactor, el cual indica que “El diálogo escrito está relacionado a uno de los dos textos ilustrados seleccionados por el grupo (Amanda y el monstruo y Gaturro). Además, respetan el ambiente en el que se desarrolla la historia: Amanda y el monstruo: en la casa y, Gaturro: en el colegio”. (Anexo n°9 pág. 156). Por consiguiente, se establece que el total de las y los alumnos de 5° básico pusieron total atención a la primera indicación, corroborando las instrucciones e indicaciones claras que di al momento de presentar las instrucciones de la evaluación antes (en el borrador) y en el producto final que fue entregado el día de la presentación. (Anexo n°5 pág. 125).

Del mismo modo, entregar textos acordes a la edad de los y las estudiantes generó un buen recibimiento ya que, a medida que presentaban sus diálogos frente a los compañeros, se observó el gusto y participación activa de cada estudiante, por un lado, los que representaban la historia del diálogo delante del curso y aquellos que escuchaban con atención. Entonces, como profesora en formación me di cuenta de que los y las alumnas entendieron y dieron cuenta del público y de la importancia de saber de antemano puesto que, a modo de ejemplo y como se evidencia en los registros de observación y reflexión anónimos “las representaciones con los títeres evidenciaron situaciones reales dentro de la sala de clase contadas desde su propia perspectiva, tomando personajes ficticios y escenarios alternos”. (Anexo n°5 pág. 125).

Como conclusión y a modo de autoevaluación, este indicador refleja el trabajo construido durante las sesiones, en donde, en reiteradas ocasiones

modele las actividades, monitoree a los grupos y entregue instrucciones claras mientras iba aclarando las dudas en conjunto. Además, destine a su vez, roles a estudiantes de cada grupo para que ayudaran a sus compañeros cuando estos presentaran dudas e inquietudes.

- b. El segundo indicador habla sobre el “*Cumplimiento con las instrucciones o pasos*”. en el cual se evidenció que del total de estudiantes, solo 36 alcanzaron el nivel de “Logrado” en la rúbrica, y 9 de los restantes del total, quedaron en la categoría de “medianamente logrado”. Esto es en relación al producto final del diálogo entregado y que corresponde a dos grupos (uno de cinco miembros y el otro de 4). Por ende, a pesar de que la mayoría de estudiantes recibió las instrucciones de forma clara, tanto de forma oral y en el modelamiento de la evaluación, los grupos mencionados presentaron debilidades en un paso dentro de la rúbrica, los cuales son “el **Paso 2:** identificar y describir los personajes con al menos una característica., y el **Paso 3:** escribir la acotación de la escenografía” (Anexo nº12 pág. 186). Lo anterior, se puede reflexionar con el hecho de que, al momento de transcribir el borrador al producto final, olvidaron parte de las instrucciones y desarrollaron el trabajo escrito sin realizar una revisión completa al final. Por otro lado, a medida que iba monitoreando el trabajo de los equipos, algunos estudiantes manifestaron que sus compañeros habían faltado en las sesiones anteriores, lo que dejaba al grupo con un total de dos integrantes, perjudicando la entrega final del escrito. Lo anterior se puede verificar a través del registro de observación y reflexión anónimo que menciona: “que uno de sus compañeros no había participado mucho porque las primeras clases había faltado, pero, que se habían puesto de acuerdo y pudieron juntarse en la casa de uno de ellos para corregir el diálogo” (Anexo nº5 pág. 125).

Para concluir y reflexionar, como docente en formación me hubiese gustado haber puesto más atención en aquellos grupos que les faltaban miembros del equipo, o que por diversos motivos no pudieron trabajar unidos por diversas

circunstancias como peleas o conflictos. Sin embargo, a medida que observaba el trabajo, muchos indicaron que todo estaba bien y que, intentaron solucionarlos por sí mismos pero que al final les costó más de lo que pensaron. Por consiguiente, esto me ayuda a entender que a pesar de entregar instrucciones claras, brindar espacio para conversar y utilizar un lugar más apropiado para el desarrollo de las actividades, las relaciones e interpersonales de los y las estudiantes varían de acuerdo a sus emociones y cómo se relacionan entre ellos, y también, en cómo desde a temprana edad, pueden buscar soluciones por ellos mismos.

- c. El tercer indicador, el cual corresponde a la “*Asignación de personajes*”, tuvo como resultado que la totalidad del curso se encuentre en el nivel de “Logrado”, dejando en manifiesto, lo trabajado durante las sesiones y desarrollo particularmente en la clase 3, que tenía un indicador similar a este. Por ende, a través de estos resultados, se puede concluir que, las y los estudiantes cumplieron con el reactivo que indicaba que “El diálogo escrito cumple con los personajes solicitados junto a sus características y cada uno representa a un o una estudiante del grupo”. (Anexo n°12 pág. 186). Asimismo, a través del registro de observación y reflexión anónimo se puede identificar, que, al momento de salir a presentar, todos los grupos aparecieron y participaron delante del grupo curso exponiendo su diálogo final acompañados de los títeres que representan a los personajes dentro de la obra (Anexo n°5 pág. 125).

A modo de conclusión, y compartiendo los pensamientos reflexivos sobre el trabajo, este indicador demostró nuevamente que los y las estudiantes siguieron el desarrollo de la actividad recordando las instrucciones repetidas a lo largo de la clase, además, de participar y trabajar de manera colaborativa ya que, ningún estudiante quede sin personaje dentro del diálogo expuesto en la presentación final.

- d. El cuarto indicador que corresponde a *“Escritura creativa”*, tuvo como resultado que el total de estudiantes del grupo curso quedó en el nivel de “Logrado”, dejando en evidencia que, el trabajo realizado fue comprendido y creado en base a los conocimientos que se entregaron y las instrucciones dadas durante la ejecución del escrito, como también, durante el proceso de corrección. Además, el mostrar ejemplos que fueran adecuados para la edad de las y los estudiantes permitió que ellos usaran este texto y lo modificaran con libertad, empleando situaciones cotidianas y considerando al público al cual iba dirigido, que en este caso, eran los propios compañeros de clases. De esta forma, queda evidenciado que los estudiantes a través de este ejercicio se sintieron seguros y comprometidos con la realización, situación que queda registrada en la bitácora de observación y reflexión anónima, en donde se comenta que los y las alumnas “agregan comentarios como *“la obra estaba muy divertida pero hablaste muy despacio y no pude entender el final”*, *“yo me identifico con el Gaturro porque a él tampoco le va bien en el colegio”*, (revisar anexo N° 5, pág. 125).

A modo de conclusión, este indicador era uno de los más importantes al momento de desarrollar la actividad con los y las estudiantes puesto que, a través de la escritura creativa evidenciamos el trabajo desarrollado ligado directamente al objetivo del ciclo didáctico, el cual consiste en trabajar desde las emociones y vincularlas al ejercicio de escritura. Entonces, al tener en su totalidad el nivel de “logrado”, me deja en claro, que el desarrollo de estas actividades fomentan que los y las alumnas puedan acercarse a la escritura y verla como un proceso potenciador de su formación y aprendizaje y no como, un cumplimiento más de la asignatura. Por ende, como profesora en formación tengo que innovar en la forma de enseñar, en la forma en la que se desarrolla la escritura en el aula, tratando de buscar un problema en común y encontrar soluciones efectivas que potencian dicho vínculo con el acto de escribir.

- e. El quinto indicador corresponde a *“Signos de interrogación y exclamación”*, el cual tuvo como resultado que 36 estudiantes se mantuvieron en el nivel de

“logrado”, mientras que los 9 restantes quedarán en el nivel de “medianamente logrado”, lo que se relaciona directamente con el segundo indicador de este mismo instrumento ya que, como se indica en el reactor “El diálogo escrito cuenta con los signos de interrogación y exclamación solicitados durante la ruta del ciclo titiritero, acompañando las acciones o comentarios de los personajes” (Anexo n°12 pág. 186)., demuestra que a través de las instrucciones y modelamiento de la guía de trabajo, más de la mitad del grupo curso comprendió las indicaciones que se les entregó, dando como resultado el alto nivel de logro de las y los estudiantes del grupo curso. Sin embargo, a pesar de entregar seguidamente las instrucciones y complementar las clases con ejemplos concretos, hubieron dos grupos en particular que olvidaron agregar un paso al resultado final del escrito, pese a la última instancia que se les brindó para modificar la entrega final, lo que se puede corroborar en el registro de observación y reflexión anónimo que manifiesta por ejemplo que “comente que les daría un par de minutos para corregir y afinar los últimos detalles antes de salir al frente a presentar”. (Anexo n°5 pág. 125).

Finalmente, y a modo de conclusión puedo indicar que a pesar de entregar constantemente las indicaciones y las instrucciones reiteradas veces, siempre en la sala de clases, encontraremos estudiantes que les cueste más que al resto, por lo que una de las iniciativas a considerar es asignar roles a algunos miembros dentro de los grupos de trabajo para que sean moderadores de sus compañeros y puedan conversar y llegar a soluciones adecuadas para favorecer el proceso, considerando que en ocasiones, por un lado la cantidad de estudiantes excede el trabajo personalizado entre profesor-alumno y por otro lado, el tiempo como factor importante del desarrollo de un ciclo didáctico, ya que, en los establecimientos ocurren muchos imprevistos que no se consideran al momento de planificar. Por ello, debo idear estrategias para solucionar de antemano estos inconvenientes o buscar soluciones inmediatas antes problemas del momento.

- f. El sexto indicador, el cual corresponde al “*Trabajo en clases*” tuvo como resultado que, del total de estudiantes, solo 35 de ellos alcanzó el nivel de “logrado”, dejando a 10 en el indicador “medianamente logrado”. Esto se ve reflejado principalmente en el proceso de autoevaluación al finalizar su presentación, puesto que destiné unos minutos para que contaran su experiencia, con preguntas como ¿qué fue lo que más les gustó de trabajar en grupos?, y ¿qué fue lo que menos les gustó de estar en equipo con sus compañeros?. Por lo que, algunos comentaron que “si les había gustado trabajar en grupo pero que durante las clases habían tenido peleas por las ideas de otros y que fue difícil solucionar el problema pero que eligieron lo que quería la mayoría,” (Anexo n°5 pág. 125)., Estas respuestas me hicieron reflexionar sobre las dificultades que podían atravesar los y las estudiantes al trabajar en equipo y que, debido a la falta de experiencia previa, estos conflictos eran normales dentro de los equipos de trabajo. Sin embargo, desde mi rol como docente, debería haber puesto más énfasis en aquellos grupos que tenían conflictos, pero, desde un rol de mediadora para que ellos, por su parte pudieran buscar soluciones adecuadas.

Finalmente, el enfrentarme a autoevaluaciones de los propios alumnos y alumnas me ayuda a reflexionar sobre el rol que cumplo dentro de la clase, y cómo debería actuar en un futuro para mediar entre los y las estudiantes a que resuelvan los problemas desde el comienzo y no esperar a que termine el proceso para escuchar sus molestias e inquietudes. Aunque, desde otro punto de vista, parte de generar un vínculo es relacionarse con los demás, entendiendo que no las emociones son diversas y que se deben considerar en su totalidad para generar un ambiente apropiado en el desarrollo de las actividades, por ello, que los grupos de trabajo pasen por estas situaciones los ayuda a reflexionar y a formar una opinión autónoma de cómo se sienten frente a diversas situaciones y sentimientos de los demás.

- g. El último indicador, el cual corresponde a la “*Exposición oral acompañado del títere*”. tuvo como resultado que el total de los y las estudiantes del grupo curso tuvieran un nivel de “logrado” dentro de los parámetros establecidos, los cuales se indican en el reactor de la rúbrica que “El o la estudiante realiza la exposición oral leyendo sus intervenciones con un volumen de voz adecuado para lograr ser escuchado por cada uno de los participantes de la sesión, respetando los signos de exclamación e interrogación (cambios de tono de voz) acompañado de su títere designado” (Anexo n°5 pág. 125)., Lo mencionado anteriormente concuerda completamente con lo evidenciado en la sesión final del ciclo didáctico, ya que, cada estudiante se presentó con su títere y leyó el diálogo en conjunto, marcando las preguntas y las exclamaciones que se anunciaban en el texto, a pesar de que, como docente y en mi rol de facilitadora de aprendizaje no me detuviera el tiempo necesario para trabajar “la representación oral” puesto que, al comentar y planificar el ciclo didáctico, dentro de los parámetros de tiempos y clases solicitadas, estaba complementado dos sesiones adicionales para trabajar este punto, de las que fueron rechazadas en el establecimiento por las fechas e instancias en las que se encontraba el establecimiento en dicho periodo. Por ende, se consideró este punto para no perjudicar a las y los estudiantes ya que, el “error” fue netamente mi responsabilidad.

Del mismo modo, en el registro de observación y reflexión anónimo indique que las y los estudiantes, manifestaron en los comentarios de retroalimentación a sus compañeros que, tenían que “hablar más fuerte” puesto que, desde el fondo de la sala no se escucha. (Anexo n°5 pág. 125)., Dicho suceso, hizo que reflexionara sobre la puesta en marcha del ciclo en su totalidad, ya que, el indicar anteriormente que no se debe evaluar algo en las evaluaciones sin haberlo considerado anteriormente, deja en evidencia que hay puntos no corroborados al momento de realizar las planificaciones, por ende, desde mi rol de guía y facilitadora de conocimientos, debo corregir estos errores para no cometerlos en un futuro.

En conclusión final del cierre del ciclo, puedo manifestar que el trabajo en equipo fue totalmente provechoso, ya que, durante las sesiones se vio un cambio significativo en la predisposición de las y los estudiantes frente a la actividad diseñada para fortalecer la escritura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, considerando el vínculo socioemocional que generaron con sus propios compañeros al realizar el diálogo escrito en grupos y que además, entendieran que el proceso de escribir tiene un propósito particular y que siempre se debe conocer el público a quien está dirigido el mensaje.

4.3.8 Resultados clase 4:

Establecimiento 2.

Los resultados obtenidos en el colegio 2, son los siguientes:

- Esta clase tuvo por propósito que los y las estudiantes publicaran sus diálogos escritos a través de la representación de títeres. Los indicadores asociados a esta clase fueron “
- Los criterios de evaluación fueron clasificados desde los niveles de logro: “Logrado” o “medianamente logrado”, y “por lograr” establecidos en la rúbrica de evaluación.
- El total de estudiantes del establecimiento 2 concuerda con los alumnos y alumnas que asistieron a clases en la tercera sesión quedando con 30 estudiantes del total de 35.

Desde el nivel cuantitativo, los resultados fueron los siguientes:

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Por lograr	Total estudiantes
Relación con los textos ilustrados.	30	0	0	30
Cumplimiento con las instrucciones o pasos.	30	0	0	30

Asignación de personajes	30	0	0	30
Escritura creativa	30	0	0	30
Signos de interrogación y exclamación.	30	0	0	30
Trabajo en clases	30	0	0	30
Exposición oral acompañado del títere. (individual)	20	13	2	30

A nivel cualitativo, los resultados expuestos en la tabla anterior es posible entenderlos de la siguiente forma:

- a. El primer indicador dice “relación con los textos ilustrados”, para este los 30 estudiantes fueron clasificados con “logrado”, ya que al revisar cada uno de sus diálogos entregados, estos se encontraban en relación aquellos presentados como estímulos, utilizando la opción de Gaturro o Amanda y el monstruo. Tales resultados logrados, permiten reconocer que los estudiantes comprendieron las instrucciones señaladas, consultando cuando tenían dudas sobre ello. Al mismo tiempo, la selección de textos durante cada una de las sesiones fue apropiada para los estudiantes, ya que las temáticas trabajadas fueron relacionadas a lo cómico y cotidiano de los alumnos, como por ejemplo el mundo Gaturro, levantarse temprano para ir al colegio o ir de vacaciones.

Finalmente, el nivel de logro de este indicador se debe a la entrega clara de instrucciones, en donde modele cada actividad para ser más clara con las indicaciones, al mismo tiempo queda en evidencia el entendimiento por parte del alumnado ya que esto se refleja en el diseño de sus diálogos y

además en el trabajo colaborativo entre mi persona como docente y ellos con sus grupos.

- b. El segundo indicador menciona “cumplimiento con las instrucciones o pasos”, para este, los 30 estudiantes asistentes a la sesión lograron el indicador mayor de logro, dejando en evidencia que cumplieron con cada uno de los pasos que debían ser realizados, durante las actividades de las sesiones propuestas en las guías. Al mismo tiempo y como es mencionado anteriormente en los criterios anteriores, la entrega de instrucciones claras y de un modelamiento previo contribuyó al desarrollo total de este indicador en los diálogos de los estudiantes.

Finalmente, este indicador conlleva un trabajo continuo de los alumnos, desde la primera clase cuando comienzan a interiorizarse con los diálogos hasta la última en donde llevan a cabo su presentación, todo esto fue gracias a una entrega correcta de instrucciones por parte de mi persona como docente y a su vez, las ganas de participar de los estudiantes quienes se mantuvieron durante las sesiones atentos, permitiendo así un clima de aula favorable para el aprendizaje.

- c. El tercer indicador señala “asignación de personajes”, este hace referencia al paso dos de la guía (Anexo n°9 pág. 156), en donde se les mencionó a los estudiantes que cada uno de ellos debía representar a un personaje, con sus características, y por lo tanto el día de la representación cada estudiante debía traer al menos un títere para interpretar sus intervenciones en el diálogo. Al mismo tiempo, este indicador también fue reforzado en las clases anteriores al realizar las “dramatizaciones” cuando se leían los textos presentados, ya que cada alumno logró explorar sus habilidades artísticas e interiorizarse con la asignación de personajes previamente a la creación del diálogo y a la representación con los títeres. Es por ello que, todos los estudiantes asistentes de tal sesión, 30, fueron clasificados en “logrado”.

Finalmente, a modo de conclusión, el logro de los estudiantes en este indicador conlleva un trabajo continuo dentro de las sesiones, en donde se participó dentro de las actividades, en donde se designaron personajes. Al igual que el trabajo en la guía, siguiendo instrucciones y los pasos propuestos. Al mismo tiempo, como docente entregue buenas instrucciones para el trabajo final, el cual se ve reflejado en los niveles de logro de los estudiantes, ya que sin indicaciones o modelamientos de actividades, el aprendizaje no sería significativo o motivador para ellos.

- d. El cuarto indicador menciona “escritura creativa”, para este los 30 estudiantes, fueron clasificados en “logrado” ya que sus diálogos seguían las instrucciones entregadas, y los paso a paso ejemplificados en sus guías, y a su vez, las indicaciones entregadas por mi persona, como docente, fueron claras. Al mismo tiempo, este punto resulta de suma importancia, dado que los estudiantes logran explorar su imaginación por medio de las actividades, ya que aunque en las instrucciones se menciona que sus diálogos se deben relacionar con los textos ilustrados, los títulos, los personajes y las intervenciones entre ellos son propias de su creatividad e imaginación.

Finalmente, a modo de conclusión, este indicador es de suma relevancia, ya que forma parte del PDP de la presente investigación, por lo tanto como dupla de trabajo, aspiramos a ejercitarlo de mayor manera, entregando herramientas a los estudiantes para que desarrollen y exploren su imaginación frente a las actividad propuestas, lo que además, los acerca a su vínculo socioemocional con la escritura.

- e. El quinto indicador corresponde a “Signos de interrogación y exclamación”, del cual el total de lo 30 estudiantes fueron clasificados en “logrado”, ya que utilizaban los signos durante las intervenciones de los personajes en sus diálogos, esto se debe a que las instrucciones fueron claras al momento de ser entregadas y a su vez, el modelamiento de la actividad contribuyo al logro de las actividades por parte de los alumnos. Cabe destacar que en las primeras clases los estudiantes no recordaban el buen uso de los signos, por

lo tanto, como docente realicé momentos de reforzamiento para recordarles el uso apropiado de ellos. (Anexo n°5 pág. 139).

Finalmente, como reflexión personal, el nivel de logro de este se debe a la entrega de instrucciones claras y a la ejercitación continua de los signos de exclamación y puntuación, ya que los estudiantes no recordaban su uso, por lo tanto, la continua retroalimentación y actividades que se trabajaran estos signos, contribuyó a que los alumnos recordarán y pudieran integrarlos en sus diálogos.

- f. El sexto indicador corresponde a “trabajo en clases”, del cual la totalidad de los alumnos obtuvo “logrado” ya que realizaron las actividades propuestas en las guías de trabajo de manera continua, y esto fue gracias a la entrega clara de instrucciones por parte de mi persona como docente. Al mismo tiempo, este criterio fue considerado y evaluado de manera individual, ya que se llevó un punteo del trabajo de los estudiantes durante las sesiones, en donde todos los alumnos lograron completarlos de manera correcta.

Finalmente, como conclusión, este punto resulta importante, ya que el trabajo en clases contaba con la realización de guías y participación durante las sesiones, cabe destacar que el trabajo en clases también se llevó a cabo con sus respectivos grupos de trabajo, en donde los alumnos tomaron decisiones sobre sus diálogos, debatieron sobre sus ideas y eligieron aquello que sería mejor para el diálogo final y posteriormente las representaciones con los títeres.

- g. El último indicador corresponde a “exposición oral acompañado del títere”, para este, 20 estudiantes se encontraron en “logrado”, demostrando que comprendieron de manera correcta cada una de las instrucciones y para su exposición utilizaron cambios de voz para los personajes, sus títeres de confección personal, expusieron su diálogo creado por el mismo grupo, entre otros, que se debe, y como ya es mencionado en los criterios anteriores, las instrucciones entregadas fueron claras y permitieron el desarrollo completo y correcto de la actividad, mientras que 13 estudiantes se encontraron en

“medianamente logrado”, ya que sus tonos de voz fueron bajo para las presentaciones por lo tanto no permiten ser escuchados por todos en la sala de clases. Y 2 alumnos se encontraron en “por lograr”, porque el día de la exposición mencionaron que no habían confeccionado sus títeres y por lo tanto decidieron no salir a presentar su diálogo. (Anexo n°5 pág. 139).

Finalmente, como conclusión, la rúbrica obtuvo un gran porcentaje de logro, ya que como es mencionado anteriormente, las instrucciones fueron claras al momento de ser entregadas y el modelamiento de las actividades contribuyó al trabajo continuo y significativo de los alumnos, ya que de esta manera se comprendió de una manera adecuada el proceso de aprendizaje que llevó esta sesión para los alumnos. Al mismo tiempo, se cumplió la meta del ciclo, dejando que los estudiantes explorarán sus habilidades, creatividad y socioemocionalidad con ayuda de los textos contextualizados y los ejercicios propuestos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

5.1 Conclusiones

Como docentes en formación y a través de la presente investigación, consideramos haber cumplido en su totalidad con los objetivos expuestos en el desarrollo de este proyecto, manifestando que desde la formación académica recibida en esta universidad, particularmente en la Escuela Inicial de Educación Básica, en la mención de Lenguaje y Comunicación, hemos resignificado la enseñanza de la escritura, fomentando la motivación y el vínculo socioemocional de las y los estudiantes con las actividades en las que se involucra el acto de escribir, y contemplando a su vez, con la Tarea, el Propósito y el Público a quien va dirigido. Por ello, respondiendo a nuestra pregunta de investigación ¿Cómo fomentar la motivación hacia los procesos de escritura, considerando los vínculos socioemocionales en estudiantes de Enseñanza Básica? Consideramos que al desarrollar y plantear estas estrategias, logramos alcanzar las habilidades y herramientas destinadas al proceso de experiencia significativa de la actividad de escritura.

Por lo tanto, resignificar la escritura, como primer objetivo específico, contempla una triangulación de información, la primera y la más importante es la propia observación y reflexión de nosotras como protagonistas del proceso investigativo, en el que dimos cuenta sobre un PDP en específico, los intereses y gustos de los estudiantes y posibles soluciones al problema planteado, además de tomar otros insumos que ayudaron al proceso de la creación de una solución adecuada para los y las alumnas de segundo ciclo básico de cada establecimiento.

El segundo objetivo específico cumplido, hablaba sobre diseñar una secuencia de aprendizaje innovadora a partir de nuestra propia reflexión docente, por lo que a través de los mismos registros de observación y reflexión anónimos, pudimos comprender el problema de práctica y emplear un ciclo en el que las actividades centrales motivaron a las y los estudiantes de 5° básico, ocupando entre los insumos, texto adecuados para su edad como por ejemplo, extractos de obras dramáticas, microcuentos e ilustraciones. Esto con el fin de generar una cercanía con ellos y que, del mismo modo se sintieran identificados con

los propios personajes, creando empatía hacia ellos y hacia sus propios compañeros fortaleciendo sus emociones al manifestar sus inquietudes, sugerencias, habilidades, debilidades, entre otros elementos. Por esta razón, además, se incorporó el trabajo colaborativo y el uso de elementos característicos de las obras de teatro, lo cual potenció en su gran mayoría el trabajo en equipo, el vínculo con la escritura creativa y el poder expresar del mismo modo, sus propias emociones.

El tercer objetivo específico que apuntaba al análisis del impacto de la secuencia de aprendizaje diseñada, nos permitió reflexionar de manera crítica y pedagógica el desarrollo pensado y diseñado para un contexto en específico, en donde la observación, la reflexión y la autoevaluación cumplieron un rol fundamental en el transcurso de la creación de este ciclo de aprendizaje, entendiendo el PDP desde nuestro rol como docentes en formación y el impacto que puede brindar a la comunidad cuando se establecen actividades de mejora para potenciar el aprendizaje significativo de las y los estudiantes. Asimismo, como dupla establecemos que dicho objetivo se cumple a cabalidad al analizar los resultados obtenidos por las y los alumnos de 5° básico de cada establecimiento anteriormente mencionado.

Finalmente, referirnos al objetivo principal, el cual nos brindó el ejercicio de reflexión constante de nuestro quehacer pedagógico, y en el que, logramos potenciar de manera satisfactoria el propósito de esta investigación, la cual era generar estrategias didácticas que potenciaran el vínculo socioemocional de las y los estudiantes con los procesos de escritura en las sesiones de Lenguaje y Comunicación.

5.2 Reflexiones

Como profesoras en formación al iniciar la práctica profesional, optamos en primera instancia en observar las conductas y contextualizar el espacio en el que estamos insertas, es decir, conocer en primera fuente a nuestros estudiantes. Para ello, mantuvimos conversatorios previos a las reflexiones escritas para llegar a un problema de práctica en común y es ahí donde comienza el diseño.

En primer lugar, las clases fueron pensadas y diseñadas para realizarse en un ciclo didáctico de 5 o 6 sesiones continuas, considerando que las y los estudiantes no sentían motivación por la escritura y plasmaban directamente su descontento. Sin embargo, a medida que

fuimos interiorizadas en los establecimientos, nos dimos cuenta que los colegios cuentan con espacios y tiempos diferentes, además de las fechas de realización que topaba con diversas actividades extra curriculares que ya se habían establecido. Por ello, tomamos decisiones rápidas y concisas para modificar dicho ciclo, con el fin de abarcar el PDP manifestado, siendo como resulta lo expuesto a través de la presente investigación.

En segundo lugar, durante el proceso del ciclo didáctico surgieron diversos acontecimientos que nos hicieron reflexionar constantemente sobre la propia práctica y cómo a través de las conversaciones del diseño, tomamos decisiones inmediatas y en favor del aprendizaje propio y el de los y las estudiantes de segundo ciclo. Lo dicho previamente está relacionado con uno de los puntos abordados en esta investigación, el cual apuntaba a la pregunta desarrollada en el Marco Teórico “¿podría ser el teatro aplicado a la educación una posible solución? Como dupla planteamos que si es posible, ya que ayuda a la concentración y el trabajo en equipo de las y los estudiantes. Sin embargo, dentro de los establecimientos educativos el tiempo no fue suficiente para explorar de manera completa este indicador, por lo que, tomamos las actividades y las relacionamos al trabajo que se desarrolla en el teatro, como por ejemplo las dramatizaciones con los diálogos en las clases, el uso de títeres para representar sus escritos, el trabajo colaborativo, el orden y respeto hacia los demás. Por consiguiente, el teatro educativo ayuda a que las y los estudiantes potencien sus vínculos socioemocionales con las tareas de escritura, manifestando sus emociones, ideas, y el mensaje que se quiere transmitir a un público en particular.

Finalmente, la presente investigación nos ha permitido reflexionar y concluir que la escritura posee un vínculo socioemocional con la Tarea, el Propósito, y el Público al que va dirigido el mensaje. Al mismo tiempo, nos ayudó a autoevaluar nuestro proceso formativo en el quehacer docente, donde parte de la resignificación como el primer paso a la mejora continua, nos permitió analizar el proceso desde un enfoque crítico y reflexivo desde nosotras como docentes en formación generadoras de cambios. Por ello, la tarea no termina al finalizar un ciclo de enseñanza, es decir, como profesoras debemos continuar buscando soluciones, estrategias y métodos efectivos para el trabajo continuo, considerando las emociones y el entorno en el que nos encontramos.

Referencias Bibliográficas

- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, N° 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Callajas, C., & Rugeles-Rey, C. (2020). Cuando leer y escribir conspiran con los sentidos y las palabras se sumergen en la música el texto escrito cobra vida. *Zona Próxima*, (33), 125-145. Epub October 26, 2021. <https://doi.org/10.14482/zp.33.372.87>
- Cassany, D. (2018a). *La cocina de la Escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2018b). *Describir el escribir*. Austral.
- Cassany, D. (2021). *El arte de hacer clases*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias*, 8(7), p.1603-1617.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Universidad de Zaragoza.
- Coll, C. (2018). *Intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado*. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid, 16 y 17 de noviembre. <https://cutt.ly/plBodLu>
- Cortés, R. (2015). La competencia comunicativa en Educación Infantil. El cuento como recurso didáctico.
- Decreto 309. (2017). *Modifica decreto supremo n° 96, de 2009, del ministerio de educación, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009*. Mineduc.
- Fandos Gil, S. (2017). Emociónate con la escritura creativa.
- García-Huidobro, M. V. (2018). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Ediciones UC.

- Goulart, L. (2022). El desinterés escolar: en busca de un entendimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Vol. 4 (1). pp. 89-110. ISSN: 2448-0959. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/el-desinteres-escolar>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores y productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-98). Editorial Laboratorio Educativo.
- Jurado, P. (2015). *Informe: Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa*. Barcelona:UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)).
- Jurado, P. & Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Virtual*. Vol. 4 (12). UAB.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*. Vol. 8(1). pp. 57-67. Universidad Distrital José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/22486798.2478>
- Lomas, C. (2018). *El poder de las palabras*. Santillana.
- Maray, V., Berríos, F., Santos, J. & Cabrera, P. (2022). Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos. *Revista de Estudios y Experiencias Pedagógicas*. Vol. 21(46), pp. 429-448. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.024>
- Martinenco, R.M., Martín R. B. & García, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, N° 102, pp. 97-108. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>
- Milicic, N. (2020). Tiene que haber sinergia entre lo cognitivo y lo emocional. *Revista de Educación*. N° 392. pp 23-29.
- Mineduc. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Mineduc. (2018). *Programa de estudio. Quinto Básico. Lenguaje y Comunicación*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2020). *Aprendizaje Socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. División General de Educación, Ministerio de Educación. 391(2). pp.21-29.
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza*. Cpeip.
- Mineduc. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Cpeip.
- Mineduc. (2023). *Priorización curricular. Orientaciones Generales*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mintrop, R. & Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua: Una guía práctica para líderes educativos*. Ediciones LOM.
- Montilla-Estaba, R., & Prieto-López, Y., (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura en Educación Básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(3-1), pp. 147-159.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 11 (12). Universidad Nacional de la Plata.
- Motos, T. (2021). *Teatro en la educación (España 1970-2018)*. Octaedro: Barcelona.
- Riaño, L. & Bustamante, A. (2022). Las emociones en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de básica primaria. *Rastros y Rostros del Saber*, 5(9), 40–59. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia.
- Ruffinelli, A. (2022). Modificabilidad cognitiva en el aula reformada. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 2, N°3. UMCE.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113.
- Sepúlveda, M. J. N. (2022). El aula como escenario: tres experiencias de vinculación entre la pedagogía y el teatro. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (41), 27-39.
- Serafini, M. T. (2007). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Serafini, M.T. (2019). *Cómo redactar un tema: piensa, planifica y escribe*. Paidós.

- Solís, M, Baeza, P. & Susuki, E. (2016). *Niños lectores y productores de textos*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vigotsky, L.S. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela. pp. 45-60.
- Walan, S. y Enochsson, A. B. (2019) *The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 821-836. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678923

Anexos e Instrumentos

Anexo 1: Validación de Instrumentos.



Santiago, septiembre 2023

VALIDADOR 2

Estimada docente: Sandra Morgado Cam.

Nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la validación de dos instrumentos, por un lado, tenemos una entrevista semiestructurada de carácter anónimo, la cual está diseñada para ser aplicada a dos profesoras de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de dos establecimientos ubicados en la Región Metropolitana. Y por el otro lado, una encuesta anónima dirigida a las y los estudiantes de ambos colegios que cursan 5° básico.

Estos instrumentos serán utilizados para la recopilación de información con el fin de llevar a cabo nuestra investigación, la cual se titula: "Motivación hacia los procesos de escritura en estudiantes de Educación Básica: En búsqueda de estrategias didácticas que potencien el vínculo socioemocional".

Con la validación de estos instrumentos, solicitamos y agradecemos su colaboración y participación en el proceso de mejoría, tanto en indicar si se encuentra aprobado, rechazado o si existen propuestas para la mejora de cada uno, ya que, a través de este proceso podemos mejorar la versión final de la entrevista y la encuesta realizada.

Agradecemos de antemano su aporte.

Atentamente

Catalina Castillo Gárate.

Alexandra Jara Pacheco.

Resolución: Apruebo encuesta y entrevista.

Sandra Morgado Cam, 8.777.243-8

Profesora de Educación General Básica

Magíster en Educación, mención Educación Diferencial

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'SM', is written over a horizontal line.

Santiago 3 de septiembre de 2023.

Santiago, septiembre 2023

VALIDADOR 1

Estimada docente: Claudia Jiménez Andrades

Nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la validación de dos instrumentos, por un lado, tenemos una entrevista semiestructurada de carácter anónimo, la cual está diseñada para ser aplicada a dos profesoras de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de dos establecimientos ubicados en la Región Metropolitana. Y por el otro lado, una encuesta anónima dirigida a las y los estudiantes de ambos colegios que cursan 5° básico.

Estos instrumentos serán utilizados para la recopilación de información con el fin de llevar a cabo nuestra investigación, la cual se titula: "Motivación hacia los procesos de escritura en estudiantes de Educación Básica: En búsqueda de estrategias didácticas que potencien el vínculo socioemocional".

Con la validación de estos instrumentos, solicitamos y agradecemos su colaboración y participación en el proceso de mejoría, tanto en indicar si se encuentra aprobado, rechazado o si existen propuestas para la mejora de cada uno, ya que, a través de este proceso podemos mejorar la versión final de la entrevista y la encuesta realizada.

Agradecemos de antemano su aporte.

Atentamente

Catalina Castillo Gárate.

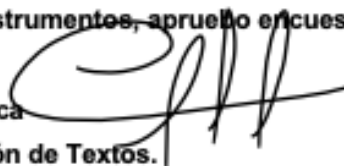
Alexandra Jara Pacheco.

Resolución: Tras la revisión de los instrumentos, apruebo encuesta y entrevista.

Claudia Jiménez, 13.276.521.9

Profesora de Educación General Básica

Magíster en Comprensión y producción de Textos.



Santiago 3 de septiembre de 2023.

Anexo 2: Entrevista a docentes en ejercicio de Lenguaje y Comunicación.

Establecimiento I:

1) ¿Es importante el vínculo socioemocional de los y las estudiantes con la escritura? ¿por qué?

- *Sí, yo creo que sí es importante porque también promueve la motivación que ellos puedan tener respecto de la escritura, es decir; cuando yo les propongo una actividad en donde ellos no sienten algún tipo de conexión con el tema o con el formato, o con el propósito de escribir aquello hay muy poca participación, lo escriben por cumplir. En cambio, cuando existe un vínculo emocional ya sea con la tarea o incluso con la actividad o con el docente, existe una mejor disposición por parte de los estudiantes a llevar a cabo la actividad de la mejor manera posible. Además, es más significativa.*

2) ¿Qué estrategias utiliza en las clases para motivar la escritura en las y los estudiantes? Señale al menos dos.

- *Para motivar la escritura, actividades que les llame la atención. Por ejemplo, la primera son las “estaciones de aprendizaje”, en donde tienen que responder distintos desafíos relacionados a la escritura, se les entrega un texto x y ellos, lo tienen que transformar a otro tipo de texto en grupos y en cada estación de aprendizaje hay un texto distinto que transformar a otro tipo de texto, entonces, va a ir variando ahí, el tema también es que hay un tiempo en el que deben cumplir con ello y, en donde los estudiantes tienen que organizarse con su equipo para lograr el objetivo antes de que se acabe el tiempo, y después, ir al siguiente desafío que no tendrán idea de que se trata y al momento de pasar al próximo les va a generar curiosidad de saber qué es lo que se viene. Además de eso, con la lectura complementaria, ellos van a buscar la manera de representar de distintas formas lo que van entendiendo, por ejemplo, usando memes, resumiendo, sintetizando no solamente con palabras sino que también con, imágenes, con símbolos, con colores. Y de esa manera, dando a conocer lo que ellos entendieron, lo que les quedó y en clases, clases, más que en actividades particulares. También con los desafíos con las pizarras en el 6ºA, que, al iniciar la clase (como ellos se portan bien) hacemos un desafío ocupando los materiales que ellos tienen (pizarra y plumón) entonces, yo les doy ciertas frases y ciertas palabras, y ellos tienen que ir respondiendo desafíos en tiempo de 10 segundos y toda la columna lo tiene que hacer bien para ganar un puntaje. Con esto, se va promoviendo no*

solamente desde la creatividad sino que también, desde organizar ideas, o desde escribir correctamente y eso más que nada.

- *¿Además de las estaciones de aprendizaje para los 5ºs, qué otra estrategia utiliza?*
No tengo otra, porque no recuerdo en qué curso ocupó otras o las mismas estrategias.

3) ¿Explicita a los estudiantes, de antemano, la tarea, el propósito y el público a quien va dirigido su actividad de escritura?

- *Sí, se les dice que es lo que van a escribir, qué habilidades van a desarrollar con ese tipo de escritura, el porqué es importante desarrollar esas habilidades, el contexto en el que lo van a exponer o trabajar, y haciendo énfasis en el proceso de escritura, si se dice en qué circunstancias se va a publicar su escritura, si se lo van a contar al curso, si por ejemplo cuando hicimos el trabajo de escritura del cuento, dijimos que lo íbamos a imprimir y que lo íbamos a entregar. Entonces, claro, sí, en ese sentido se da a conocer el propósito para quienes va a ir dirigido este texto y en qué condiciones lo van a presentar y cuál va a ser el proceso de publicación de su escritura.*

Establecimiento 2:

a. ¿Es importante el vínculo socioemocional de los y las estudiantes con la escritura? ¿por qué?

- *Creo que es muy importante que los chicos tengan buena disposición y las ganas de querer escribir para que puedan tener una buena redacción, respuestas completas y una coherencia en lo que quieren transmitir. Por eso creo que la parte socioemocional de los chicos es súper importante en ese ámbito.*

b. ¿Qué estrategias utiliza en las clases para motivar la escritura en las y los estudiantes? Señale al menos dos.

- *Las estrategias que se utilizan principalmente, en general, porque va a depender mucho del contexto de los estudiantes, del curso en el que están, el nivel en el que están. Podría ser que partan escribiendo cosas que sea primero de su agrado, de su interés personal, luego también otra motivación puede ser que sean escrituras*

contextualizadas de acuerdo a su realidad y a la experiencia que ellos tienen con respecto a ciertos temas.

c. ¿Explicita a los estudiantes, de antemano, la tarea, el propósito y el público a quien va dirigido su actividad de escritura?

- Cuando los chicos tienen que escribir, algún tipo de texto o cualquier mensaje donde tengan que redactar, obviamente que se les intención a quién va a ir dirigido, cuál es el propósito y el contexto en el que están, si es formal o informal, cuáles son los motivos de la escritura y quién va a leer esa escritura. Cosa de que ellos puedan escribir de manera coherente con el resultado final y con lo que pretenden escribir.

Anexo 3: Encuestas a estudiantes de ambas instituciones.

Establecimiento 1 comuna de Las Condes

Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total de estudiantes que asistieron a la encuesta.
La escritura es importante para expresar emociones	14	14	8	0	0	36
La escritura es importante para comunicarse en el día a día.	13	10	12	0	1	36
Las actividades de escritura me motivan en las clases de Lenguaje y Comunicación.	14	9	11	1	1	36
En las actividades de escritura sé qué voy a escribir de antemano.	10	13	13	0	0	36
En las actividades de escritura conozco el por qué voy a escribir.	21	11	2	2	0	36
En las actividades de escritura conozco a quién le voy a	21	6	4	2	3	36

escribir.						
-----------	--	--	--	--	--	--

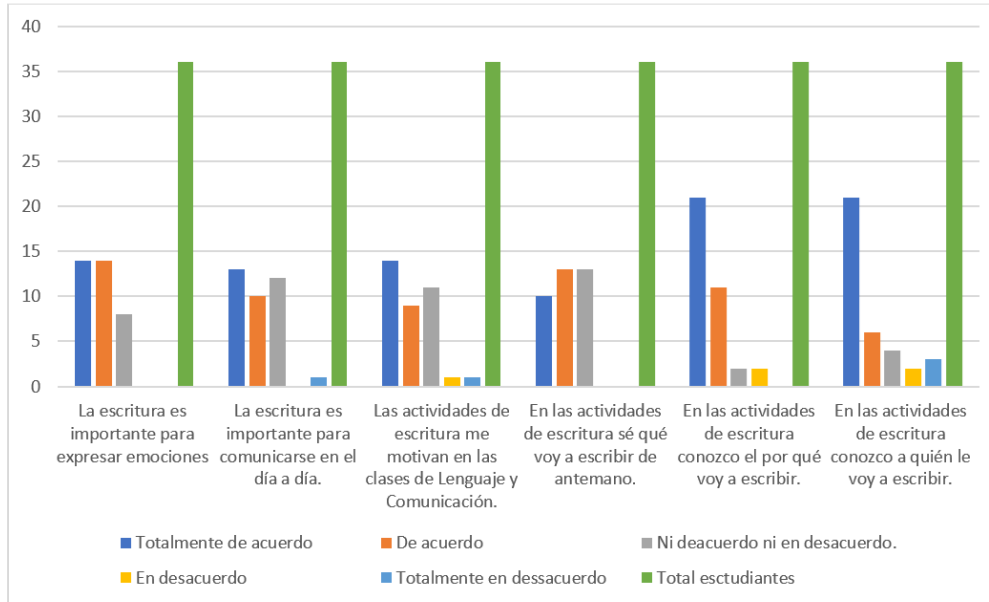
Establecimiento 2 Comuna de El Bosque

Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total de estudiantes que asistieron a la encuesta.
La escritura es importante para expresar emociones	1	10	4	6	9	30
La escritura es importante para comunicarse en el día a día.	0	28	1	1	0	30
Las actividades de escritura me motivan en las clases de Lenguaje y Comunicación.	0	0	10	15	5	30
En las actividades de escritura sé qué voy a escribir de antemano.	0	5	20	3	2	30
En las actividades de escritura conozco el por qué voy a escribir.	1	4	25	0	0	30
En las actividades de escritura conozco a quién voy a escribir.	5	3	10	10	2	30

Anexo 4: Gráficos de datos de respuesta

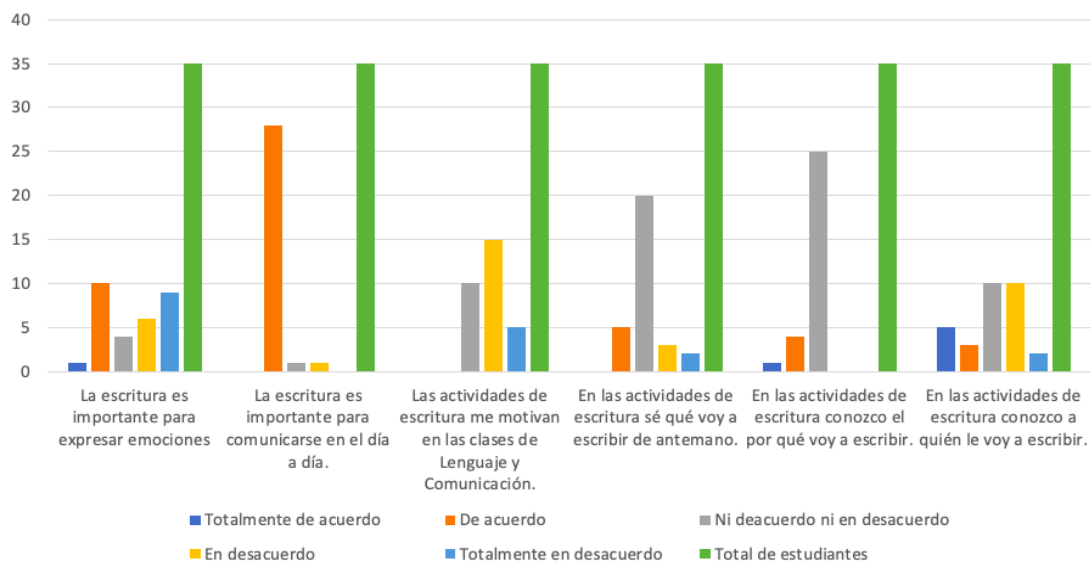
Encuesta a estudiantes del Establecimiento 1

Encuesta: El vínculo motivacional con la escritura.



Encuesta a estudiantes del Establecimiento 2

"Encuesta: El vínculo motivacional con la escritura"



Anexo 5: Registro de observación y reflexión anónima (bitácoras).

Fecha:	N° de Clase	Establecimiento 1 Profesora en formación 1
Agosto, septiembre	Clases: Antes del Ciclo Didáctico	<p>sesiones mes de agosto</p> <p>Las primeras sesiones con el 5°B fueron de observación y recopilación de observación puesto que, en primera instancia desde la institución me pedían que ayudaría a los y las estudiantes que presentaban más dificultades para escribir o leer. Asimismo, mientras recorría la sala resolviendo dudas me percate de los comentarios de algunos alumnos que indican que las clases eran muy aburridas y que preferían ver películas como en el otro curso.</p> <p>Esto me llamó mucho la atención ya que, ellos manifestaban que la profesora que tenían ahora era nueva y que la anterior los hacía copiar del power point pero que nunca entendieron nada.</p> <p>Otro suceso que reconocí en la sala de clases fue que, cuando la docente hacía preguntas de comprensión leyendo desde sus guías solo levantaban la mano tres o cuatro estudiantes. En un comienzo lo comente con la profesora de Lenguaje y ella me indicó que los niños y niñas no estaban acostumbrados a participar y que por más que hiciera “actividades” divertidas siempre eran los mismos, quienes levantaban la mano.</p> <p>A raíz de ello, le pregunte y sugerí a la docente si podía participar dentro de las actividades del curso, en donde me comentó que quería hablar de “cuentos clásicos” en el que incluyó el texto de “La caperucita roja”, por mi parte le comenté que la versión que ella había escogido era muy antigua y presentaba palabras que ya no se usaban y que podía sugerirle una nueva versión para que las y los estudiantes pudieran contrastar ambas versiones y opinar desde sus gustos e intereses si les gustaban ese tipo de textos.</p> <p>La docente lo tomó muy bien y la clase resultó ser más entretenida y provechosa para los y las estudiantes, ya que, comenzaban de a poco a participar aquellos que no levantaban sus manos.</p> <p>sesiones del mes de septiembre</p>

		<p>En septiembre, las clases las realizaba a petición de la docente puesto que, por un trabajo externo al colegio tenía que ausentarse por varias clases. Por ende, me dejaba el material para trabajar con los y las estudiantes, en un comienzo las clases eran divertidas pero monótonas, comenzaban con la escritura del objetivo, luego pasamos a la guía y resolver las preguntas. Al final, las preguntas del cierre se centraban en dibujar un meme de la clase.</p> <p>Por mi lado, y en conocimiento de la docente, modifique ciertas partes de las sesiones, llevándolos desafíos al curso, como adivinanzas, trabalenguas, entre otros. Con el fin de incentivarlos a escribir ya que, hasta ese punto muchos no lo hacían y en ocasiones preferían hacer deberes o trabajos de otras asignaturas.</p> <p>Reflexión</p> <p>Al momento de entrar al establecimiento una de las cosas que más me llamó la atención fue el espacio en el que desarrollaban las clases, ya que, al ser un curso numeroso, no podían tener pasillos para transitar por lo que el pasearme y monitorear el trabajo de ellos en ocasiones se dificultaba, pero siempre buscaba la forma de ayudar ya sea moverme con más cuidado o pidiéndoles que ellos se acercaran a mí. Por otro lado, es que a otros docentes no les agradaba el ruido y siempre hacían callar al curso, incluso cuando les dejaba tiempo para que compartieran entre ellos sus opiniones en relación a las actividades que estábamos desarrollando y eso, me hizo pensar en un momento que por esas conductas, muchos de ellos preferían no participar cuando se les preguntaba algo a nivel de curso.</p>
--	--	--

Fecha:	N° de Clase	Establecimiento 1 Profesora en formación 1
17/10/23	<p>Clase 1: “Mis primeros pasos de la escritura creativa”</p> <p>Objetivo de la clase: Leer y comprender obras dramáticas con énfasis en el diálogo para generar un vínculo con los personajes.</p>	<p>La clase comenzó con el saludo de todas las mañanas, luego, mostré el ppt con las instrucciones de la sesión, además de explicarles lo que íbamos a trabajar y en qué consistía el ciclo “La ruta de los titiriteros”. Es importante recalcar que en cada oportunidad de la clase hable sobre el porqué estamos escribiendo y cuál es el propósito de la actividad. Para ello guíe el proceso con las preguntas ¿Qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir? y ¿para quién voy a escribir?”</p> <p>En consiguiente, con ayuda de un estudiante, repartimos las guías de la clase n° 1, al comienzo, cuando introduje el tema con preguntas antes de la lectura, se generó un caos en la sala, puesto que, varios querían participar respondiendo las preguntas sobre los restaurantes que conocían, les gustaban y a cuales habían ido. Posterior a ello, les pedí a dos estudiantes que me ayudarán con el diálogo que aparece en la guía “Las obras del cocinero” de Adela Basch. En este momento, opté por repetir el diálogo con otro par de estudiantes puesto que, a los niños el extracto de la obra les había gustado mucho y querían participar todos. Así que, les di tiempo para responder las preguntas de la guía y pasar a la parte de escritura en donde debían cambiarle el final al extracto de la obra presentada. Luego, los invité de manera voluntaria a que pasaran al frente de la clase para leerles a los compañeros el nuevo final que modificaron. Sin embargo, por tiempo, solo alcanzaron cuatro duplas y para cerrar, les pedí que realizarán la autoevaluación, aunque, tuve que explicarles con ejemplos cómo se respondía ya que, ellos manifestaron que nunca habían realizado este tipo de evaluación formativa.</p> <p>Finalmente, la sesión terminó con las y los estudiantes logrando desarrollar las actividades de manera colaborativa, participando en clases y comentando entre ellos sus logros durante la sesión y en qué aspectos pueden ir mejorando para las próximas clases.</p> <p>Reflexión</p> <p>Al momento de realizar la actividad surgieron varios acontecimientos, el primero fue las ganas de participar de la mayoría de los estudiantes ya que, cuando comencé con el proceso de la práctica profesional, ellos a nivel general eran muy tímidos y les costaba mucho interactuar con los demás, ya sea leyendo, respondiendo preguntas o realizando estas mismas. Sin embargo, durante las clases previas los invitaba a participar, tratando de aprenderme los</p>

		<p>nombres lo más rápido posible para que hablaran y pudieran ser parte de la clase y generar un vínculo emocional, ya que, como docente es importante conocer los gustos e intereses de las y los estudiantes.</p> <p>Por otro lado, las y los estudiantes al momento de comenzar a escribir el nuevo final del diálogo, presentaban muchas dudas y preguntaban constantemente lo que tenían que hacer, por ende, les di indicaciones e instrucciones a través de ejemplos con los mismos compañeros para corroborar que cada uno entendiera la actividad que estaban realizando. Sin embargo, la actividad motivó al grupo curso, ya que, más de la mitad de los estudiantes quiso participar y salir a presentar su nuevo final del diálogo, entonces decidí que a la siguiente sesión iban a pasar al frente aquellos que no habían alcanzado a presentar.</p>
18/10	<p>Nº de clase “2”</p> <p>“Planificando mi escritura creativa”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Planificar la escritura de diálogos breves, entre dos o más personajes, considerando el público al cual va dirigido, potenciando el vínculo socioemocional.</p>	<p>La segunda clase comenzó con el saludo de todas las mañanas para introducir la sesión con una pregunta de activación de conocimientos previos visto en la clase anterior.</p> <p>Luego de responder y activar los conocimientos previos, un estudiante recordó que habíamos quedado en que ellos podían pasar al frente para leer sus escritos que habían quedado pendientes el día anterior. Por tiempo sólo pudieron pasar algunas duplas a leer su nuevo final del diálogo escrito. Así que, les propuse más actividades similares para que participaran todos.</p> <p>Asimismo, e igual que la sesión pasada leímos en conjunto la guía para comprender la actividad de la clase dos y tres que corresponde al trabajo autónomo y colaborativo que comenzarán a trabajar como grupo. En primer lugar, durante la lectura y comprensión del poema los y las estudiantes levantaban la mano para responder las preguntas y hacer acotaciones acerca de lo que entendieron o lo que les provocó el texto. Además, al momento de escribir su propio diálogo, se mostraron comprometidos ya que, se les dio libertad para la creación del texto siguiendo las instrucciones de la actividad.</p> <p>Por ello, y a medida que iban terminando la primera parte de la guía (comprensión y desarrollo), di unos minutos para que ellos, pudieran escoger los grupos con quienes iban a comenzar a trabajar. Luego, les pedí que me entregaran en un papelito los grupos para pasarlos a mi agenda y tener asignado cada grupo de trabajo y reubicar a los y las estudiantes que no estaban o que habían faltado.</p> <p>Finalmente, pedí que respondieran las preguntas del ticket de salida para conocer su percepción de la clase y las emociones que iban desarrollando a través del trabajo en grupos.</p>

		<p>Reflexión</p> <p>Al momento de generar y planificar las diferentes sesiones dentro del ciclo didáctico no tomamos en consideración los sucesos y el tiempo que pueden estar en contra al momento de desarrollar las actividades. Por ello, al decirle a los y las estudiantes que a la siguiente sesión volveríamos a retomar las lecturas de sus escritos, hizo que perdiera tiempo del desarrollo. Sin embargo, fue un suceso que marcó positivamente el ambiente del curso, ya que, como ellos tenían ganas de participar, las y los compañeros se mantuvieron respetuosos y esperando su turno para salir adelante a exponer su diálogo final.</p> <p>Por otro lado, el segundo incidente estaba relacionado al trabajo en grupos, si bien, logré tomar decisiones rápidas a las problemáticas de “la elección”, muchos estudiantes manifestaron no querer trabajar con “ciertos compañeros” porque no trabajaban. Sin embargo, a nivel de curso les explique que las relaciones interpersonales con los demás son importantes y que debemos considerar las emociones y los sentimientos de los demás, como también ser capaces de tomar decisiones y ayudar a quienes consideramos que no aportan pero que se esfuerzan y comprometen para cambiar su actitud. Esto hizo, que ellos expresaran sus preocupaciones y que, a medida que se iba trabajando, se comprometieron a mejorar y trabajar en grupo, por lo que me comprometí del mismo modo a monitorear y buscar soluciones en conjunto para mejorar el trabajo de cada uno de ellos y de forma colaborativa.</p> <p>Finalmente, al ver las respuestas de los tickets de salida comprendí que ellos pueden trabajar en grupos, escuchar a los otros y respetar los turnos de habla aunque a ratos, por el espacio pareciera que hay mucho ruido, siempre es bueno considerar el lugar y la cantidad de estudiantes.</p>
--	--	--

23/10	<p>Nº de clase “3”</p> <p>“Corrigiendo y afinando palabras”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Escribir y corregir el borrador de los diálogos para potenciar el desarrollo de la escritura y el vínculo socioemocional con ella.</p>	<p>La tercera sesión del ciclo comenzó con el saludo de las mañanas y revisamos en conjunto la ruta del ciclo didáctico para ir contrastando lo hecho en clases con lo manifestado el primer día. Luego, los estudiantes leyeron un microcuento “vacaciones” que aparece en la lista de ganadores de Santiago en cien palabras. El fin de leer este texto era que cada estudiante pudiera tomar los personajes y la historia para crear un diálogo corto para poner en marcha lo aprendido hasta la fecha. Para ello, di las instrucciones y cinco minutos para la creación del nuevo escrito como un desafío. Al finalizar, le pedí a algunos estudiantes que levantaran la mano para que pudieran leer su creación mientras los demás respetamos los turnos de habla de cada uno.</p> <p>Luego, pasamos a la actividad modelo previo a la escritura del borrador. Esta consistió en que los y las estudiantes, leyeran en conjunto el poema de “Se mató un tomate” para que resolviéramos la guía siguiendo el modelo explícito que aparecía en ella. Aquí es donde los estudiantes comentaron acerca del tomate y si podrían agregar otros personajes”. Por otro lado, cuando comenzamos a leer la guía me detuve en el uso de los signos de exclamación e interrogación, ya que al revisar de manera rápida la guía de algunos alumnos evidencié la falta de éste en el diálogo escrito. Por lo que, volví al frente y proyecté la guía y pedí la atención de todos. Para eso, explique cuándo y por qué se usaban estos signos y di un ejemplo de ello, al mismo tiempo, pedía al grupo curso que de manera ordenada me dieran algunos ejemplos de cómo podrían ocupar los signos de interrogación en el diálogo y deje el plumón en la mesa del docente para que salieran uno por uno a la pizarra a escribir una pregunta. Este ejercicio motivó a los y las estudiantes y facilitó la comprensión y el trabajo en equipo puesto que los que no alcanzaron ayudaban a sus compañeros a escribir en la pizarra.</p> <p>Posterior a ello, pasamos a la actividad central, en la que debían escoger un texto ilustrado para el desarrollo de la propuesta, la cual consistía en crear un diálogo inspirado en dichos ejemplos, para ello, debían incluir los elementos vistos en las sesiones, ya sean las acotaciones, los signos de interrogación y exclamación, entre otros. Asimismo, se presentaron los textos y los leímos en conjunto, generamos hipótesis para dar algunas ideas a los grupos que no estaban seguros y nuevamente volví a leer las instrucciones en las que dejaba</p>
-------	---	--

		<p>en claro el propósito de esta actividad, además de indicar que al finalizar los diálogos, cada grupo iba a presentar este diálogo a través de una obra a sus compañeros y que además, iban a ser el público el día de la representación.</p> <p>Al finalizar la actividad, forme a los estudiantes en grupos moviendo las mesas para la comodidad. Sin embargo, por el tamaño y espacio los grupos quedaron muy cerca y el ruido de los conversatorios entre ellos era más fuerte de lo normal, generando en otros compañeros molestias y pidiendo constantemente que bajaran el volumen de la voz.</p> <p>Finalmente la sesión terminó antes del tiempo estimado puesto que, los miembros de la comunidad educativa sacaron al curso de la clase por una actividad “extraprogramática”, lo que implicó que se le sumará un día más al ciclo didáctico para desarrollar y finalizar la clase como estaba pensada y planificada.</p> <p>Reflexión</p> <p>A raíz de los acontecimientos que ocurrieron en la sesión me di cuenta que los tiempos siguen siendo muy acotados y precitados, ya que, al momento de realizar estas actividades “extraprogramáticas” los miembros de la comunidad no avisaron con anterioridad que podían sacar a los estudiantes de la sala de clases, provocando que el ciclo sufriera modificaciones en el proceso. Sin embargo, dicho escenario también me ayudó a corroborar el trabajo grupal de los y las estudiantes, debido a que, en sesiones anteriores los grupos no superaban los 3 estudiantes no habían problemas y dificultades pero esta vez, al ser más de cinco, los conversatorios que mantenían interrumpir al resto, decidí proponer el cambio del espacio y llevar al grupo curso al patio para continuar con la actividad. Por ende, pedí la colaboración de las profesoras de la asignatura y la de diferencial para que me ayudaran en el monitoreo para la clase siguiente.</p>
--	--	--

24/10	<p>clase n°4 (continuación):</p> <p>“Corrigiendo y afinando palabras”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Escribir y corregir el borrador de los diálogos para potenciar el desarrollo de la escritura y el vínculo socioemocional con ella.</p>	<p>La clase comenzó unos minutos después ya que, la docente de la asignatura dio algunas indicaciones a los y las estudiantes en relación a otra asignatura. Posterior a ello, salude al grupo curso y les entregue las instrucciones de la sesión, añadiendo que por esta ocasión la clase sería en el patio del colegio, pero antes, debíamos recordar lo que estamos trabajando. Para ello, les pedí que de manera voluntaria respondieron preguntas de activación de conocimientos y finalizada la actividad, nos dirigimos fuera de la sala de clases.</p> <p>En este momento, las y los estudiantes llevaron consigo los títeres que estaban diseñados para la presentación dramática de sus diálogos, ya que, con ellos podían corregir el texto y además, ensayar con sus compañeros el diálogo de la siguiente clase.</p> <p>Al momento de llegar al patio del colegio, les indique cuáles eran los rangos en donde podían trabajar con sus grupos y que era importante conocer el lugar para que al momento de monitorear a cada uno, tuviera la certeza de donde se encontraban. A medida que fui recorriendo cada grupo, di una leída rápida del texto junto a ellos, les fui haciendo preguntas para guiar el trabajo y marcando errores para que en conjunto la pudieran resolver, al comienzo algunos estudiantes no podían reconocer las debilidades dentro del escrito, pero en conjunto con los compañeros resolvieron las dudas.</p> <p>El trabajo de la actividad se desarrolló de una forma más autónoma por parte de los y las alumnas, puesto que, durante el transcurso de la clase corregían y compartían sus ideas sin preguntarme directamente lo que no entendían o las dificultades que presentaban en el escrito.</p> <p>Finalmente, les entregue una pauta de autoevaluación para que indicarán los logros del trabajo en grupo en relación a la corrección del diálogo. Además, se les fue haciendo preguntas en relación al desarrollo de la clase porque, las que estaban destinadas en el cierre (preguntas de metacognición) no fueron abordadas por falta de tiempo.</p> <p>Reflexión</p> <p>A medida que iba pasando de grupo en grupo, aproveché de preguntarles sobre la sesión y qué era lo que más les había gustado y por qué, a lo que ellos me</p>
-------	---	---

		<p>comentaban que ahora las clases de Lenguaje eran más entretenidas porque podían hacer trabajos con sus amigos y salir al patio, también, que estas clases eran diferentes porque antes no les gustaba escribir pero que ahora podían jugar mientras lo hacían. Lo último que se mencionó, tenía relación a que ellos podían escribir lo que les gustaba y que podían interactuar con los mismos títeres. Por consiguiente, esta actividad me ayudó a entender que parte del objetivo de este proyecto era que los y las estudiantes pudieran disfrutar del proceso, volver a motivarse por la escritura a través de lo que ellos sentían, de los vínculos que podían generar con las emociones de sus compañeros y que se plasmara en sus escritos.</p> <p>Finalmente, el trabajo de esta sesión fue provechoso ya que, las y los estudiantes pudieron compartir las ideas con sus compañeros, siguiendo las instrucciones y resolviendo sus dudas e inquietudes entre ellos mismos. Del mismo modo, se vio a muchos alumnos participar de manera activa, junto a sus títeres, interactuando y entrando en el personaje asignado en el diálogo. Por ende, este momento fue de mayor significado ya que, a través de sus comentarios evidencio el goce por la actividad, la participación activa y colaborativa de cada uno de ellos y de la importancia de conocer sus gustos, intereses y dejarlos participar de obras de títeres escolares desde una edad temprana.</p>
25/10	<p>clase n°5: “Vamos titiriteros” Publicar los diálogos escritos a través de la representación de títeres para disfrutar y generar un vínculo emocional con el mensaje que se transmite</p>	<p>La clase comenzó con mucha euforia por parte de las y los estudiantes ya que, antes de dar inicio a la clase ya querían salir a presentar. Sin embargo, les indiqué que íbamos a recordar lo visto en las clases anteriores y que, les daría un par de minutos para corregir y afinar los últimos detalles antes de salir al frente a presentar. Asimismo, destine unos minutos adicionales para mostrar en la pizarra electrónica un video de una obra de títeres para darles confianza y ánimos (más de los que ya tenían) para que cada equipo presentara su diálogo acompañado de sus títeres.</p> <p>Cabe recalcar que, durante el recreo, me quedé en la sala ordenando el escenario en el que iban a presentar los grupos.</p>

		<p>Finalizando el video, les di las instrucciones a modo general, indicando que a medida que vaya saliendo un grupo, me entregarían el producto final en la guía que se les facilitó la sesión anterior.</p> <p>Al comenzar las presentaciones con los títeres, los estudiantes que estaban observando y escuchando con atención se percataron de los mensajes que enviaban a través de sus diálogos, ya que, mostraban situaciones reales dentro de la sala de clase contadas desde su propia perspectiva, tomando personajes ficticios y escenarios alternos. Entonces a medida que iba terminando cada grupo, di una instancia de retroalimentación a modo grupal del curso y una autoevaluación del trabajo que realizaron.</p> <p>Esta acción generó que el curso tomara una actitud más crítica y reflexiva del trabajo de sus compañeros, ya que en ocasiones agregaban comentarios como “la obra estaba muy divertida pero hablaste muy despacio y no pude entender el final”, “yo me identifico con el Gaturro porque a él tampoco le va bien en el colegio”, “Amanda nunca vio un monstruo, en verdad era un globo que le compró el papá y ella se imaginó todo eso”. entre otras.</p> <p>Por otro lado, en la autoevaluación los grupos fueron más reflexivos con su trabajo diciendo que si les había gustado trabajar en grupo pero que durante las clases habían tenido peleas por las ideas de otros y que fue difícil solucionar el problema pero que eligieron lo que quería la mayoría, o también uno de los que más me llamó la atención fue que indicó que uno de sus compañeros no había participado mucho porque las primeras clases había faltado pero que se habían puesto de acuerdo y pudieron juntarse en la casa de uno de ellos para corregir el diálogo. Del mismo modo, les pregunte que si tuvieran que calificar su trabajo con las notas del 1 al 7, cuales serían, y, en su totalidad nadie dijo un 7, puesto que, encontraban diversas dificultades, entre ellas “el controlar la risa delante”, “el hablar más fuerte”, “el trabajar en todas las clases”.</p>
--	--	---

Fecha:	N° de Clase	Establecimiento 2 Profesora en formación 2
--------	-------------	---

<p>Agosto</p>	<p>Clase antes del Ciclo Didáctico</p>	<p>Las primeras clases con él 5ºB fueron de observación, ayudando a los estudiantes que presentaban dudas con las actividades.</p> <p>La clase comienza con la docente saludando a los estudiantes, luego inician una oración que mantienen de manera habitual.</p> <p>La docente del establecimiento les pide a los estudiantes que saquen su cuaderno, mientras tanto ella prende el computador de la sala y proyecta una hoja en blanco de Word, en donde comienza a escribir el objetivo de la clase, y le pide a los estudiantes que lo copien su cuaderno. Mientras los alumnos copian del pizarrón, la docente rellena el libro de clases con la asistencia y los demás datos requeridos.</p> <p>Luego de unos diez minutos, comienza a escribir contenido para repasar “verbos y sus modos verbales”, mientras los estudiantes escriben del pizarrón me muevo por la sala de clases monitoreando la escritura, en ello visualizo que hay grupos de alumnos conversando entre ellos sobre temas diferentes a aquello de la clase, y además hay estudiantes utilizando el teléfono, por ello les llamó la atención y les menciono que deben escribir lo que está en el pizarrón.</p> <p>Después, les pide que pongan atención, para poder explicar el contenido, que ya ha sido visto anteriormente por el nivel.</p> <p>Mientras la docente explica, se encuentra desde el asiento destinado para el profesor, por ello los estudiantes que se sientan en la parte de atrás de la sala se distraen y conversan entre ellos.</p> <p>Posteriormente, en la actividad deben rellenar una tabla con los diferentes modos verbales, tras ello, monitoreo su trabajo y camino por la sala, en ello algunos alumnos verbalizan “que fome”, “estoy aburrido”, “¿cuánto falta para el recreo?”, y otros me piden ayuda con la actividad, “no entendí, me puede ayudar”, “me ayuda”, “me explica” o “¿lo hice bien?”. Después de unos minutos, la docente me pide ayuda para revisar los cuadernos del alumnado, en ellos me doy cuenta que no comprenden bien el contenido y poseen varias fallas, tras esto les explico para que lo corrijan y vuelvan a traer sus cuadernos.</p> <p>Finalmente, tocan el timbre y los estudiantes salen a recreo.</p> <p>Como reflexión, los y las estudiantes se encontraban desconcentrados, por ello, emitían comentarios sobre la clase, lo que además, demostraba poca motivación por escribir o comprender el contenido, el cual no fue modelado ni ejemplificado por la docente.</p> <p>Como profesora en formación, espero no cometer los mismos errores y explicar las veces que sean necesarios para que los estudiantes comprendan, además de modelar la actividad, presentar la meta de aprendizaje, motivar con textos</p>
---------------	--	---

		<p>llamativos en el inicio, explicitar a quién le escribiremos o por qué realizamos tal actividad, orientando a los estudiantes con “¿qué escribiré?, ¿para quién escribiré? y ¿por qué escribiré?”.</p>
--	--	--

Septiembre	Clase antes del Ciclo Didáctico.	<p>Las primeras clases con él 5ºB fueron de observación, ayudando a los estudiantes que presentaban dudas con las actividades.</p> <p>La clase comienza con la docente saludando a los estudiantes, luego inician una oración que mantienen de manera habitual.</p> <p>La docente del establecimiento les pide a los estudiantes que saquen su texto del ministerio para ser trabajado durante la sesión, luego les indica la página a trabajar, en la cual deben leer un texto y luego responder tres preguntas de comprensión lectora.</p> <p>Mientras tanto, la docente rellena el libro de clases con los datos habituales, los alumnos conversan entre ellos. Luego, la profesora presenta en el pizarrón la lectura que deben realizar y comienza a leer el primer párrafo, después le pide a algunos estudiantes que sigan la lectura en voz alta.</p> <p>Al finalizar la lectura les menciona que respondan las preguntas, para ello monitorea el trabajo y me acerco a los estudiantes a resolver dudas que puedan tener. Nuevamente observo que conversan entre ellos, sin realizar la actividad o que dibujan en sus cuadernos, por ello les menciono que deben trabajar en el texto. Algunos estudiantes mencionan “que fome”, “no me gusta esto”, “me aburre escribir”, “¿cuánto falta para el recreo?” y otros me piden ayuda, “¿qué tengo que poner aquí?” o “¿qué significa esta palabra?”.</p> <p>Finalmente, tocan el timbre y los estudiantes salen a recreo, sin revisar sus cuadernos o si realizaron las actividades propuestas.</p> <p>Como reflexión, nuevamente se presentan falencias en las clases de la docente del establecimiento, aquello desconcentra a los estudiantes y no los motiva a trabajar o a escribir, por ello como docente en formación estas experiencias me contribuyen para no repetir las y generar un aprendizaje</p>
------------	----------------------------------	--

		significativo con los alumnos y con el vínculo socioemocional que se debe explorar con ellos.
17/10.	<p>N° de clase “1”</p> <p>“Mis primeros pasos de la escritura”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Explorar obras dramáticas, entre otros textos, poniendo énfasis en el diálogo de los personajes, generando un vínculo socioemocional con ellos.</p>	<p>La presente clase fue realizada por mi como profesora en formación, tras observar las demás con la docente del establecimiento.</p> <p>La clase comienza con un saludo, en donde nos saludamos con los estudiantes.</p> <p>Luego, las y los alumnos visualizan la ruta del ciclo didáctico, en donde les expliqué el proceso y la meta de aprendizaje de la presente clase, la cual es titulada “Mis primeros pasos de la escritura”. Para continuar, los y las estudiantes observan un afiche para activar sus conocimientos previos, luego se responden en conjunto dos preguntas sobre el texto presentado. Los estudiantes participan activamente de la actividad, respetando turnos de habla y levantando la mano para contestar, generando una lluvia de ideas entre las respuestas del alumnado.</p> <p>Después, les presento dos preguntas antes de comenzar con una nueva lectura, en base a sus experiencias, específicamente sobre las veces que han visitado restaurantes con sus familiares. Para ello, verbalizan y cuentan anécdotas vividas con sus grupos de familia. El grupo curso, participa activamente de las preguntas, sin embargo, la actividad genera distracción en los estudiantes ya que todos quieren comentar distintas vivencias, para ello les realizó un breve ejercicio de silencio hablando más despacio para que el curso logré calmar sus ansiedades y se pueda continuar con las actividades.</p> <p>Posteriormente, les señalo que se necesitarán dos voluntarios de manera aleatoria para leer un fragmento de un diálogo titulado “Las obras del cocinero” el cual se encuentra en su guía entregada y en el pizarrón proyectada (presentación PowerPoint), para ello un estudiante representó a cada personaje del texto. Al final de la lectura, los y las estudiantes se ríen y comparten sus opiniones del texto. Luego, les leo tres preguntas de comprensión y los alumnos responden levantando su mano y escribiendo sus respuestas en la guía entregada. Al mismo tiempo, los estudiantes conectan sus respuestas entre ellos mismos, ya que como docente les indico que opinen sobre las respuestas que mencionan sus compañeros sobre el texto leído. Después de contestar cada una de las preguntas, agregó una breve definición</p>

		<p>del género dramático, en conjunto con algunas de sus características, e indico a los estudiantes que sigan la lectura en cada una de sus guías.</p> <p>Para continuar, leo la siguiente actividad a realizar, en donde deben escribir un diálogo para cambiar o continuar con el final del texto leído “Las obras del cocinero”, para ello los estudiantes se reúnen con un compañero y trabajan de manera colaborativa. Cabe destacar que los alumnos, logran comprender de manera exitosa las instrucciones de la actividad y se reúnen con al menos un compañero para realizarlas.</p> <p>Las y los alumnos realizan algunas dudas a la docente en formación sobre la actividad, para que la docente los guíe sobre aquello que se encuentran escribiendo, y que a su vez corrija su ortografía en caso de tener faltas. Como docente monitoreo el trabajo del curso y resuelvo dudas pertinentes.</p> <p>Después, los estudiantes deben leer el final alternativo al resto del curso de manera voluntaria. La mayoría del curso logra leer el final con voz clara y con temas aludidos al texto “Las obras del cocinero”. Sin embargo, los demás estudiantes no leen su final porque señalan tener vergüenza o que simplemente no quieren participar de ello.</p> <p>Finalmente responden una breve autoevaluación, con criterios “lo hice bien” o “necesito mejorar”, y entregan su guía para ser revisada, y antes de retirarse, les señalo que deben responder dos preguntas de metacognición sobre la sesión. Los estudiantes señalan comentarios sobre la clase, como por ejemplo que recordaron cómo era el género dramático, que les pareció divertida la actividad, que prefieren trabajar en duplas o en grupo porque les gusta compartir sus opiniones con sus amigos, entre otras.</p> <p>Al revisar las guías, es posible, reflexionar que los estudiantes lograron seguir instrucciones dado que las guías se encuentran totalmente resueltas por ellos mismos, con un alto porcentaje de logro en cada una de las actividades, lo cual se puede revisar con sus respuestas correctas o comentarios sobre esta. Sin embargo, al revisar de manera detallada las autoevaluaciones de cada estudiante, uno de ellos señala que se encuentra en la categoría “necesito mejorar” para la interrogante dos “¿lo que escribí está relacionado con la obra?” y al revisar nuevamente su guía, la dupla de estudiantes escribió un texto diferente y no se relaciona con “Las obras del cocinero”. Es por ello que en la siguiente clase realizaré una retroalimentación de la guía y haré énfasis en el público, al cual escribimos nuestros diálogos y a quién terminaremos</p>
--	--	---

		<p>exponiendo las actividades a realizar durante el proceso del ciclo didáctico, y guiaré el trabajo por las interrogantes “¿qué voy a escribir?”, “¿para qué voy a escribir” y “ ¿para quién voy a escribir?” a modo de vincular la socioemocionalidad con la escritura de cada estudiante.</p>
20/10.	<p>N° de clase “2”</p> <p>“Planificando mi escritura creativa”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Planificar la escritura de diálogos breves, entre dos o más personajes, considerando el público al cual va dirigido, potenciando el vínculo socioemocional.</p>	<p>La clase comienza con un saludo con los estudiantes, luego les leo la meta de aprendizaje de la clase y les recuerdo que esta sesión corresponde a la n°2 de la ruta de los Titiriteros.</p> <p>Al continuar, les realizo una retroalimentación a los estudiantes de la guía realizada en la clase anterior, detallando y explicitando a quien le escribimos, es decir, al público que nos dirigimos durante las actividades anteriores y las que realizaremos de manera posterior. Igualmente les recuerdo las preguntas orientadoras de las sesiones ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, y “¿a quién le voy a escribir?”. Al mismo tiempo, les menciono una breve explicación del uso de signos de interrogación y exclamación dado que algunos estudiantes no los utilizaron en la guía anterior.</p> <p>Después, hago entrega de la segunda guía a realizar, para ello les comento que deben escribir sus nombres en la primera parte. Luego, les presento un afiche con la finalidad de activar sus conocimientos de la clase anterior, por ello señalo dos preguntas para responder de manera colaborativa. Los y las estudiantes participan activamente, respetando turnos de habla y levantando la mano para responder.</p> <p>Posteriormente, los y las estudiantes deben responder dos preguntas para introducir el siguiente texto a leer el cual se trata sobre las ganas de ir al colegio en las mañana, como docente guio las interrogantes, conectando las respuestas de los estudiantes para que todos puedan opinar.</p> <p>Luego, les consulto a los estudiantes si alguien desea leer el siguiente diálogo presente en su guía, de manera voluntaria para que cada uno de ellos pueda interpretar a un personaje. Los alumnos desean participar, y levantan la mano para poder hablar. Además, aquellos estudiantes que no leerán en voz alta, les señalo que sigan la lectura con su guía o con la presentación de PowerPoint</p> <p>Al finalizar la lectura, los estudiantes se ríen y comentan con sus compañeros de banco que les resulta similar el texto, dado que no les gusta levantarse temprano. Al mismo tiempo, levantan la mano para comentar sus opiniones,</p>

		<p>verbalizando “yo me levanto más temprano para venir al colegio”, “a mí no me gusta venir al colegio”, “el niño de la historia se parece a mí en las mañanas”, “Pancho se parece a mi mamá cuando me levanta en las mañanas”, demostrando conexión entre sus vivencias o emociones frente al texto, generando un vínculo entre ello. Después, les menciono que sigamos con la actividad y que respondamos en conjunto tres preguntas de comprensión lectora, para ello, leo cada una de las preguntas y conversamos sobre ellas con el curso. Luego de ello, les comento que en su guía se encuentran las preguntas para que las respondan de manera escrita en ella.</p> <p>Para continuar, los estudiantes escuchan una breve explicación sobre las obras dramáticas, describiendo un cuadro que se encuentra en sus guías.</p> <p>Luego para continuar, se resuelven dos preguntas a modo de introducir el siguiente texto, el cual es un poema titulado “Se mató un tomate”. Los estudiantes responden las preguntas levantando la mano y señalando su respuesta. Después de ello, como docente comienzo leyendo la primera estrofa del poema y le indico a otros estudiantes que sigan la lectura, ya que cada estudiante debe seguir la lectura en su guía.</p> <p>Al finalizar la lectura del poema, se responden dos preguntas sobre las sensaciones o emociones que les afloraron con la lectura del poema. Cada una de ellas se comenta de manera voluntaria, levantando la mano para ello. Los y las estudiantes mencionan que les pareció “divertido”, “curioso”, “gracioso”, entre otros comentarios sobre el poema. Al continuar, les explico la actividad siguiente, en donde deberán seguir un paso a paso para transformar el poema en un diálogo breve. Para ello como docente les modelo la actividad en la pizarra paso por paso para que puedan realizarlos posteriormente de manera autónoma. Los y las estudiantes preguntan sobre la actividad, y algunos de ellos me mencionan que vuelva a repetir la explicación, por ello decido realizar el paso a paso con ellos de manera grupal y colaborativa, poniendo énfasis a un pequeño cuadro que aparece en la parte derecha de la guía sobre las acotaciones.</p> <p>Una vez finalizada la actividad anterior, guiada por mi persona, prosigo a explicar la siguiente, en donde les señalo que deben reunirse en grupos de dos a cuatro compañeros, después de ello deben elegir una de las opciones/estímulos presentados para comenzar su escritura propia de un diálogo breve, siguiendo los pasos realizados anteriormente, poniendo énfasis</p>
--	--	---

	<p>en el público que visualizará estos escritos, dado que la última sesión de la ruta presentarán al frente de sus compañeros los diálogos creados con ayuda de títeres de confecciones propias. Al comentar el final de las sesiones de “Ruta de los Titiriteros” los estudiantes se emocionan y aplauden, además verbalizan “que divertido”, “siii” y “que entretenido”.</p> <p>Los alumnos realizan dudas pertinentes a la actividad, “¿cómo sigo con este paso?”, “no sé qué imagen elegir”, “¿puedo agregar más personajes de los que salen?”, al mismo tiempo les señalo que es posible agregar más personajes de los que aparecen en los textos ilustrados pero que resulta de su responsabilidad crear un nuevo títere para interpretar y traerlo el día de la representación, los estudiante acceden. Luego, y por las dudas generadas, les muestro un ejemplo en el pizarrón, en donde escribo y modelo como deben realizar la actividad para ser entendida por cada alumno. Posterior a ello, les consulto a los estudiantes si las instrucciones fueron más claras gracias al modelamiento y si comprenden de mejor manera, los alumnos verbalizan, “sí”, “ahora entiendo mejor”, “gracias” o “deje el ejemplo ahí en la pizarra para revisarlo”.</p> <p>Para esta actividad les presento un cronómetro en la pizarra con 25 minutos, a modo de guiar la actividad sin distracciones, (que no tengan sentido con la presente sesión), de por medio.</p> <p>Cabe destacar que los y las estudiantes se encuentran expectantes y ansiosos por representar sus diálogos a sus compañeros con sus títeres creados. Por ello realizan diferentes preguntas sobre este punto en específico, algunas de ellas fueron “¿cuándo presentaremos?”, “¿cómo haré mis títeres?” o “¿puedo hacer más títeres?”. Es por esto que, les explico que en las siguientes clases revisaremos el detalle y un tutorial para que puedan crear sus títeres con ayuda de sus apoderados (ya que no es posible determinar una sesión para la creación de estos por el tiempo que como docentes en formación me han permitido para realizar mis sesiones de ciclo didáctico). Además se les enviará una comunicación a sus apoderados para la confección de estos materiales.</p> <p>Finalmente, les retiro las guías resueltas y les menciono que si no han terminado tendrán un tiempo adicional en la clase siguiente para finalizar el escrito. Sin embargo, los estudiantes mencionan que ya han terminado, solo que necesitan tiempo para arreglar detalles con los signos de exclamación,</p>
--	--

		<p>interrogación, faltas de ortografía pertinentes u organizar la creación de los títeres. Es por ello que, les permitiré finalizar cada punto en la clase siguiente.</p> <p>Luego de ello, les hago entrega de un ticket de salida, el cual cuenta con dos preguntas de metacognición y sobre el vínculo socioemocional que pudieron experimentar en las actividades. Para ello, los alumnos verbalizan que sus emociones brotaron al leer textos que los identifican en la vida cotidiana y que comparten opiniones similares con los personajes de los textos.</p> <p>Una vez realizado todo esto, les retiro los tickets y nos despedimos hasta la siguiente sesión. Cabe destacar que, al revisar las guías la mayoría de los estudiantes lograron realizar las actividades de manera correcta, al igual que los ticket de salida, demostrando que como docente efectivamente entregué instrucciones claras durante la sesión para el desarrollo de la escritura. Además, en los tickets de salida los estudiantes señalaron sus percepciones de la clase y lograron vincular sus escritos dirigidos al público (curso en general), en conjunto con explorar emociones que les afloraron gracias a esta actividad y a los textos contextualizados para su rango etario y gustos personales.</p>
24/10.	<p>Nº de clase “3”</p> <p>“Corrigiendo y afinando palabras”</p> <p>Meta de aprendizaje:</p> <p>Escribir y corregir el borrador de los diálogos para potenciar el desarrollo de la escritura y el vínculo socioemocional con ella.</p>	<p>La clase comienza con un saludo con los estudiantes, luego les leo la meta de aprendizaje de la clase y les recuerdo que esta sesión corresponde a la nº3 de la ruta de los Titiriteros.</p> <p>Al continuar, les realizo una retroalimentación a los estudiantes de la guía realizada en la clase anterior, detallando y explicitando a quien le escribimos, es decir, al público que nos dirigimos durante las actividades anteriores y las que realizaremos de manera posterior. Igualmente les recuerdo las preguntas orientadoras de las sesiones ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, y “¿a quién le voy a escribir?”. En la presente sesión, se vuelven a retomar los puntos anteriores para guiar su trabajo en los diálogos y lograr relacionar sus emociones y conocimientos nuevos adquiridos con el vínculo socioemocional con la escritura de cada estudiante.</p> <p>Posteriormente, como docente expongo una presentación de PowerPoint, en donde se visualiza la meta de aprendizaje de la clase, luego se presentan dos preguntas para introducir una lectura de un microcuento titulado “Vacaciones”. Los y las estudiantes mencionan experiencias sobre sus vacaciones y entre ellos conectan ideas o vivencias que los emocionan.</p>

		<p>Además emiten comentarios como “yo también fui a ese lugar”, “a mí me gusta ir a la playa” o “me gusta estar en la piscina de mis primos”. Estos son similares y compartidos entre ellos, al mismo tiempo me mencionan que algunos de ellos se van de vacaciones juntos con sus familias, por lo tanto comparten aún más sus vivencias. Luego, les leo el microcuento y a la primera vez no comprenden realmente qué quiere decir la autora, por lo tanto me piden que lo vuelva a leer de manera lenta para lograr comprender. Esto resulta ya que, el microcuento posee varios elementos metafóricos sobre unas vacaciones de una niña. Después de leerlo, les explico detalle por detalle cómo funcionan y se entienden las metáforas en el microcuento, al realizar esta acción los alumnos se ríen y le encuentran sentido al texto. Verbalizan que “yo también me voy de vacaciones con mi amiga”, “me gusta ir a la playa”, “me imagine de verdad que la niña iba a la luna” y se escuchan bastantes carcajadas por el tema y como la autora juega con ello.</p> <p>Para continuar, se resuelven dos interrogantes de comprensión, las cuales son leídas por mí y posteriormente comentadas para ser resueltas. Luego les presento un pequeño “juego” de dramatización sobre el microcuento, ya que fue transformado a diálogo y los estudiantes deben responder como si ellos fueran el personaje de “amiga” dentro de la historia, para ello levantan la mano y como docente leo la línea de la niña de la historia y los estudiantes que sean voluntarios crean una intervención para la “amiga”. Para esta actividad, los estudiantes se expresan de manera participativa, levantando la mano y respetando los turnos de habla.</p> <p>Posteriormente, les menciono que deben reunirse con sus grupos y que revisaran su escrito para corregir aquello que tenga comentarios o que necesite mejoras. Cabe destacar que, al entregar las guías en la clase anterior, me dediqué a revisarlas y a escribirles observaciones para mejorar su trabajo, generalmente para editar la ortografía de los alumnos ya que, sus diálogos se encontraban completos y cada uno de ellos cumplía con las instrucciones señaladas, con respecto al título a la coherencia con las imágenes y cada grupo agregó correctamente los signos de exclamación o interrogación solicitados. Al mismo tiempo, les entregué una autoevaluación para que editaran sus diálogos dependiendo de cada criterio, y de aquello que les falte.</p> <p>Para continuar, les señalo que tendrán unos minutos para prepararse y ensayar sus diálogos con sus grupos, de manera ordenada. Mientras, monitoreo el</p>
--	--	---

		<p>trabajo de los grupos revisando sus escritos y añadiendo sugerencias para el día de la presentación.</p> <p>Al terminar con el tiempo estimado para ello, les explico la rúbrica con la que serán evaluados en la exposición final. Atendiendo sus dudas, entre ellas, “¿puede revisar nuestra ortografía?” o “¿los títeres se traen el día de la presentación?”.</p> <p>Para el cierre, responden de manera ordenada y colaborativa tres preguntas de metacognición, sobre el proceso de trabajar en grupo y la importancia de revisar los escritos antes de entregarlos. Los alumnos, responden levantando la mano y en su mayoría, señalan que les gusta mucho más trabajar en grupo, que trabajar de manera individual ya que comparten sus opiniones e ideas ante las actividades, frente a estas respuestas, todos los demás estudiantes asienten o dicen “sí” con mucho entusiasmo. Una vez resueltas y comentadas las preguntas, se les entrega un pequeño papel con una pregunta relacionada con las emociones vividas durante la sesión, al igual que se presentó en la clase anterior.</p> <p>Finalmente, a modo de reflexión, los estudiantes permitieron un grato clima de aula, trabajando de manera colaborativa, lo cual permitió relacionar sus respuestas entre ellos mismos, además al revisar el papel del cierre con la pregunta de metacognición, sus resultados eran similares, al igual que en la sesión anterior, con comentarios “me gustó mucho la clase”, “me gusta trabajar con mis compañeros” o “me gustó el texto raro de las vacaciones”. Lo que permite aumentar la relación que poseen los estudiantes con la escritura y cómo se vincula ella con la socioemocionalidad de cada alumno, en proceso del aprendizaje significativo.</p>
--	--	--

31/10.	<p>N° de clase “4”</p> <p>“Vamos titiriteros”</p> <p>Publicar los diálogos escritos a través de la representación de títeres para disfrutar y generar un vínculo emocional con el mensaje que se transmite</p>	<p>La clase comienza con un saludo con los estudiantes, luego les leo la meta de aprendizaje de la clase y les recuerdo que esta sesión corresponde a la n°4 de la ruta de los Titiriteros.</p> <p>Al continuar, les realizo una retroalimentación a los estudiantes de la guía realizada en la clase anterior, detallando y explicitando a quien le escribimos, es decir, al público que nos dirigimos durante las actividades anteriores y las que realizaremos de manera posterior. Igualmente les recuerdo las preguntas orientadoras de las sesiones ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, y “¿a quién le voy a escribir?”. En la presente sesión, se vuelven a retomar los puntos anteriores para guiar su trabajo en los diálogos y lograr relacionar sus emociones y conocimientos nuevos adquiridos con el vínculo socioemocional con la escritura de cada estudiante.</p> <p>Luego, les expongo una presentación de PowerPoint, en donde visualizamos un video de una representación de títeres titulada “Lolita hace bullying”, los estudiantes escuchan y observan atentamente. Al finalizar el video, es posible escuchar comentarios de los alumnos, “tenemos que hacerlo así”, “podemos cambiar las voces cuando hable Amanda y después el monstruo” o algunas risas sobre el video y el mensaje final de este. Después, les realizo dos preguntas de comprensión sobre el video para ser comentadas de manera colaborativa con el curso. Los alumnos responden de manera voluntaria, levantando la mano para poder hablar, y sus respuestas demuestran que pusieron atención al recurso.</p> <p>Para continuar, les comunico a los estudiantes la ruta de la clase, en donde en primer lugar tendrán un tiempo para ordenar la sala para las representaciones, mientras acomodo unas mesas en el frente del pizarrón y las tapo con un mantel para poder crear un escenario para los títeres. En segundo lugar, podrán reunirse con sus grupos para revisar los materiales y coordinar los últimos detalles. En tercer lugar, los iré llamando por grupos para que puedan salir a presentar sus diálogos con los títeres. Luego de explicar las instrucciones, les consulto si tienen alguna duda, sin embargo, nadie levanta su mano. Por lo tanto, designo un cronómetro de 10 minutos para los primeros dos pasos a seguir.</p> <p>Posteriormente, doy inicio a las presentaciones de cada grupo de manera aleatoria, consultando si alguien desea ser voluntario. Para ello, dos grupos</p>
--------	--	--

		<p>desean presentar de los primeros. Mientras ellos se preparan, utilizo los materiales de evaluación, para calificar a los estudiantes y luego entregar una retroalimentación.</p> <p>Para continuar, los grupos comenzaban a salir a exponer, mientras me dedicaba a tomar notas de cada uno de ellos y les retroalimentaba al finalizar sus presentaciones, las cuales resultaron de manera exitosa con un gran porcentaje de logro, dado que el alumnado seguía todas las instrucciones y los pasos requeridos para la confección de los diálogos. Sin embargo, luego de algunas presentaciones, se me acercan dos estudiantes que no podrán exponer dado que no trajeron sus materiales (títeres) y confesaron que tampoco los han realizado. Por ello, me acerco a la docente del establecimiento y le comento la situación para saber si puedo tomar la evaluación de las estudiantes en otro bloque de clase, no obstante, ella me responde que no y que deben ser calificadas con la nota que se les designe.</p> <p>Finalmente, les pido a los estudiantes que ordenemos la sala entre todos para dar el cierre de la clase, en donde les comento dos preguntas sobre el fin del ciclo Titiritero, para este los alumnos verbalizan “me gustó mucho”, “me gusta trabajar en grupo”, “me gustó escribir diálogos”, “fue divertido” o “gracias por las clases”. Estos comentarios y los niveles de logro, me permitieron reconocer que las clases fueron exitosas, dado que se lograron los objetivos y principalmente, los estudiantes conectaron su socioemocionalidad con la escritura, al momento de trabajar con sus compañeros, de comprender lo que escribían y de destinar sus diálogos al público que los escucharía, en este caso el mismo curso el día de las representaciones. Al mismo tiempo, al modelar las actividad y ejemplificarlas, género en los estudiantes grados de autonomía con sus actividades, permitiendo a la vez, tiempos para debatir sobre las ideas u opiniones que llevarían a cabo en sus diálogos, sin olvidar los paso a seguir. Igualmente, el nivel de logro se asocia a las instrucciones entregadas correctamente, y a los textos contextualizados para ellos mismos, utilizando temáticas cercanas a ellos, con actividades relacionadas a ello y a su vez, motivadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo las dramatizaciones realizadas con cada uno de los diálogos revisados.</p>
--	--	--

Anexo 6: Escala de Autoevaluación

Profesor/a en Formación	Alexandra Jara Pacheco	Curso	5° básico
Prof. Guía/Tutor (a) UCSH	Víctor González Martínez	N° Estudiantes	45
Objetivo de Aprendizaje	OA 13, OA 03, OA 30	Fechas	septiembre, octubre
Objetivo de Aprendizaje Transversal	OAT 25	Asignatura	Lenguaje y Comunicación

DOMINIOS	Desempeño Competente	3	2	1
DOMINIO A Preparación de la Enseñanza (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc.)				
DOMINIO B Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc.)				
DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (estrategias, etc.)				
DOMINIO D Responsabilidades Profesionales				
-Ambiente de trabajo.	Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.	x		
-Rol formativo	Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.	x		
-Promoción de la participación de los estudiantes.	a).-Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje. b).-Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las a las diferencias individuales y promover altas	x		

	expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos.			
-Acompañamiento de las actividades	Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.	x		
- Calidad de apertura de clase	Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.	x		
	Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.	x		
	Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.	x		
- Calidad del cierre de clase	Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc.		x	
	El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.	x		
- Contribución de las actividades al logro de los objetivos.	Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.	x		
	Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión.	x		
	Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	x		

--	--	--	--	--

DOMINIO	Dominio Competente	Nivel de Desempeño		
DOMINIO A Preparación de la Enseñanza		3	2	1
DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (Interacciones pedagógicas, etc.)				
DOMINIO D Responsabilidades Profesionales				
-Explicaciones desarrolladas	Explica contenidos o procedimientos a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos.	x		
-Calidad de las preguntas planteadas a los estudiantes.	Propone preguntas y tareas desafiantes a sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior.	x		
-Interacciones pedagógicas entre pares	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes, mediante distintas formas de trabajo en dupla, grupos. Pregunta a todas y todos durante la sesión favoreciendo la interacción entre pares.	x		
-Monitoreo y retroalimentación	Está alerta a los requerimientos opiniones y respuestas de sus estudiantes, aprovechando sus aciertos y errores para orientarlos en su aprendizaje.	x		
-Calidad de la retroalimentación orientada al logro de aprendizajes	Favorece una retroalimentación que permite a los estudiantes lograr el aprendizaje, realiza variadas preguntas o modela generando andamiaje para que los estudiantes logren el aprendizaje.	x		
-Énfasis curriculares de la asignatura o área.	El/la docente demuestra durante el desarrollo de la clase el dominio del énfasis curricular de la asignatura, a través del correcto manejo de: a).-Contenido y habilidades de la asignatura.	x		

	b) Del uso de estrategias de la didáctica específica de la asignatura (conocimiento didáctico del contenido).			
--	--	--	--	--

Profesor/a en Formación	Catalina Castillo Garate	Curso	5° Básico
Prof. Guía/Tutor (a) UCSH	Víctor González Martínez	N° Estudiantes	35
Objetivo de Aprendizaje	OA 13, OA 03, OA 30	Fechas	septiembre y octubre
Objetivo de Aprendizaje Transversal	OAT 25	Asignatura	Lenguaje y Comunicación

DOMINIOS	Desempeño Competente	3	2	1
DOMINIO A Preparación de la Enseñanza (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc.)				
DOMINIO B Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc.)				
DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (estrategias, etc.)				
DOMINIO D Responsabilidades Profesionales				
-Ambiente de trabajo.	Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.	x		
-Rol formativo	Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.	x		

<p>-Promoción de la participación de los estudiantes.</p>	<p>a).-Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.</p> <p>b).-Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos.</p>	<p>x</p>		
<p>-Acompañamiento de las actividades</p>	<p>Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.</p>	<p>x</p>		
<p>- Calidad de apertura de clase</p>	<p>Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.</p>	<p>x</p>		
	<p>Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.</p>	<p>x</p>		
	<p>Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.</p>	<p>x</p>		
<p>- Calidad del cierre de clase</p>	<p>Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc.</p>	<p>x</p>		
	<p>El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.</p>	<p>x</p>		

- Contribución de las actividades al logro de los objetivos.	Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.	x		
	Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión.	x		
	Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	x		

DOMINIO	Dominio Competente	Nivel de Desempeño		
DOMINIO A Preparación de la Enseñanza DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (Interacciones pedagógicas, etc.) DOMINIO D Responsabilidades Profesionales		3	2	1
-Explicaciones desarrolladas	Explica contenidos o procedimientos a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos.	x		
-Calidad de las preguntas planteadas a los estudiantes.	Propone preguntas y tareas desafiantes a sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior.	x		
-Interacciones pedagógicas entre pares	Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes, mediante distintas formas de trabajo en dupla, grupos. Pregunta a todas y todos durante la sesión favoreciendo la interacción entre pares.	x		
-Monitoreo y retroalimentación	Está alerta a los requerimientos opiniones y respuestas de sus estudiantes, aprovechando	x		

	sus aciertos y errores para orientarlos en su aprendizaje.			
-Calidad de la retroalimentación orientada al logro de aprendizajes	Favorece una retroalimentación que permite a los estudiantes lograr el aprendizaje, realiza variadas preguntas o modela generando andamiaje para que los estudiantes logren el aprendizaje.	x		
-Énfasis curriculares de la asignatura o área.	El/la docente demuestra durante el desarrollo de la clase el dominio del énfasis curricular de la asignatura, a través del correcto manejo de: a).-Contenido y habilidades de la asignatura. b) Del uso de estrategias de la didáctica específica de la asignatura (conocimiento didáctico del contenido).	x		

Recursos para el proceso de aprendizaje

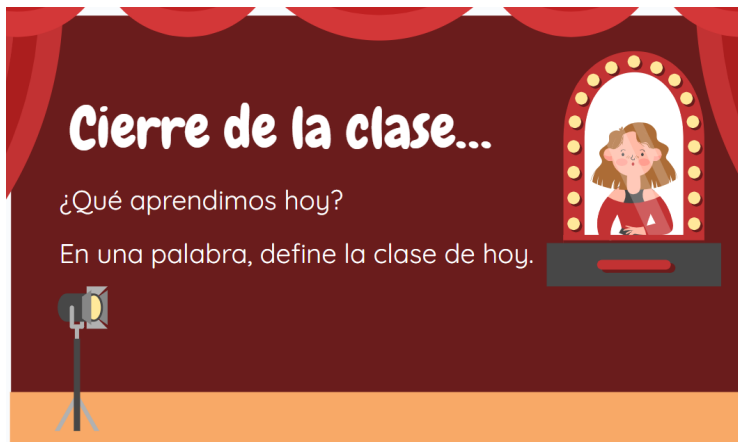
Anexo 7: Recurso PowerPoint

Se adjuntará el link del power point para ver el contenido completo y en los anexos se dejará en evidencia el inicio y los tickets de salida y preguntas de metacognición

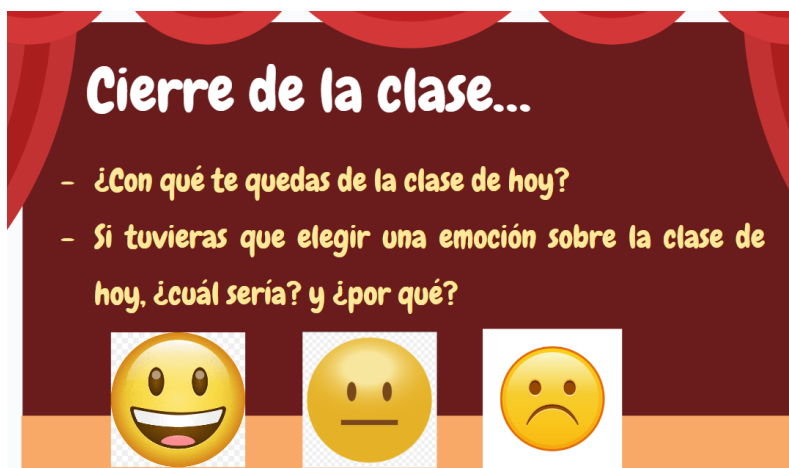
Link:

https://docs.google.com/presentation/d/1r5-oM0ngpGi6hRIFb4bxevXa6mjWYMsdyl0lUnlYMZ4/edit#slide=id.g28bff40f45e_0_55

Clase 1



Clase 2:



Clase 3:



Cierre de la clase:

- ¿Te gustó el proceso de trabajar con tus compañeros de forma grupal?, ¿por qué?
- ¿Por qué crees que es importante revisar y editar el borrador de tu escritura?
- ¿Crees que el trabajo en equipo es más provechoso para tu proceso de aprendizaje?, ¿Por qué?

Clase 4:



Cierre de la clase:

- **¿En qué momento tuviste tu mayor dificultad al momento de realizar tu obra teatral?**
- **¿Con qué palabra puedo describir el ciclo “Ruta de los titiriteros”?**

Anexo 8: Guía 1

Guía nº1: Género Dramático: "La ruta de los titiriteros"

Clase 1

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Asignatura	Lenguaje y Comunicación
Objetivos	OA 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.

Instrucciones Generales:

- 1) Lee atentamente la siguiente guía
- 2) Utiliza lápiz mina y goma de borrar para responder preguntas.
- 3) Si tienes alguna duda, recuerda levantar la mano y la profesora se acercará a tu lugar.

¡Antes de comenzar!

Recuerda...

La **obra dramática** es un texto en el que se presenta una historia mediante el diálogo entre sus personajes. Cuando una obra dramática se representa en un escenario se habla de obra de teatro.

1.- **Comencemos:** Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas y responde.

- ¿Has visitado algún restaurante con tu familia? ¿Cuál?
- ¿Tienes alguna anécdota divertida en algún restaurante?

En las obras dramáticas los personajes hablan unos con otros y mediante sus diálogos conoceremos la historia.



Un ejemplo de diálogo es:

MESERO: Buenas noches señor, ¿qué desea servirse?

CLIENTE: No deseo servirme nada.

MESERO: Ah, bueno, disculpe, pero

"Las obras del cocinero"
(Adela Basch)

(La escena transcurre en un restorán. entra un CLIENTE y se sienta a una mesa. Se acerca un MESERO)

MESERO: Buenas noches señor, ¿qué desea servirse?

CLIENTE: No deseo servirme nada.

MESERO: Ah, bueno, disculpe, pero entonces...

CLIENTE: Entonces, ideseo que usted me sirva algo! ¿Si no, para qué se cree que vengo a un restorán?

MESERO: Sí, sí, cómo no. Sírvase. (Le entrega el menú).

CLIENTE: A ver...no sé...hay tantos platos. ¿Qué me sugiere?

MESERO: Seguramente cualquiera de **las obras de nuestro cocinero** lo va a satisfacer.

CLIENTE: ¿Las sobras del cocinero? ¿Por quién me toma?

MESERO: Disculpé señor, dije "las obras".

CLIENTE: Sí, eso mismo escuché, ilas sobras!

MESERO: No, señor, le está sobrando una "s".

CLIENTE: ¿Qué está diciendo? ¡A mí no me sobra nada, y menos que menos me va a sobrar usted!

MESERO: Sí, como usted diga. Bueno, le puedo sugerir lasaña.

CLIENTE: ¿Está loco? ¿La hazaña? ¡Yo no quiero hacer ninguna hazaña! Solamente quiero comer, ¿me entiende? (...)

MESERO: Sí, sí, enseguida. Quizás le gustaría probar... ¿empanada?

CLIENTE: ¿En pan, nada? ¿Cómo voy a comer en pan, nada? ¡Tráigame, aunque sea un pedazo de pan con manteca!

MESERO: Sí, sí, ya mismo. (Le sirve. El CLIENTE lo prueba.) ¿Qué tal? ¿Le agrada? Es pan casero...

CLIENTE: ¡Es pan...toso! ¡Es horrible! Mire, tráigame algo que valga la pena... algo para comer, que estoy muerto de hambre. Y acabemos de una vez...

Las **acotaciones** son indicaciones sobre escenografía, vestuario, acciones o emociones de los personajes que ayudan a comprender lo que ocurre en la obra.

MESERO: (Le muestra el reloj.) Acá vemos que ya son las once, lo siento, pero ya está cerrado.

CLIENTE: ¿Cómo me dice "estás errado"? ¡No me tutee!

MESERO: Señor, lo siento, el restorán está cerrado.

CLIENTE: (Se pone de pie indignado y sale gritando.) ¡Errado estarás tú! ¡Mal educado! ¡Insolente! ¡Ya no se puede ni ir a un restorán!

Los signos de interrogación (¿?) se utilizan para escribir preguntas o interrogaciones. Se escriben al inicio de la frase y al término de la misma.

Los signos de exclamación (!) los usamos cuando escribimos frases en las que es necesario enfatizar (resaltar algo) o expresar emociones.

2. - Responde las siguientes preguntas

a) ¿De qué trata la obra que acabamos de leer?

b) ¿Cuál crees que es el conflicto entre el MESERO y el CLIENTE?

c) ¿A qué se refiere el mesero en la expresión "las obras de nuestro cocinero"?



¡Recuerda revisar el comienzo la guía las veces que sean necesarias para responder las preguntas!

3. Actividad creativa en duplas

Instrucciones:

1. Reúnete con un compañero/a (trabajo en duplas).
2. Vuelve a leer la obra presentada con tu compañero/a.
3. **ESCRIBE** un nuevo final para la obra, utilizando un diálogo con al menos 4 intervenciones entre el mesero y el cliente.
4. En tu escritura utiliza signos de interrogación y exclamación.
5. Lee con tu compañero de trabajo el nuevo final creado al curso.

Nuevo final:

Personajes: MESERO Y CLIENTE.

_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____

Pauta de Autoevaluación:

¡Evalúa tu trabajo durante la clase de hoy!

- Completa la siguiente tabla, marcando con una x según corresponda en cada uno de los criterios. Si seleccionas "necesito mejorar", escribe brevemente como puedes mejorar.



Criterios	Lo hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?
¿Trabajé de manera colaborativa con un/a compañero/a?			
¿Lo que escribí está relacionado con la obra?			
¿Utilice signos de interrogación y exclamación?			
¿Leí junto a mi compañero/a el nuevo final?			

Anexo 9: Guía 2 y 3

Guía nº2 y 3: "Planificando mi escritura" Clase 2

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Asignatura	Lenguaje y Comunicación
Objetivos	OA 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.

Instrucciones Generales:

- 1) Lee atentamente la siguiente guía
- 2) Utiliza lápiz mina y goma de borrar para responder preguntas.
- 3) Si tienes alguna duda, recuerda levantar la mano y la profesora se acercará a tu lugar.

¡Antes de comenzar!

- ¿Te gusta ir al colegio? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que los niños y niñas deben asistir al colegio?

¡A continuación!

 Lee el siguiente diálogo junto a tus compañeros

Derechos Torcidos (Hugo Midón. Adaptado)

Personajes:

PANCHO	MARTUCA	PIPE	PEPA
--------	---------	------	------

(Se escucha el paso del tren. Pancho despierta a los chicos. Algunos se levantan y se ponen chalecos, zapatos, se desperezan, se ponen gorros, van al baño. Pipe, y Martuca se demoran en la cama).

PANCHO: ¡Vamos Martuca! ¡A levantarse!

MARTUCA: ¡Termino el sueño que estoy soñando y voy! (Se tapa y se queda en la cama.)

PANCHO: ¡Vamos PIPE!

PIPE: ¿Qué hora es?

PANCHO: ¡Ya pasó el tren de las siete cero cinco!

PIPE: ¡Las siete cero cinco! ¿Por qué tengo que levantarme a las siete ceereroo cincoo de la mañana? ¿Qué hice? ¿Por qué esta injusticia? ¿Por qué este maltrato con los niños?

PANCHO: ¡Porque tienen que ir al colegio!

TODOS: (Al unísono.) ¡No! ¡Al colegio no!

MARTUCA: ¡No queremos ir al colegio, Pancho y tú no nos obligarás!

PANCHO: ¿Por qué? Si el colegio es lindo...

PEPA: ¡Sí! Es lindo, pero ~~no~~ no... no... ¡Prefiero cualquier otra cosa, pero el colegio no!

PANCHO: ¿Qué? ¿No quieren aprender?

TODOS: ¡No! ¡Por ahora no!

MARTUCA: ¡Más adelante, cuando seamos grandes!

PIPE: ¡No me gusta eso de sumar, restar, multiplicar...! ¡Dividir! ¡Es insoportable!

MARTUCA: ¡Además nos hacen leer todo el día, que los verbos, que las tildes! (sé aclara la garganta) ¡También hace mucho frío y no te dejan ni correr en la sala!

PEPA: ¡Además, si hablas, cantas, silbas y bailas, te mandan a la inspectoría! ¡Así! ¡De una!

PIPE: ¡Y además dan mucha tarea! ¡Y yo no vine a este mundo a hacer las tareas que a la profesora se le ocurren! ¡Yo no vine a este mundo a hacer tareas!

PANCHO: ¡Ah, no! ¿Y a qué viniste a este mundo?

PIPE: ¡A disfrazarme!

PANCHO: ¿Y ustedes?

TODOS: También.

PANCHO: ¡Y bueno! ¡Vayan disfrazados!
¡Pero vayan!

TODOS: ¡¡¡Bien!!! (Se levantan y se disfrazan rápidamente y se sientan a tomar el desayuno.)

PANCHO: (Levanta su taza de café.) ¡Por el colegio!



TODOS: ¡Por el colegio!

I. Responde las siguientes preguntas:

a) ¿Te gustó la obra que acabamos de leer? ¿Por qué?

b) ¿Qué quiere decir la frase subrayada en la respuesta de PIPE hacia PANCHO?

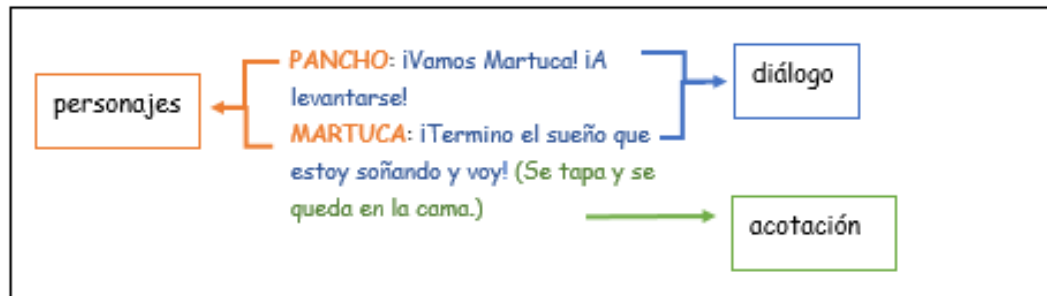
PANCHO: ¡Ya pasó el tren de las siete cero cinco!

PIPE: ¡Las siete cero cinco! ¿Por qué tengo que levantarme a las siete ~~ceerooo~~ cinco de la mañana? ¿Qué hice? ¿Por qué esta injusticia? ¿Por qué este maltrato con los niños?

c) Mirando la imagen y considerando el texto leído, ¿Cuál será la relación de los niños y niñas con PANCHO? Explica

- Las **obras dramáticas** son muy diferentes a los cuentos o poemas. Los personajes hablan unos con otros y mediante sus diálogos conocemos la historia que el autor o dramaturgo quiere contarnos. Pueden ser representadas en un escenario, y cuando esto sucede, se habla de obra de teatro.
- Para lograr que las **obras dramáticas** se comprendan más fácilmente, el dramaturgo incorpora acotaciones o indicaciones sobre la escenografía, el vestuario, las acciones y emociones de los personajes, entre otras.

Ejemplo:



II. Antes de planificar

- 1- ¿Te gustan las frutas y las verduras? ¿Cuáles?
- 2- Si tuvieras la posibilidad de ser una fruta o una verdura, ¿Cuál serías? ¿Por qué?

¡Prepárate para leer!

➡ Lee el siguiente poema:

Se mató un tomate (fragmento)

Elsa Bornemann

¡Ay! ¡Qué disparate!
 ¡Se mató un **tomate!**
 ¿Quieren que les cuente?

Se arrojó en la fuente
 sobre la ensalada
 recién preparada.

Su vestido rojo,
 todo descosido,
 cayó haciendo arrugas
 al mar de lechugas.

Su **amigo el zapallo**
 corrió como un rayo
 pidiendo de urgencia
 por una asistencia

Vino el **doctor Ajo**
 y remedios trajo.
 Llamó a la carrera
a Sal, la enfermera.

Después de secarlo
 quisieron salvarlo,
 pero no hubo caso:
 ¡estaba en pedazos!

Preparó el entierro
 la agencia "Los Puerros".
 y fue mucha gente...
 ¿quieren que les cuente?

III. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sensaciones te provocó el poema que acabas de leer? Explica

2. ¿Qué crees que quiso decir el autor en la siguiente estrofa? Explica

Su vestido rojo,
todo descosido,
cayó haciendo arrugas
al mar de lechugas.

¡Prepárate para jugar y escribir!

Actividad: Jugar a transformar un poema en diálogo.

Paso 1: Escribe un nuevo título para tu diálogo "_____".

Paso 2: A partir del poema leído, identifica y escribe los personajes en las líneas a continuación con al menos una característica.

Personajes:

Ejemplo:

Tomate : protagonista de la obra y tenía un vestido rojo .

: _____

: _____

: _____

Paso 3: Escribe la acotación de escenografía, es decir, donde ocurrirá la escena del diálogo que crearas a partir del poema "Se mató un tomate".

(_____

_____)

Las **acotaciones** o indicaciones sobre la escenografía, el vestuario, las acciones y emociones de los personajes, entre otras

Paso 4: Imagina y escribe un nuevo diálogo entre zapallo, el doctor ajo y sal la enfermera.

_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____
_____ : _____

➔ Ahora que ya sabes escribir diálogos, ¡Comencemos!

IV. Actividad: "Planificando mi escritura"

Nombre de los integrantes:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____



Instrucciones:

1. Reúnete y forma grupos de dos, tres o cuatro compañeros/as.
2. Elijan una opción de los textos que aparecen aquí: "Amanda y el monstruo" y "Gaturro" para escribir un diálogo entre los personajes.
3. Sigán los pasos realizados en la actividad anterior ("Se mató un tomate") para guiar la escritura de su obra.
4. Recuerden usar los elementos de ortografía vistos en clase: "signos de exclamación e interrogación".
5. Comiencen a escribir el borrador.

Opción 1 "Amanda y el monstruo" Fernando Krahn	Gaturro "Nick"
<p style="text-align: center; font-size: small;">Versión de Catherine Aedo Hugu para esta edición.</p>	<p style="text-align: center; font-size: small;">En Gaturro 15. Buenos Aires: Ediciones de la Pica.</p>
<p style="text-align: center;">Opción 1 <input type="radio"/></p>	<p style="text-align: center;">Opción 2 <input type="radio"/></p>

Borrador

Paso 1- Título

" _____ "

Paso 2- Personajes

_____ : _____

_____ : _____

_____ : _____

_____ : _____

Anexo 10: Evaluación



Ciclo Didáctico Lenguaje y Comunicación.
Profesoras: Catalina Castillo y Alexandra Jara

Fecha: _____

"Vamos Titiriteros" Evaluación sumativa

Nombres de los integrantes	1) 2) 3) 4)
Título del diálogo creado	_____

Instrucciones Generales:

- 1) Esta es la entrega final de tus diálogos titiritera.
- 2) En la siguiente página escriban los diálogos finales corregidos y al momento de salir como grupo a exponer, entreguen esta guía con los diálogos finalizados a su profesora.
- 3) No olviden su borrador para apoyarse mientras presentan su obra delante del grupo curso.
- 4) Recuerden que la evaluación sumativa tiene una calificación grupal con dos indicadores individuales.

Actividad evaluativa

I. Comienza con la escritura corregida de tus diálogos.

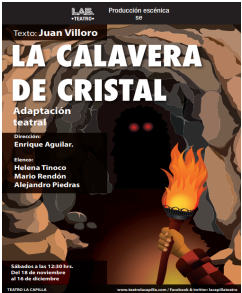
(Personajes:) 1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

(título del diálogo final)

Anexo 11: Ciclo Didáctico

Unidad 3	¿Nos gusta viajar de un lugar a otro?	Curso	5° Básico
Subunidad	Ruta de los titiriteros	Fecha	Octubre
Objetivo (s) de Aprendizaje	<p>Eje de Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OA 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc. <p>Eje de Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OA 03: <u>Leer</u> y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, <u>desarrollar su imaginación</u> y reconocer su valor social y cultural. <p>Eje de Comunicación Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O A 30: Producir textos orales planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva: dramatizaciones. 		
Objetivo (s) de Aprendizaje Transversal	O.AT 25: Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.		

Conocimientos	
Objetivo clase1	Leer y comprender obras dramáticas con énfasis en el diálogo para generar un vínculo con los personajes.
Conceptuales	Obras dramáticas , diálogos de personajes, afiches.
Procedimentales	Escribir textos breves, leer y comprender textos (afiches y diálogos)
Actitudinales	Empatizar con los personajes de la historia. Trabajar de manera colaborativa, respetar los turnos de habla y respetar la opinión de los demás.

Momento de clase (Tiempo)	Indicadores de Evaluación	Tipo de Evaluación e instrumento	Actividades de aprendizaje del estudiante	Intervención del docente	Recursos educativos para el Aprendizaje
<p>Inicio: 15 minutos</p>	<p>Escriben diálogos de manera exploratoria.</p> <p>Comparten oralmente los diálogos escritos.</p> <p>Reflexionan sobre su participación en clases.</p>	<p>Formativa.</p>	<p>Para comenzar, los y las estudiantes observarán una presentación de PowerPoint, en donde leerán en conjunto el objetivo de la sesión y conocerán el ciclo que se llevará a cabo durante las siguientes clases de la asignatura, el cual lleva por título “Ciclo Titiritero”. Posteriormente, van a responder de manera ordenada las siguientes preguntas antes de observar el primer texto a trabajar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se promocionan las obras teatrales? - ¿Conoces lo que es una calavera? <p>Luego de comentar las preguntas anteriormente mencionadas, los y las estudiantes visualizarán un afiche titulado: “La calavera de cristal”</p>	<p>La docente va a proyectar una presentación de PowerPoint, y leerá el objetivo de la sesión, además les mostrará a los estudiantes el ciclo que será llevado a cabo durante las siguientes clases de la asignatura.</p> <p>Luego, la docente menciona dos preguntas a comentar por los estudiantes antes de presentar el texto a trabajar durante este momento de la sesión.</p> <p>Posteriormente, la docente mostrará a los estudiantes un afiche. Una vez observado el texto, la docente mencionará dos preguntas que serán resueltas por los estudiantes</p>	<p>Afiche</p>  <p>Ppt</p> <p>https://docs.google.com/presentation/d/1r5-oM0ngpGi6hRIFb4bxevXa6mjWYMsdy101UnlYMZ4/edit#slide=id.g4b7ac326b_0_132</p>

			<p>para activar sus conocimientos previos en relación a la obra dramática. Posterior a observar el afiche, las y los alumnos responderán las siguientes preguntas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué busca conseguir el lector con el presente afiche? - ¿Qué es lo que más les llamó la atención del afiche?, ¿por qué? 	según “La calavera de cristal”.	
Desarrollo: (45 minutos)	<p>Escriben diálogos de manera exploratoria.</p> <p>Comparten oralmente los diálogos escritos.</p> <p>Reflexionan sobre su participación en clases.</p>	Formativa.	<p>Para continuar, las y los alumnos van a recibir una guía complementaria (y también van a visualizar el ppt. proyectado) para comenzar con la primera parte de la “Ruta del ciclo Titiritero”, en este guía se van a realizar dos preguntas antes de la lectura en las que deberán responder de manera ordenada para continuar con el desarrollo de la actividad. Estas preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has visitado algún restaurante con tu familia?¿Cuál? 	<p>A medida que los y las estudiantes vayan respondiendo las preguntas de la guía, la docente dará unos minutos para que de manera conjunta se revisen y así, poder comentarlas de modo general.</p> <p>Posteriormente, la docente realiza una breve explicación de la definición de obra dramática y algunas de sus características, las cuales serán visualizadas por los estudiantes</p>	<p>Guía: https://docs.google.com/document/d/1pTXwzHv6PNVwOOgND4by_lztq9ePItU7/edit</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienes alguna anécdota divertida en alguno de estos restaurantes? <p>Luego de que respondan, dos estudiantes al azar van a leer un diálogo “Las obras del cocinero” y los demás compañeros seguirán la lectura en silencio respetando a sus compañeros y cuando estos finalicen, en la guía deberán responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué trata la obra que acabamos de leer? - ¿Cuál crees que es el conflicto entre el MESERO y el CLIENTE? - ¿A qué se refiere el mesero en la expresión “las obras de nuestro cocinero”? <p>Posteriormente, los y las estudiantes leerán en conjunto una breve definición de las obras dramáticas, luego escucharán la explicación de la docente sobre el propósito de la obra</p>	<p>gracias a la presentación de PowerPoint expuesta en el pizarrón.</p> <p>Por otro lado, es importante que la profesora esté supervisando el trabajo de los y las estudiantes, respondiendo dudas y guiando el aprendizaje. Además, de generar un espacio adecuado para el trabajo autónomo y colaborativo.</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>dramática y cómo son sus personajes. Se espera que los y las estudiantes escuchen atentamente y realicen preguntas a medida que no comprendan algún concepto abordado.</p> <p>Al finalizar la primera parte de la actividad, y que se hayan revisado las respuestas entre todos. Las y los estudiantes van a juntarse en dupla (con el compañero de puesto) para realizar la última parte de la guía, la cual consiste en crear su propio diálogo siguiendo las instrucciones.</p>		
<p>Cierre 30 minutos</p>	<p>Escriben diálogos de manera exploratoria.</p> <p>Comparten oralmente los diálogos escritos.</p> <p>Reflexionan sobre</p>	<p>Formativa.</p>	<p>Finalmente los y las estudiantes van a leer su diálogo creado frente al curso de manera voluntaria. Posteriormente, los alumnos deberán realizar una autoevaluación en base a su trabajo durante la clase.</p> <p>Y antes de terminar con la sesión a modo general, los estudiantes</p>	<p>La docente solicita de manera voluntaria que algunos estudiantes presenten su trabajo al resto del curso de manera voluntaria, luego explica a sus estudiantes la autoevaluación que cada uno de ellos debe realizar para evaluar su participación en la clase.</p>	<p>Guía de los estudiantes.</p> <p>Presentación PowerPoint de la clase.</p>

	su participación en clases.		<p>deberán comentar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendimos hoy? - En una palabra, con qué te quedas de la clase de hoy. - Después de las actividades de escritura, ¿te parece que la escritura sirve en el día a día? 	Finalmente, la docente deberá presentar dos preguntas de metacognición para el cierre de la clase.	
--	-----------------------------	--	--	--	--

Conocimientos	
Objetivo clase 2	Planificar la escritura de diálogos breves entre dos o más personajes considerando el público al cual va dirigido potenciando el vínculo socioemocional.
Conceptuales	Obras dramáticas , poemas, ilustraciones, diálogos de personajes.
Procedimentales	leer y comprender diferentes textos; planificar y corregir textos breves.

Actitudinales	<p>Empatizar con los personajes de los diálogos</p> <p>Reconocer el receptor al cual está dirigido el texto.</p> <p>Trabajar de manera colaborativa, respetar los turnos de habla y respetar la opinión de los demás.</p>
----------------------	---

Momento de clase (Tiempo)	Indicadores de Evaluación	Tipo de Evaluación e instrumento	Actividades de aprendizaje del estudiante	Intervención del docente	Recursos educativos para el Aprendizaje
Inicio 15 minutos	<p>Recordar contenido abordado en la sesión anterior.</p> <p>Comprender un afiche relacionado con las obras teatrales.</p>	Formativa.	<p>Para comenzar, los estudiantes recibirán la guía n°2 y 3 “<i>Planificando mi escritura</i>”, en donde deberán completar con sus datos personales (nombre, curso y fecha del día), en conjunto con ello, conocerán el objetivo de la clase designado en la guía y en la presentación de PowerPoint que visualizarán en la pizarra. Luego, observarán un afiche para activar sus conocimientos previos. Asimismo los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas;</p>	<p>Para comenzar la clase, la docente proyectará en la pizarra la presentación de PowerPoint de la clase, y hará entrega de una guía de apoyo titulada “Planificando mi escritura”. Posteriormente, la docente expondrá el objetivo de la clase, y un afiche con dos preguntas que deberán ser comentadas por los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de PowerPoint. - Guía de la clase. - Pizarra y plumones.

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué recuerdo de la clase anterior? - ¿Qué es lo primero que te llama la atención del afiche?, ¿Por qué? 		
Desarrollo : 60 minutos		Formativa	<p>A continuación, los estudiantes responderán dos preguntas para introducir el tema principal de una lectura que realizarán posteriormente de un diálogo de obra dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gusta ir al colegio?, ¿Por qué? - ¿Por qué crees que los niños/niñas deben asistir al colegio? <p>Posteriormente, las y los alumnos visualizarán un diálogo de una obra, y la leerán en conjunto, de manera voluntaria, cuatro de ellos tomarán el rol de cada personaje para leerlo frente a sus compañeros.</p> <p>Después de la lectura, las y los estudiantes, responderán tres</p>	<p>La docente guiará dos preguntas para introducir el tema principal de la lectura que realizarán los estudiantes, la cual tiene relación con las ganas de ir al colegio.</p> <p>Posteriormente, realiza una explicación del recuadro anexado en el PowerPoint sobre características de las obras dramáticas, resolviendo dudas de los estudiantes y recordando el contenido visto en la clase anterior.</p> <p>Luego, solicita que algunos estudiantes de manera voluntaria puedan leer el diálogo presentado en la pizarra y en las guías de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo de los estudiantes. - Presentación PowerPoint.

			<p>preguntas en base al texto, las cuales se encontrarán en su guía de trabajo, con espacio disponible para ser respondidas. Al finalizar sus respuestas, se comentarán con el grupo curso para compartir sus opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gustó la obra que acabamos de leer?, ¿Por qué? - ¿Qué quiere decir la frase subrayada en la respuesta de PIPE hacia PANCHO? <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>PANCHO: ¡Ya pasó el tren de las siete cero cinco!</p> <p>PIPE: ¡Las siete cero cinco! ¿Por qué tengo que levantarme a las siete ceerooo cincooo de la mañana? ¿Qué hice? <u>¿Por qué esta injusticia? ¿Por qué este maltrato con los niños?</u></p> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Mirando la imagen y considerando el texto leído, ¿cuál es la relación de los niños con PANCHO? Explica. 	<p>trabajo.</p> <p>Al finalizar la lectura, presenta tres preguntas en base al diálogo leído, las cuales serán respondidas por los estudiantes en sus guías y comentadas con el curso para corroborar las respuestas de los alumnos.</p> <p>Después, la docente solicitará nuevamente que los estudiantes puedan leer un fragmento del poema “se mató un tomate”, para luego explicar cómo un poema puede modificarse para crear un diálogo de una obra dramática. Para ello, utilizará el material de apoyo en el cual se especifican cuatro pasos a seguir para realizar la actividad propuesta.</p> <p>La docente se encuentra en todo momento guiando la actividad y monitoreando la</p>	
--	--	--	---	--	--

			<p>Luego, las y los estudiantes deberán leer una definición de las obras dramáticas, y escucharán la explicación de la misma por parte de la docente.</p> <p>Posteriormente, pasarán a la siguiente parte de la guía (n° 3) en donde los y las estudiantes comentarán las siguientes preguntas antes de comenzar con una nueva lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué frutas o verduras te gustan? Nómbralas. - Si tuvieras la posibilidad de ser una fruta o verdura, ¿cuál serías y por qué? <p>Para continuar, las y los niños leerán un fragmento de un poema titulado “Se mató un tomate”. Luego, van a responder las preguntas que aparecen en la guía, las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sensaciones te provoca el poema que acabas de leer? 	<p>sesión para resolver dudas.</p> <p>A continuación, la docente explica la actividad del borrador de la escritura, la cual se encuentra detallada en la guía de trabajo, con cada paso a seguir y los estímulos a utilizar por los estudiantes.</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>Explica.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué crees que quiso decir el autor en la siguiente estrofa? <p>Explica con tus palabras.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"><p>Su vestido rojo, todo descosido, cayó haciendo arrugas al mar de lechugas.</p></div> <p>Una vez finalizada las preguntas con las respuestas revisadas de forma general y voluntaria, los y las estudiantes van a comenzar con su proceso de escritura, en la que tomarán el poema de “Se mató un tomate” y siguiendo los cuatro pasos de la guía, irán modificando el poema para transformarlo en un diálogo.</p> <p>Después, los estudiantes recibirán las instrucciones para realizar su borrador de escritura de una obra teatral, a partir de dos estímulos presentados,</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>de los cuales deberán escoger uno.</p> <p>En primer lugar se reunirán en grupos de dos a cuatro compañeros, luego elegirán una de las opciones presentadas como estímulos “Amanda y el monstruo” o “Gaturro”, posteriormente comenzarán con la escritura de su borrador, siguiendo los pasos de la actividad anterior (poema “se mató un tomate”).</p>		
<p>Cierre: 15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar preguntas de metacognición a modo de término de sesión. 	<p>Formativa.</p>	<p>Finalmente, los estudiantes entregarán sus guías a la docente, y escucharán una breve síntesis de la actividad evaluativa. Posteriormente, deberán responder un ticket de salida con las siguientes preguntas de manera anónima.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de haber realizado las actividades de hoy, ¿te parece que la escritura sirve en el día a día? - Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué? 	<p>La docente realizará una breve síntesis de la sesión, en donde volverá a retomar los pasos de la actividad y revisará los trabajos que sean entregados para posteriormente realizar una retroalimentación.</p> <p>Finalmente, la docente leerá el ticket de salida con las dos preguntas y a modo de ejemplo, en la pizarra pondrá su respuesta, con la finalidad de que cada estudiante describa sus emociones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo de los estudiantes. - Presentación PowerPoint. - Tickets de salida.

			(En esta pregunta deberán seleccionar un emoji que represente su expresión posterior a la sesión).	durante la sesión. Luego, de manera ordenada pedirá los tickets con las respuestas para dar cierre a la sesión.	
--	--	--	--	---	--

Conocimientos	
Objetivo clase 3	Escribir y corregir el borrador de los diálogos para fomentar la revisión de escritos.
Conceptuales	Obras dramáticas, diálogos de personajes.
Procedimentales	Leer y corregir el diálogo.
Actitudinales	Trabajar de manera colaborativa, respetar los turnos de habla y respetar la opinión de los demás.

Momento de clase (Tiempo)	Indicadores de Evaluación	Tipo de Evaluación e instrumento	Actividades de aprendizaje del estudiante	Intervención del docente	Recursos educativos para el Aprendizaje
Inicio: 20 minutos	Revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos. Comentar y reflexionar preguntas de metacognición en relación al trabajo colaborativo. Respetar instancias de trabajo y evaluar el desempeño grupal.	Formativa.	Para comenzar, los y las estudiantes responderán las siguientes preguntas antes de comenzar la clase. <ul style="list-style-type: none"> - Si pudieras viajar a la luna, ¿qué llevarías? - ¿Te gusta salir de vacaciones?, ¿qué lugares prefieres visitar? Posteriormente, van a leer en conjunto un microcuento titulado “Vacaciones” de Catalina Yáñez, y de manera ordenada y alzando la mano van a responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te pareció el microcuento que acabas de leer? - Si el microcuento se transformará en un diálogo, ¿quiénes serían sus personajes? - Transformando el microcuento a obra, ¿cuál o cuáles serían los ambientes? 	La docente proyectará en la pizarra una presentación de PowerPoint en donde se visualizarán dos preguntas antes de comenzar con la lectura de un microcuento titulado “Vacaciones” de Catalina Yáñez, con la finalidad de recordar conocimientos previos de los alumnos, transformando el microcuento en un diálogo, gracias a preguntas orientadoras. Luego de la lectura, la docente guiará a los estudiantes a responder cuatro preguntas sobre la lectura. Posteriormente, la docente	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de power point. - Microcuento “Vacaciones” de Catalina Yáñez, anexo en la presentación de PowerPoint.

			<p>- ¿Cuál crees que podría ser el conflicto en este microcuento, sí se transformará en una obra?</p> <p>A continuación, los y las estudiantes observarán y leerán en la presentación de PowerPoint una pequeña intervención entre dos personajes presentes en el microcuento. Posteriormente, los alumnos deberán comentar cómo podría seguir el microcuento, es decir, completar el diálogo correspondiente a “la amiga”.</p>	<p>explicará un pequeño juego rápido de diálogos con el microcuento.</p>	
<p>Desarrollo: 55 minutos</p>	<p>Revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos. Comentar y reflexionar preguntas de metacognición en relación al trabajo colaborativo.</p>	<p>Formativa.</p>	<p>Luego de que activaron sus conocimientos previos, cada estudiante se va a juntar con su respectivo grupo para corregir y editar su “obra teatral”, es importante que como grupo revisen y lean la obra para corregir los indicadores que van a aparecer en una autoevaluación que se les asignará por grupo. Una vez terminada las correcciones se le indicará que por grupo entreguen el producto final en una guía aparte que se les va a entregar</p>	<p>Antes de que los estudiantes corrijan sus borradores, la profesora debe entregar una autoevaluación, para que cada grupo revise si su borrador cumple con los indicadores que se solicitaron en las instrucciones de la actividad. Es importante que este proceso lo hagan en grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de PowerPoint. - Lista de cotejo entregada por la docente. - Guía 2 “Planificando mi escritura”.

	<p>Respetar instancias de trabajo y evaluar el desempeño grupal.</p>		<p>para poder evaluar el proceso de escritura en la siguiente sesión (el día de la presentación).</p> <p>Luego, podrán destinar el tiempo para prepararse y practicar su presentación de manera ordenada en sus respectivos grupos y puestos de trabajo.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes leerán en conjunto con su docente en formación, la rúbrica que evaluará su trabajo final el día de la presentación, resolviendo dudas pertinentes antes de ello.</p>	<p>para desarrollar no solo la autonomía sino que, también el trabajo colaborativo. Puesto que la calificación final será a modo grupal. Además, la docente debe buscar y/o pedir un lugar dentro del colegio, ya sea un auditorio, biblioteca, o incluso el patio del colegio para que los y las estudiantes tengan más espacio y un lugar más amplio para practicar, conversar, corregir y poder trabajar en equipo de manera más fluida y cómoda.</p> <p>Por otro lado, durante los últimos minutos y antes del cierre, la profesora deberá mostrar la rúbrica de evaluación con todos los indicadores, puntajes y</p>	
--	--	--	--	---	--

				valoraciones, para que cada estudiante sepa de antemano que es lo que se va a evaluar en la última sesión luego de su presentación final.	
Cierre: 15 minutos	Revisar, corregir y editar la escritura de los diálogos. Comentar y reflexionar preguntas de metacognición en relación al trabajo colaborativo. Respetar instancias de trabajo y evaluar el desempeño grupal.	Formativa.	Finalmente, se les pedirá a cada uno de los y las estudiantes que de manera ordenada vuelvan a sus puestos originales para finalizar la clase, y para ello se les harán las siguientes preguntas de cierre: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gustó el proceso de trabajar con tus compañeros de forma grupal? ¿por qué? - ¿Por qué crees que es importante revisar y editar el borrador de tu escritura? - ¿Crees que el trabajo en equipo es más provechoso para tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué? Y finalmente, las y los estudiantes en un papelito volverán a responder la	La docente solicitará a los estudiantes que vuelvan a sus puestos para realizar el cierre de la clase, con ayuda de 3 preguntas de metacognición para recordar y sintetizar el trabajo en clases.	- Presentación de PowerPoint.

			<p>pregunta de la clase anterior, esto con el fin de ir monitoreando las emociones que van sintiendo a medida que van realizando la actividad de manera grupal e individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de haber realizado las actividades de hoy, ¿te parece que la escritura sirve en el día a día? - Si tuvieras que elegir una emoción sobre la clase de hoy, ¿cuál sería? y ¿por qué? 		
--	--	--	--	--	--

Conocimientos	
Objetivo clase 4	Publicar los diálogos escritos a través de la representación de títeres para disfrutar y generar un vínculo emocional con el mensaje que se transmite.
Conceptuales	Géneros discursivos, presentación de títeres a través de los diálogos,

Procedimentales	exponer de manera oral el diálogo escrito
Actitudinales	empatizar con los personajes de la obra dramática Trabajar de manera colaborativa, respetar los turnos de habla y respetar la opinión de los demás.

Momento de clase (Tiempo)	Indicadores de Evaluación	Tipo de Evaluación e instrumento	Actividades de aprendizaje del estudiante	Intervención del docente	Recursos educativos para el Aprendizaje
Inicio:	Comprender la grabación de una obra teatral.	Formativa.	Para comenzar la clase, los estudiantes visualizarán una presentación de PowerPoint, en la cual revisarán el objetivo de la sesión y observarán un video sobre una obra teatral con títeres titulada “Lolita hace bullying”. Luego, responderán las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te parece la actitud de “Lolita”? - ¿Qué crees que sintió Lolita cuando la molestaron los compañeros? 	La docente comienza la clase proyectando la presentación de PowerPoint de la clase, luego lee el objetivo de la clase y reproduce un video de una obra de títeres. Posteriormente a revisar el video, la docente presenta tres preguntas para que sean comentadas por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de PowerPoint. - Video de obra con títeres titulado “Lolita hace bullying”: https://youtu.be/7y0DC4_fyWU?si=y-stmxoBgSLgv72N

Desarrollo:	Exponer la representación de diálogos planificada en clases anteriores. Comentar y reflexionar preguntas de metacognición a modo de término de sesión.	Sumativa	Los estudiantes dispondrán de diez minutos para ordenar sus materiales y títeres antes de las presentaciones, además preparan la sala de clases para cada una de las obras. Luego deberán presentar sus diálogos con sus títeres al frente del pizarrón, mencionando el título de la obra y los personajes.	La docente mencionará que los estudiantes poseen diez minutos para preparar sus exposiciones y materiales para ello. Además ayudará a los estudiantes a ordenar la sala de clases para las presentaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de PowerPoint. - Guía y rúbrica de la evaluación.
Cierre:	Exponer la representación de diálogos planificada en clases anteriores. Comentar y reflexionar preguntas de metacognición a modo de término de sesión.	Formativa.	Los estudiantes disponen de 5 minutos para ordenar la sala de clases y volver a sus puestos originales. Luego los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué momento tuviste mayor dificultad al momento de realizar la obra teatral? - Después de haber realizado las actividades de hoy, ¿te parece que la escritura sirve en el día a día? - ¿Con qué palabra puedo describir 	La docente solicita que los estudiantes ordenen la sala de clases y que vuelvan a sus puestos originales. Luego realiza dos preguntas de metacognición para finalizar la sesión y el ciclo “Ruta de los titiriteros”.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de PowerPoint. - Guía y rúbrica de la evaluación.

			el ciclo "Ruta de los titiriteros"?		
--	--	--	-------------------------------------	--	--

Anexo 12: Rúbrica de evaluación “Diálogo: Vamos titiriteros”

Indicadores	Logrado (5 puntos)	Medianamente logrado (3 puntos)	Por lograr (1 punto)
Relación con los textos ilustrados.	<p>El diálogo escrito está relacionado a uno de los dos textos ilustrados seleccionados por el grupo (Amanda y el monstruo y Gaturro). Además, respetan el ambiente en el que se desarrolla la historia:</p> <p>Amanda y el monstruo: en la casa.</p> <p>Gaturro: en el colegio.</p>	<p>El diálogo está relacionado a uno de los dos textos (Amanda y el monstruo y Gaturro). Sin embargo, no respetan el ambiente en el que se desarrolla la historia.</p>	<p>El diálogo no está relacionado a ninguno de los dos textos ilustrados (Amanda y el monstruo y Gaturro). Como tampoco respetan el ambiente en el que se desarrolla la historia.</p>
Cumplimiento con las instrucciones o pasos.	<p>El diálogo escrito cumple con los cuatro pasos solicitados, descritos a continuación;</p> <p>Paso 1: título.</p> <p>Paso 2: identificar y escribir los personajes con al menos una característica.</p> <p>Paso 3: escribir la acotación de la escenografía.</p> <p>Paso 4: Intervenciones entre los personajes.</p>	<p>El diálogo escrito cumple con al menos tres pasos solicitados en la actividad, descritos a continuación;</p> <p>Paso 1: título.</p> <p>Paso 2: identificar y escribir los personajes con al menos una característica.</p> <p>Paso 3: escribir la acotación de la escenografía.</p> <p>Paso 4: Intervenciones entre los personajes.</p>	<p>El diálogo escrito cumple con un solo paso solicitados, descritos a continuación;</p> <p>Paso 1: título.</p> <p>Paso 2: identificar y escribir los personajes con al menos una característica.</p> <p>Paso 3: escribir la acotación de la escenografía.</p> <p>Paso 4: Intervenciones entre los personajes.</p>
Asignación de personajes	<p>El diálogo escrito cumple con los personajes solicitados junto a sus características y cada uno representa a un o una estudiante del grupo.</p>	<p>El diálogo escrito cumple con los personajes solicitados junto a sus características pero no representa a un o una integrante del grupo.</p>	<p>El diálogo escrito no cumple con los personajes solicitados junto a sus características y no representa a los integrantes del grupo.</p>

Escritura creativa	El diálogo final escrito cumple con las intervenciones de todos los personajes y las acotaciones entre paréntesis, es decir, presentan datos sobre la escenografía, vestuario, acciones o emociones de los personajes en todo el escrito.	El diálogo final escrito solo cumple con uno de los indicadores, las intervenciones de los personajes o las acotaciones entre paréntesis, es decir, presentan datos sobre la escenografía, vestuario, acciones o emociones de los personajes en todo el escrito.	El diálogo final escrito no cumple ni con las intervenciones de los personajes como tampoco incluye las acotaciones entre paréntesis.
Signos de interrogación y exclamación.	El diálogo escrito cuenta con los signos de interrogación y exclamación solicitados durante la ruta del ciclo titiritero, acompañando las acciones o comentarios de los personajes.	El diálogo escrito cuenta con pocos signos de interrogación y exclamación solicitados durante la ruta del ciclo titiritero, acompañando las acciones o comentarios de los personajes.	El diálogo escrito no presenta signos de interrogación y exclamación solicitados durante la ruta del ciclo titiritero.
Trabajo en clases (individual)	Durante la ruta del titiritero, el o la estudiante trabajó clase a clase de manera rigurosa con las guías y luego en grupo, aportó con comentarios, sugerencias, ideas, entre otras para el desarrollo del diálogo final.	El o la estudiante durante las sesiones no trabajó de manera adecuada, entregando guías incompletas. Sin embargo, al momento de planificar la escritura aportó con comentarios, sugerencias, ideas, entre otras cosas al grupo.	El o la estudiante no realizó las guías durante las clases, como tampoco participó en el desarrollo del diálogo junto a sus compañeros.
Exposición oral acompañado del títere. (individual)	El o la estudiante realiza la exposición oral leyendo sus intervenciones con un volumen de voz adecuado para lograr ser escuchado por cada uno de los participantes de la sesión, respetando los signos de exclamación e interrogación (cambios de tono de voz) acompañado de su títere designado.	El o la estudiante realiza la exposición oral leyendo sus intervenciones con un volumen de voz que no puede ser escuchado por el resto de los participantes de la sesión, sin embargo se encuentra acompañado con su títere designado.	El o la estudiante no realiza la exposición oral, como tampoco presenta el material solicitado (títere).
	Puntaje ideal: 35 puntos	Puntaje obtenido:	

Anexo 13: Evidencias del desarrollo del ciclo didáctico

Objeto de Aprendizaje y Competencia
Profesores: Catalina Gálvez y Ricardo Irujo

MESERO: (Le muestra el menú.) ¿Qué quiere que yo sea los platos, le gusta, pero ya está cerrado.

CLIENTE: ¿Cómo se dice "están cerrados"? (No me fíjate)

MESERO: Señor, lo siento, el restaurante está cerrado.

CLIENTE: (Se pone de pie indignado y sale gritando.) (Frustrado estando en el restaurante) ¿Dónde está? (No se puede ir a un restaurante)

2.- Responde las siguientes preguntas:

a) ¿De qué trata la obra que estamos de leer?


La obra trata sobre un mesero y un cliente, donde el cliente quiere pedir platos que el mesero le dice que están cerrados.

b) ¿Cuál es el conflicto entre el MESERO y el CLIENTE?

El conflicto es que el mesero le dice que los platos que el cliente quiere pedir están cerrados.

c) ¿A qué se refiere el mesero en la expresión "los platos de nuestra cocina"?

Se refiere a que la cocina del restaurante está cerrada y que los platos que el cliente quiere pedir no se pueden hacer.

 Recuerda revisar el contenido de la guía los días que sean necesarios para responder las preguntas.

Objeto de Aprendizaje y Competencia
Profesores: Catalina Gálvez y Ricardo Irujo

3. Actividad creativa en diapas

Instrucciones:

1. Busceta con un compañero/a (Trabajo en diapas).
2. Vuelven a leer la obra presentada con su compañero/a.
3. ESCRIBE un nuevo final para la obra, utilizando un diálogo con el mesero 4 intervenciones entre el mesero y el cliente.
4. De las escrituras utiliza signos de interrogación y exclamación.
5. Lee con tu compañero de trabajo el nuevo final creado el curso.

Nuevo final:

Mesero: ¿Que le parece si le traigo Carne.
Cliente: ¿Que me traiga Sangua!
Mesero: Mejor usted no quiere Pastre
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente

Tabla de Autoevaluación

¿Me gusta?	La hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Guía nº 1

Guía nº 1

Objeto de Aprendizaje y Competencia
Profesores: Catalina Gálvez y Ricardo Irujo

4. Actividad creativa en diapas

Instrucciones:

1. Busceta con un compañero/a (Trabajo en diapas).
2. Vuelven a leer la obra presentada con su compañero/a.
3. ESCRIBE un nuevo final para la obra, utilizando un diálogo con el mesero 4 intervenciones entre el mesero y el cliente.
4. De las escrituras utiliza signos de interrogación y exclamación.
5. Lee con tu compañero de trabajo el nuevo final creado el curso.

Nuevo final:

Mesero: ¿Que le parece si le traigo Carne.
Cliente: ¿Que me traiga Sangua!
Mesero: Mejor usted no quiere Pastre
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente

Tabla de Autoevaluación

¿Me gusta?	La hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Objeto de Aprendizaje y Competencia
Profesores: Catalina Gálvez y Ricardo Irujo

5. Actividad creativa en diapas

Instrucciones:

1. Busceta con un compañero/a (Trabajo en diapas).
2. Vuelven a leer la obra presentada con su compañero/a.
3. ESCRIBE un nuevo final para la obra, utilizando un diálogo con el mesero 4 intervenciones entre el mesero y el cliente.
4. De las escrituras utiliza signos de interrogación y exclamación.
5. Lee con tu compañero de trabajo el nuevo final creado el curso.

Nuevo final:

Mesero: ¿Que le parece si le traigo Carne.
Cliente: ¿Que me traiga Sangua!
Mesero: Mejor usted no quiere Pastre
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Mesero: ¿Que me traiga un plato que sea diferente
Cliente: ¿Que me traiga un plato que sea diferente

Tabla de Autoevaluación

¿Me gusta?	La hice bien	Necesito mejorar	¿Cómo mejorar?
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Guía nº 2 y 3

Representación de diálogos con títeres

Evidencia de la evaluación sumativa

<u>"Vamos Titiriteros"</u> Evaluación sumativa	
Nombres de los integrantes	/
Título del diálogo creado	<u>El primer día de clases de Mentira</u> ✓

Instrucciones Generales:

- 1) Esta es la entrega final de tus diálogos titiritera.
- 2) En la siguiente página escriban los diálogos finales corregidos y al momento de salir como grupo a exponer, entreguen esta guía con los diálogos finalizados a su profesora.
- 3) No olviden su borrador para apoyarse mientras presentan su obra delante del grupo curso.
- 4) Recuerden que la evaluación sumativa tiene una calificación grupal con dos indicadores individuales.

Actividad evaluativa

I. Comienza con la escritura corregida de tus diálogos.

- (Personajes:) 1. Gaturro
2. Ruperto
3. Profesora
4. Lili ✓

El primer día de clases de mentira
(título del diálogo final) ✓

(Los estudiantes entran a la sala de clases con sus uniformes a) sonen el timbre la profe entra y los estudiantes se sientan en sus ~~patrones~~ ^{de repente} (Anotación del lugar donde ocurrirá el diálogo)
Gaturro llega a la sala atrasado y se sienta en su puesto en silencio).

Ahora escribe tu diálogo:

Profesora : ¡Gaturro! que haces llegando a esta hora.
Gaturro : Profesora es que...
Profesora : es que nada Gaturro! quédate en silencio
Ruperto : Profe ¿qué le va a ser a Gaturro?
Profesora : Lo voy a castigar.
Gaturro : ¡NOOO!
Profesora : y a los otros les voy a dar un dulce por llegar temprano el primer día de clases
Ruperto : ¡SI!!!
Todos : ¡SI!!!
Gaturro : ¡Oh! fue una horrible pesadilla y voy llegando tarde al cole
Lili : ¡NOO! (Gaturro llama a Lili)
Lili : ¿qué pasó Gaturro?
Gaturro : Ya vas llegando al cole?
Lili : no ¿por qué?
Gaturro : hoy día es lunes
Lili : no Gaturro hoy día es domingo
Gaturro : Va que olvidadizo soy, ya gracias Lili, Chao
Lili : Chao
Ruperto : ¡Llama a Gaturro, Gaturro contesta! Hola gaturro sebi es
Ruperto : que Mañana había habido Mate
Gaturro : espera ¿que había tarca?
Ruperto : deforelidad no te acuerdas
Gaturro : no la verdad no me acordaba
Ruperto : hay que olvidadizo eres
Gaturro : ... ?
todos : Chao

Evidencia de la evaluación sumativa

"Vamos Titiriteros"
Evaluación sumativa

Nombres de los integrantes	
Título del diálogo creado	<u>el monstruo y Aminda</u> (paso 1) ✓

Instrucciones Generales:

- 1) Esta es la entrega final de tus diálogos titiritera.
- 2) En la siguiente página escriban los diálogos finales corregidos y al momento de salir como grupo a exponer, entreguen esta guía con los diálogos finalizados a su profesora.
- 3) No olviden su borrador para apoyarse mientras presentan su obra delante del grupo curso.
- 4) Recuerden que la evaluación sumativa tiene una calificación grupal con dos indicadores individuales.

Actividad evaluativa

I. Comienza con la escritura corregida de tus diálogos.

(Personajes:) 1. Hija
2. padre
3. monstruo
4. _____
✓ paso 2

el monstruo y Aminda
(título del diálogo final)

