



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

MODELAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE AUTOBIOGRAFÍAS A PARTIR DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA

INTEGRANTES:

CABEZAS CABEZAS, ROCÍO MAGDALENA

CORTÉS MERY, ROSARIO FERNANDA

FARÍAS MONTES, ABIGAÍL DEL ROSARIO

PASTENE REYES, KARINA ALEJANDRA

PICHILEF RUIZ, MARÍA FRANCISCA

PUEBLA PÉREZ, JAVIERA ISABEL

PROFESOR GUÍA:

RICHARD ASTUDILLO OLIVARES

SANTIAGO, CHILE

2017

Índice

Resumen	5
Capítulo 1: Planteamiento del problema	8
1.1 Presentación del problema	8
1.2 Fundamentación del problema	10
1.3 Definición del problema	13
1.4 Limitaciones	14
Capítulo 2: Supuestos.....	16
Capítulo 3: Preguntas y objetivos de investigación	18
3.1 Preguntas de investigación.....	18
3.2 Objetivos de investigación	19
Capítulo 4: Marco referencial	20
4.1 Modelo de relación entre comprensión y producción de textos.....	20
4.2 Escritura	21
4.2.1 Etapas y estrategias de la escritura	22
4.3 Lectura	24
4.3.1 Estrategias de comprensión lectora	26
4.3.2 Estrategias de los momentos de la lectura.....	29
4.4 Modelamiento.....	30
4.5 Tipos de texto.....	31
4.5.1 Autobiografía	32
4.6 Inferencias.....	33
4.7 Conectores.....	34
Capítulo 5: Marco metodológico	36
5.1 Enfoque de investigación.....	36
5.2 Tipo de investigación	37
5.3 Fundamentación y descripción del diseño	38

5.3.1 Fase de diagnóstico.....	40
5.3.2 Fase de intervención.....	40
5.3.3 Fase de evaluación.....	44
5.4 Escenario y actores	44
5.5 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	46
5.6 Modelo de instrumento utilizados	48
5.6.1 Test de diagnóstico.....	48
5.6.2 Intervenciones	49
5.6.3 Guía de evaluación final.....	60
5.6.4 Modelo de bitácora	61
5.7 Validez y confiabilidad	62
Capítulo 6: Recogida de información	65
Capítulo 7: Presentación de resultados	67
7.1 Análisis de resultados.....	67
a) Análisis del test de diagnóstico.....	67
b) Análisis de las intervenciones.....	77
b.1.- Modelamiento primera sesión.....	77
b.2.- Modelamiento segunda sesión	80
b.3.- Modelamiento tercera sesión.....	83
c) Análisis de la evaluación final.....	86
7.2 Triangulación.....	95
7.2.1 Categorías emergentes	95
7.2.3 Triangulación de los datos.....	96
Capítulo 8: Conclusiones	116
Bibliografía.....	133
Anexos	137
1.- Pre- test aplicado (diagnóstico).....	137

2.- Texto utilizado en la actividad uno de la primera intervención.....	148
3.- Texto utilizado en la segunda intervención, primera parte.....	151
4.- Ficha utilizada en la tercera actividad de la segunda clase.....	152
5.- Guía de trabajo tercera intervención.....	153
6.- Post – test (evaluación final).....	157
7.- Bitácora de clases.....	170
8.- Tablas con los resultados del diagnóstico.....	187
a) Primer ítem.....	187
b) Segundo ítem.....	188
c) Tercer ítem.....	189
9.- Tabla con los resultados obtenidos en la evaluación final.....	191
a) Primer ítem.....	191
b) Segundo ítem.....	192
c) Tercer ítem.....	193

Resumen

La presente investigación aborda el desarrollo de la producción textual a partir de un modelamiento por medio de la lectura de autobiografías. Esta se enmarca dentro del paradigma cualitativo y el modelo direccional. La indagación se llevó a cabo en un colegio de dependencia municipal, en un tercero básico.

El objetivo de la investigación fue evidenciar qué aprendizajes desarrollaron los alumnos en relación a la autobiografía a través de un diagnóstico. Con éste, se constató que los estudiantes sabían responder preguntas de comprensión lectora, de carácter inferencial, puesto que el 75% de las preguntas fueron contestadas de forma correcta por más de la mitad del total evaluado. Los resultados de las preguntas de comprensión lectora revelaron que los alumnos tenían buen manejo de ésta. En cambio, en relación a las preguntas sobre conocimientos generales sobre la autobiografía, se reflejó que los estudiantes tenían bajo conocimiento sobre este tipo de texto.

Con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se planificaron tres sesiones donde las investigadoras se propusieron modelar la lectura de autobiografías para luego pasar a la escritura de éstas. Fue así como las clases se focalizaron en la mejora de su saber sobre éste y de su redacción sobre el mismo.

Al finalizar las intervenciones, las modeladoras aplicaron una prueba para evaluar lo aprendido con la finalidad de certificar si el modelamiento fue útil para los individuos en la creación del relato. Dicha evaluación, similar a la primera, contenía un texto autobiográfico complejo en comparación al diagnóstico, puesto que no era tan cercano a los estudiantes, en cuanto al lenguaje y sobre quien se hablaba en este. No obstante, los resultados sobre los conocimientos de las autobiografías mejoraron significativamente, demostrando que un 79% del total evaluado supo cuál era un título adecuado para este tipo de textos, un 64% sabía cómo se clasificaba la autobiografía, y un 58% conocía los elementos que la componen. Además, en relación a la producción textual, hubo un crecimiento porcentual entre el diagnóstico y la evaluación final (considerando todos los criterios excepto conectores) de un 39%; donde la evolución más significativa fue el uso correcto de reglas ortográficas, evidenciando un 3% de logro en el diagnóstico, es decir, sólo un estudiante respetó las reglas puntuales, literales y acentuales. En la evaluación final un 64% de alumnos se ubican en este mismo indicador, por tanto, mejoró significativamente.

Palabras claves: modelamiento, producción textual, lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura, escritura, modelo direccional, coherencia.

Abstract

The current investigation approaches the development of the textual production on the basis of a model through the reading of autobiographies, which is framed within the qualitative paradigm and the directional model. The examination was conducted in a municipal unit with a third grade, which is part of the junior high school section.

The aim of the investigation was to reveal what kind of learning the students developed in relation to the autobiography through a diagnosis. This way, it was found that the students knew how to answer inferencial reading comprehension questions, since 75% of the questions were answered correctly by over half of the total of the evaluated students. The results of the reading comprehension questions revealed that students knew how to deal with this situation. On the other hand, in relation to questions about general knowledge about the autobiographt, it was shown that the students had a low knowledge on this kind of texts.

With the results given by the diagnosis, three seassions were planned, where the researchers set to model the reading of the biographies to continue with the writing process. This way, classes were focused on the improvement of the knowledge and drafting of the documents.

When the interventions came to a close, the modellers applied a test to evaluate knowledge to certificate if the modelling was useful for the individuals and for the creation of the narratives. This evaluation, similar to the first one, included a more complex autobiographic text, compared to the diagnosis, because it was not too close with the students in terms of language and the subject of it. However, the results on the knowledge of the biographies improved significantly, proving that 79% of the total of students knew what was the suitable title for this kind of texts. 64% knew how to classify the autobiography and 58% knew its elements.

Also, in relation to the textual production there was a percentage growth of a 39% between the diagnosis and the final evaluation (considering all the criteria but connectors), where the most significant evolution was the correct use of ortographic rules, showing a 3% of achievement on the diagnosis, which means only one student followed punctuation, accent and literal rules correctly. In the final evaluation, 64% of the students showed the same characteristics, thus, it improved substantially.

Key words: modelling, textual production, reading, reading comprehension, reading strategies, writing, directional model and coherence.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Presentación del problema

La producción textual es un proceso que permite expresar y comunicar ideas que, por lo general, se vincula al eje de escritura, tal como lo expresan las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2013); no obstante, esta también se relaciona con los ejes de lectura y comunicación oral. Connor (2009), citado por Medina, Valdivia, & San Martín (2014) sostiene que la lectura implica el desarrollo de diversos conocimientos y competencias como la aplicación de los modelos de escritura que permiten a los estudiantes replicar la organización textual en la medida en la que se desarrolle la habilidad de escribir un texto con su estructura respectiva y elementos que la componen. Por otro lado, la escritura también se relaciona con la oralidad, porque un porcentaje importante de los textos que se producen, en la escuela u otro lugar, son solo orales o primero se escriben y luego se expresan de forma oral.

En los primeros niveles de escolaridad, los Programas de Estudio, formulados por el Ministerio de Educación (Mineduc) están enfocados en desarrollar más la lectura que la escritura. Lo anterior, se evidencia en las Bases Curriculares, puesto que el eje de lectura cuenta con una mayor cantidad de Objetivos de Aprendizaje (OA) que el de escritura y oralidad. En primero básico, se puede observar que hay 12 objetivos de lectura, 4 de escritura y 10 de oralidad. Luego, desde segundo básico, los OA se van regularizando en cada eje, contando en este nivel con 11 objetivos de lectura, 11 de escritura y 9 de oralidad. Con ello se evidencia que, a medida que se progresa en el tiempo de escolarización, se trata de dar el mismo énfasis a los dos primeros ejes, dejando de lado mayormente al tercero -de comunicación oral-, afectando a las prácticas docentes que se enfocan en lectura y escritura quedando la oralidad relegada como complemento de los otros ejes.

Lo anterior guarda estrecha relación con los resultados de las pruebas estandarizadas y la concepción de lectura y escritura expresada en las Bases Curriculares. En primer lugar, en los resultados entregados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce, 2016), se observa que en segundo básico se obtuvo 51 puntos en la parte escrita, subiendo uno más que el 2015, declarando que los estudiantes logran organizar y dar un propósito a sus escritos, expresándolos de forma coherente. A pesar de esto, los estudiantes presentan

dificultades en la coherencia y en el desarrollo de sus ideas. En segundo lugar, en relación a la lectura, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012) indican que se espera formar, durante la enseñanza general básica, lectores activos y críticos que sean capaces de disfrutar e informarse por medio de la lectura. Para esto se indica como objetivo, de forma transversal en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, propiciar el desarrollo de la comprensión del texto y aprender a extraer información, interpretar y evaluar lo leído, por consiguiente, ser críticos con respecto a la información comprendida (Mineduc, 2012). Además, por medio del eje de escritura se espera que los alumnos aprendan a expresarse de manera eficaz. Dentro de este se señala que los docentes deben enseñar la escritura libre y guiada, donde la segunda:

permite que los alumnos se familiaricen con las ventajas y los desafíos que presenta la estructura de cada género. Para lograr lo anterior, se requiere incorporar las etapas de modelado, práctica guiada y práctica independiente, de modo que los estudiantes aprendan a usar los recursos para mejorar su escritura. (Mineduc, 2012, p.7)

Un ejemplo de lo anterior, es la investigación realizada por Tovar, Ortega, Camero, Alezones, Frantzis y García (2005), quienes aseguran que, a través de una primera escritura de un cuento, la lectura posterior sobre el mismo tipo de texto y una reescritura del primer producto, se logra mejorar la producción textual, ya que se establece un acercamiento del tipo de texto que se pretende escribir. Particularmente, en la investigación los estudiantes construyeron tres conocimientos fundamentales en relación al primer escrito: la estructura básica del cuento, el borrador como un instrumento para la producción escrita y la revisión de este último.

En relación con lo expuesto, Jodi Eisterhold (1991), citado por Parodi (2009), presenta tres modelos que dan cuenta de las conexiones entre los procesos de comprensión lectora y producción textual: el modelo no direccional, donde la transferencia de conocimientos puede ser en cualquier dirección; el modelo bidireccional, que consiste en que la lectura y la escritura son procesos interdependientes, pero también interactivos y constructivos (Shanahan & Lomax, 1986; Tierney & Shanahan, 1991; Eisterhold, 1991) y el modelo direccional donde las habilidades que desarrolla la comprensión de lectura tienen un efecto en la producción textual. Este último modelo es considerado el más cercano al planteamiento de esta investigación, en la que se espera realizar un modelamiento que relacione ambos procesos en una dirección.

Esta investigación considera que a partir del modelo direccional, mencionado por Parodi, y una selección de estrategias metodológicas, los estudiantes pueden mejorar su producción textual. Dentro de las estrategias, se destacan Solé (1992), con las estrategias de la comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura); Cassany (1987), junto a las etapas de escritura (pre escritura, escritura y rescritura); Trujillo (2007) en compañía de las estrategias de la producción textual; y Jolibert (1997), quién habla acerca de los módulos de producción textual con orientación lingüística.

En consideración con lo expuesto, el problema de esta investigación surge a partir de los Programas de Estudio, los cuales proponen el modelamiento (proceso que permite identificar y desarrollar distintas estrategias) de la escritura mediante cuatro fases: planificación, escritura, revisión y, por último, edición del texto; sin contemplar que el acercamiento a la comprensión del tipo de texto que se solicita escribir, constituye una fase relevante del proceso de producción textual. Además, en las prácticas profesionales se ha podido evidenciar que los docentes al momento de enseñar cierto tipo de texto, sólo dan a conocer la estructura de éste, sin enseñar a redactarlos, por ello, los niños al no saber cómo se escriben, reproducen la escritura de aquel tipo de texto más familiar a ellos, el cual, por lo general, tiende a ser el cuento. Por lo tanto, a partir del modelamiento, los alumnos conocerán por medio de la lectura, la estructura y forma de redacción de la autobiografía.

Teniendo en consideración la cantidad de objetivos de aprendizaje destinados al proceso de lectura y al de escritura, los bajos resultados obtenidos en el Simce y la conexión que debe existir entre lectura y escritura, el problema de investigación se centra en un modelamiento basado en el modelo direccional (Eisterhold, 1991) para el que se seleccionarán estrategias propuestas por diversos autores, cuya implementación tiene por objetivo que los estudiantes mejoren su producción textual de autobiografías a partir de la comprensión.

1.2 Fundamentación del problema

Como se mencionó anteriormente, la producción textual se comprende como un proceso importante, ya que permite expresar y comunicar ideas; es decir:

es una actividad humana compleja de creación en la que se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto. En otras palabras, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación. (Beaugrande, 1984, p. 37)

Esta habilidad puede ser desarrollada en directa relación con el proceso de comprensión lectora, tal y como menciona Eisterhold, citado por Parodi (2009), al plantear tres modelos que conectan ambos procesos. Para efectos de esta investigación, se utilizará el modelo direccional, porque se considera el más cercano al planteamiento y objetivo que se pretende lograr a través de este estudio.

Lo anterior se justifica, dado que el proceso de producción textual es fundamental dentro de los ejes de Lectura y Comunicación Oral, y así logró evidenciarlo Tovar et al (2005), quienes a partir de una intervención contemplaron que una buena lectura de un mismo tipo de texto, ayuda en la construcción de un mejor escrito. Además, como mencionan Cortés y Bollini (1994) citados por Ríos, Giménez, & Resiale (2012) es necesario relacionar la lectura con la escritura, comenzando con la primera para luego pasar a la producción escrita. En otras palabras, para poder escribir es necesario tener un acercamiento previo a la lectura, puesto que, este permite conocer las estrategias de composición.

Recurrir al modelo direccional tiene relación con la realización de un modelamiento entre los procesos de comprensión lectora y producción textual, entendiéndolo como una instancia donde “el maestro aplica un proceso/modelo de lectura, que les permite ver las <estrategias en acción> y en una situación significativa y funcional” (Solé, 1992, p. 102). Este modelo se efectuará a partir de una serie de intervenciones pedagógicas fundamentadas en las estrategias y/o modelos planteados por diversos autores como Solé (1992), Cassany (2009) Eisterhold (1991), entre otros.

La investigación se guía con los autores mencionados, pues por medio de diversos textos demuestran que pretenden lo mismo que la indagación, que los estudiantes mejoren sus producciones textuales por medio de la lectura y la escritura del tipo de texto que se desea producir, puesto que ambos procesos se interrelacionan.

Se considera en esta investigación a Cassany (2009) porque destaca que los docentes deben guiar los momentos de escritura. De igual modo, los Programas de Estudio sugieren que al momento de producir un texto los alumnos deben planificar, escribir, revisar y editar

el texto. Por su parte, Solé (1992) plantea estrategias de comprensión lectora, en la primera -antes de la lectura- los estudiantes son capaces de predecir y formular hipótesis respecto al texto que se enfrentarán; la segunda, durante la lectura, pueden hacer hipótesis y realizar predicciones, además de aclarar dudas, releer las partes que les parecen confusas y crear imágenes mentales sobre lo que se está leyendo; por último, después de la lectura, donde estudiantes y docente pueden formular y responder preguntas, hacer resúmenes u organizadores gráficos para comprender mejor lo leído. Por su parte, Jolibert (1997) menciona sobre el proceso de escritura y los elementos que cualquier texto debe poseer, como: estructura, coherencia, entre otros elementos. Por último, se encuentran Cortés y Bollini (1996), quienes serán cruciales al momento de relacionar la lectura con la escritura, porque estos autores plantean que la producción textual se inicia en la lectura, para llegar posteriormente a la escritura. Es necesario establecer una relación directa entre lectura y escritura, pues dicha relación permitirá aprender a escribir después de comprender la estructura y forma de redactar del tipo de texto que se pretende producir.

Para realizar el modelamiento en la presente investigación, se considera un tipo de texto específico, la autobiografía. Se utiliza este porque los alumnos ya deben tener conocimientos sobre las biografías, es decir, este nuevo contenido les será familiar. Además, porque a partir de lo visto en las prácticas profesionales, la enseñanza de este tipo de texto no es usual en los colegios, ya que, como se mencionó, los Programas de Estudio le dan mayor énfasis a la comprensión y producción de las biografías. Este género consiste en explorar y dar a conocer hechos importantes de la vida de terceras personas.

Por lo mencionado anteriormente, se trabajará con la autobiografía, esperando que los estudiantes puedan autoconocerse y así generar un mayor acercamiento entre ellos debido a que relatarán momentos o hechos importantes de su vida. Además, este texto les permitirá robustecer su identidad, sin dejar de lado, que les permitirá visualizar y recordar hechos que vivieron con distintas personas, animales, olores, lugares, entre otras cosas.

Para el desarrollo de la investigación, se les solicitará a los alumnos que en sus producciones consideren tres elementos claves: estructura, organización, y coherencia del texto; aspectos que, para Tovar et al (2005) son los elementos que deben desarrollar los niños en sus primeros años de escolaridad. Además, se solicitará que ordenen de forma cronológica los hechos, seleccionen aspectos importantes de su vida y algunas reglas ortográficas. En tercero básico, los alumnos tienen un acercamiento a este tipo de texto, por ello, se dará énfasis a estos tres elementos en sus escritos. En la estructura, se evaluará

la forma de la autobiografía, es decir, donde se aprecie un título y una serie de párrafos debajo de este. En cuanto a la organización del texto, se considerará que los acontecimientos o fechas tengan un orden cronológico, por consiguiente, debe encontrarse primero el nacimiento del escritor, luego hechos de su vida en forma progresiva y, finalmente, sueños o metas por cumplir. Por último, la claridad de las ideas se vincula con el elemento recién mencionado, ya que el texto escrito debe presentar coherencia (que las ideas tengan una relación lógica entre ellas) y sentido, cumpliendo a cabalidad con el propósito comunicativo, es decir, que el lector pueda conocer la vida del estudiante que escribió su propia biografía.

El tomar en cuenta estos tres elementos (estructura, organización y coherencia) al momento de escribir una autobiografía (o cualquier tipo de texto), servirá beneficiosamente a los alumnos, porque con ello podrán ordenar las ideas que plasman en sus escritos y que cada párrafo desarrolle una de ellas. Adicionalmente, les será útil para comprender que al momento de producir un texto no se debe redactar inmediatamente, sino que será mejor si se consideran las fases de: planificación, primera redacción, revisión y reescritura.

1.3 Definición del problema

Los textos escritos son primordiales para todo ámbito, no sólo el educativo, sino para todo aquel donde comunicar, expresar, transmitir y aprender sea el propósito. Para lograr esto, es necesario que tanto el emisor como el receptor posean ciertas habilidades que hagan posible que la producción y la comprensión de los textos escritos cumplan su finalidad. El emisor es el más importante al momento de producir un texto, porque este debe adecuarse a las características de su receptor para que su mensaje sea entendido con claridad.

Esta tarea tan importante recae en el ámbito educativo, debido a que en los primeros años de escolaridad se comienza su enseñanza, en el área de lenguaje y el resto de las disciplinas, porque, gracias a ella se puede expresar todo el conocimiento en las diversas áreas que lo requieran. Según los Programas de Estudio, la escritura es una herramienta clave porque permite que los alumnos se expresen de forma eficaz y aprendan por medio de esta. La labor mencionada anteriormente constituye una actividad trascendental en el aprendizaje, por ello es importante tener una correcta orientación de cómo producir un texto

de forma eficaz, lo que se logra abordando la comprensión y posteriormente la producción textual.

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, esta investigación indaga en cómo influye la comprensión lectora, vista desde un modelamiento, en la producción textual de autobiografías, en alumnos que cursan tercero básico, considerando que al momento de escribir no han tenido un acercamiento previo al tipo de texto que se desea producir y que esos mismos estudiantes suelen presentar deficiencias en tres elementos fundamentales como: coherencia, organización y estructura. Cabe destacar que estos son factores claves al momento de elaborar un texto, ya que al tener conciencia de ellos el escritor no solo conocerá cómo está compuesto el escrito, sino que también la forma de redacción que deberá utilizar al momento de elaborar su producción.

1.4 Limitaciones

Las limitaciones que pueden presentarse en esta investigación, son las siguientes:

1. De tipo lingüística: en ocasiones los alumnos escriben de la misma forma en que hablan, por lo mismo esto les perjudica, debido a que utilizan un vocabulario no adecuado y poco comprensible. Es decir, para el estudiante es difícil tener que traspasar sus conocimientos del lenguaje verbal al escrito, puesto que muchas veces no tienen un amplio y adecuado vocabulario. Por lo tanto, para esta investigación la primera limitación es posible que sea que los estudiantes escriban a partir de su lengua materna.
2. De tipo psicológica: el escritor requiere de madurez mental, comprensión y expresión, además de conocer el orden lógico que conlleva escribir un texto y así poder ordenar las ideas que de él se puedan extraer, es decir, “conceptos como maduración, atención, imaginación, incentivación, motivación e interés tendrán, por tanto, que estar siempre presentes en nuestra mesa de trabajo” (Rienda, 2006, p. 894). Por lo antes mencionado, es de suma importancia que los estudiantes tengan estas cualidades al momento de abordar la producción textual, sino será una limitación durante el proceso de lectura y escritura de textos autobiográficos.
3. De tipo sociológica: esta dificultad se relaciona con los niveles socio-culturales y económicos al que pertenecen los alumnos. Esto se debe a que estos se les hace más

complejo dejar de lado la forma en que hablan en sus casas. Por lo tanto, al momento de escribir agregan a su léxico palabras que no son comunes ni las indicadas con respecto a su lengua materna. Esta dificultad puede relacionarse al lugar en que viven los estudiantes, sin embargo, el docente debe encontrar las estrategias necesarias para que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

4. De tipo pedagógica: acá el rol del profesor es el que está en juego, ya que recae en él la responsabilidad de lograr enseñar el contenido pedagógico transversal y procedimental mediante estrategias adecuadas. En esta investigación, se pretende realizar un modelamiento por medio de distintas formas de trabajo tales como comprensión lectora y producción textual, sin embargo, esta es una limitación tanto para las investigadoras como para los docentes que se desenvuelven a diario en el aula, puesto que las investigadoras, cuentan con un tiempo limitado que no puede ser transgredido. Es decir, en un periodo de tres clases, de dos horas pedagógicas cada una, las docentes deben abordar todo lo que se propusieron. Si los alumnos, por algún motivo en particular no logran llegar al aprendizaje esperado, serán los docentes a cargo quienes deberán analizar cómo orientarán los pasos a seguir para cumplir con el objetivo deseado.

5. De tipo metodológica: el enfoque cualitativo de esta investigación también es una limitación, ya que los resultados no se pueden generalizar, porque están implementados en un escenario específico, quienes han sido parte de todo el proceso, desde el diagnóstico, modelamiento y evaluación final.

Capítulo 2: Supuestos

El primer supuesto estará enfocado a la primera pregunta de investigación, la que tiene directa relación con las dificultades presentadas en la producción de autobiografías donde se manifiesta que antes de que los estudiantes construyan sus textos de forma eficaz, estos pueden presentar errores de tipo estructural, coherencia, gramatical u ortográfico, ya que tal como señala Tovar et al (2005), estos aspectos son potenciados y adquiridos en grados de escolaridad más altos que aquel donde se realiza la investigación (tercero básico).). A partir de estas dificultades, se realizarán intervenciones con estrategias orientadas a mejorar los tres puntos mencionados anteriormente y, para ello, el docente deberá ser capaz de tomar ciertas decisiones, que deben orientarse hacia la comprensión del tipo de texto que se desea escribir (autobiografía) y la producción textual del mismo, para abordar la producción.

El segundo supuesto responde a la pregunta dos, la cual busca precisar las estrategias necesarias para desarrollar el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora, esto a partir de la estructura, coherencia y organización de las mismas. Es aquí donde Tovar et al (2005) dan a conocer por medio de su investigación que los alumnos antes de redactar un texto, deben conocerlo. Para tener conocimiento del mismo, los investigadores solicitaron como estrategia una primera escritura como borrador acerca de los cuentos. Con este se consideraron las características del proceso de producción como los aspectos contemplados por los estudiantes en sus confecciones y las dificultades encontradas. Con ello buscaron soluciones para mejorar la producción de textos, seleccionando diversas lecturas de cuentos. Finalmente, se solicitó otro escrito donde los estudiantes pudieron aplicar lo aprendido durante este proceso, y allí los investigadores observaron los avances logrados. Por tanto, el utilizar las estrategias de comprensión lectora (antes-durante-después) repercute positivamente en la producción textual, ya que una vez que se conoce y comprende el tipo de texto que se desea escribir, existirán más posibilidades que el texto producido sea el esperado.

Por último, el tercer supuesto está relacionado con la pregunta que busca identificar las diferencias existentes entre las producciones iniciales y finales realizadas por los estudiantes. Para dar respuesta a esta se espera que, a través de las intervenciones, los estudiantes reconozcan la estructura básica de la autobiografía, apoyándose primeramente en un diagnóstico y luego un escrito final donde se pueda evaluar el proceso, también se

espera que sean capaces de escribir los hechos en orden cronológico y que en cada párrafo se desarrolle solo una idea.

Capítulo 3: Preguntas y objetivos de investigación

3.1 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo influye el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora de autobiografías, considerando su estructura, organización y coherencia, en estudiantes de tercero básico de un colegio ubicado en Santiago Centro?

Preguntas específicas

1.- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en la producción textual de autobiografías, a partir del diagnóstico realizado antes del modelamiento, en el tercero básico del colegio ubicado en Santiago Centro?

2.- ¿Qué estrategias son necesarias para desarrollar el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora contemplando la estructura, organización y coherencia de textos autobiográficos, de acuerdo a las dificultades detectadas?

3.- ¿Cuáles son las diferencias que se aprecian en la producción textual de autobiografías, antes del modelamiento (diagnóstico) y después del modelamiento?

3.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender de qué modo influye el modelamiento de la comprensión lectora en la producción textual de autobiografías, considerando su estructura, organización y coherencia, en estudiantes de tercero básico de un colegio ubicado en Santiago Centro

Objetivos específicos

- 1.- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la producción textual de autobiografías, a partir del diagnóstico realizado antes del modelamiento, en el tercero básico del colegio ubicado en Santiago Centro.
- 2.- Verificar las estrategias necesarias para desarrollar el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora contemplando la estructura, organización y coherencia de textos autobiográficos, de acuerdo a las dificultades detectadas.
- 3.- Corroborar las diferencias que presenta la producción textual de autobiografías, antes del modelamiento (diagnóstico) y después del modelamiento.

Capítulo 4: Marco referencial

En el siguiente apartado, se presentan conceptos y referentes que serán utilizados y requeridos durante el proceso de investigación. El desarrollo e interpretación de estos beneficiará a comprender la finalidad de ellos dentro de la investigación.

4.1 Modelo de relación entre comprensión y producción de textos

El concepto de modelo, según la Real Academia Española (2017) refiere a un elemento para imitar o reproducir. Por lo mismo, este contiene conceptos claros y teóricos para poder seguirlo y aplicarlo durante una instancia necesaria.

El modelo direccional señala que la habilidad que se desarrolla en el proceso de comprensión de lectura tiene un efecto en la producción textual en una sola dirección. De este modo, “lo que se adquiere en una puede luego ser aplicado en la otra” (Parodi, 2009, p.33). Estos elementos se concentrarían fundamentalmente en la estructura del texto trabajado, por ende, son estos los que sustentan el modelo; siendo uno de los aspectos más importantes la direccionalidad. Esta, considera que se transmiten elementos de la comprensión lectora a la producción textual, y por tanto, se entiende que a través de lo leído se puede realizar correctamente un escrito.

Un segundo modelo, el no-direccional, se basa en la idea de que “lo que se aprenda en un dominio debería conducir al mejoramiento de la habilidad en el otro” (Parodi, 2009, p.35). En este sentido, dicha transferencia de conocimientos no tiene una dirección determinada, ya que la competencia de conocimiento no está delimitada.

El tercer y último modelo destacado por Parodi (2009) es el bidireccional. Este podría ser confundido con el primero, sin embargo, se diferencia gracias a una característica propia: la relación que existe entre lectura y escritura a través de un conocimiento común que incide tanto en la comprensión como en la producción textual y que tal como manifiesta su nombre, puede influenciar en ambas direcciones de forma interdependiente. Además, en este modelo influye el estadio en el que se encuentre el (la) niño (a) y su nivel cognitivo; en cuanto a cómo será el desarrollo de habilidades que existan entre los procesos ya antes mencionados.

Por todo lo expuesto, es necesario tener presente que para efecto de esta investigación se contempla la intervención a partir del modelo direccional, puesto que se espera que la habilidad adquirida en la comprensión lectora se aplique luego en la producción textual.

4.2 Escritura

Para analizar y comprender cómo escriben los estudiantes que participan de la investigación, es necesario partir definiendo qué es la escritura.

En esta línea, la Real Academia Española (2017) nos señala que escribir tiene varios significados, pero para esta investigación serán considerados los siguientes:

- i. Tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.
- ii. Tr. Componer libros, discursos, etc.
- iii. Tr. Comunicar a alguien por escrito algo.

Según Agudelo (1988), la escritura es fundamental para el desarrollo, la educación y la formación del ser humano, es por esto que producir textos es fundamental dentro del aula, porque por medio de esta, el estudiante fortalece y mejora su educación, adquiriendo una nueva habilidad.

La escritura es vista como un medio de comunicación de pensamientos, sentimientos y conocimientos, también a través de ella se reflexiona y analiza. Esta es utilizada en la escuela como una forma para integrarse en la sociedad y además como un medio útil para comunicarse con otros.

Es necesario mencionar que la escritura en ámbitos educacionales muchas veces es considerada como un medio sólo para evaluar, obviando su real significado, que es ser un instrumento epistemológico de aprendizaje permanente en la vida. Fulwiler (1981, citado por Cassany), menciona que “escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo, que no existía antes ni al margen del acto de escribir” (p.163). Esta idea da fuerza a lo antes expuesto, ya que permite fomentar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad como herramienta que permite buscar nuevos conocimientos e indagar en el aprendizaje.

La escritura tiene ámbitos esenciales para poder ser empleada: el código escrito y el proceso de composición, además de los momentos de la escritura. Ambos serán observados al momento de realizar la intervención de esta investigación.

El primero -código escrito- guarda relación con todo lo que el alumno a investigar debe tener en conocimiento respecto a las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe. Es decir, sintaxis, mecanismos de cohesión del texto, coherencia, variedad y registro adecuado. De estos, se considerarán para la investigación: estructura, organización y coherencia del escrito.

En cuanto al proceso de composición, Cassany (2009) señala que este consiste en el conjunto de estrategias que se utilizan para producir un texto escrito. Estas se emplean desde el momento en que se decide escribir, hasta que se revisa la versión final del texto. Ambos aspectos mencionados deben ser dominados para poder lograr la habilidad de la expresión escrita, debido a que uno tiene relación al “saber” (código escrito) y otra al “saber hacer” (proceso de composición).

Cassany (1987) señala que: “un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficiente conocimiento del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (p. 29). De acuerdo a lo expuesto por el autor, ambas áreas deben ser conocidas y aplicadas de forma correcta por el escritor para así lograr la comunicación deseada a través del escrito.

4.2.1 Etapas y estrategias de la escritura

Cassany (1989) menciona que en el proceso de escritura se encuentran las siguientes etapas: planificación, textualización y revisión. Para las intervenciones, se llevará a cabo primero la etapa de planificación, donde el autor elabora su pensamiento, genera ideas y las organiza. Posteriormente, se da lugar a la textualización, donde se realiza una escritura más detallada de la idea planificada, considerando los párrafos que se utilizarán. Se finaliza con la revisión, etapa en la se puede dar respuesta a ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, además de revisar la ortografía y sintaxis del escrito.

Por su parte, Trujillo (2017) da a conocer que existen etapas y estrategias, que guían la producción del escrito, aparte de lo mencionado por Cassany. Dentro de ellas nos encontramos con:

- Estrategias de planificación (antes de la escritura): es en esta etapa donde el escritor determina la finalidad para la cual va a escribir, el tipo de texto, el lenguaje que será empleado, el contenido y el posible lector de este. Es decir, el autor da a conocer sus ideas previas para desarrollarlas en la siguiente etapa.
- Estrategia de redacción: en esta etapa, se plasman las ideas sobre el papel; para esto el autor debe prestar atención a la ortografía, acentuación y los signos de puntuación, buscando la intencionalidad que tiene la palabra escrita y cuáles son las ideas que se van a comunicar.
- Estrategia de revisión (después de la escritura): en esta etapa, se busca corregir los errores; para esto, se debe volver al escrito y releerlo, con la finalidad de corregir los errores. Es aquí donde se busca mejorar la calidad del texto.

Es necesario destacar que el uso de este tipo de estrategias es importante, porque al realizar un buen modelamiento de cada una de ellas, se logrará el objetivo deseado. Mediante la observación de clases realizadas en las prácticas, no se vivencia el uso de estas al iniciar el proceso de escritura, lo que repercute en las características de los escritos.

Hayes y Flower (1980) manifiestan que la escritura es parte de un proceso psicológico que vincula operaciones cognitivas tales como: recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, planificar, crear conceptos, resolver problemas, entre otros. Por esto, a la hora de redactar cualquier escrito, se debe primeramente planificar, esto quiere decir, elegir tema, tener clara la intención comunicativa, elegir el tipo de lector, etc. Por otra parte, se debe recordar todo lo que se maneja del tema que se escribirá y realizar una lluvia de ideas, resolver cualquier duda que se tenga y además elegir conceptos claros, que de tal forma sean entendibles por el lector y no provoquen dudas en ellos.

Tal como menciona Valery (2000), la participación del docente en el proceso de producción de un texto escrito, debe ser activa en todo momento, con la finalidad de acompañar al estudiante en el proceso y con todas las dificultades y gratificaciones que pueda encontrar. Por esto, la tarea del profesor es estar presente permanentemente durante el trabajo de sus alumnos en todo lo que conlleva la escritura, para que de esta forma el estudiante no presente mayores dificultades y pueda comprender paso a paso lo que debe ir realizando

en cada instancia. La finalidad que tiene esta tarea es lograr que los alumnos puedan generar escritos que sean pertinentes y comprensibles para quienes los leen, en donde se pueda visualizar la idea que desea comunicar.

4.3 Lectura

¿Qué es leer? Tal como lo define Solé (1987), leer corresponde a un proceso de interacción entre el lector y el texto, en donde el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

En cuanto a lo anterior, Solé (1992) señala que esta afirmación tiene varios agentes, entre ellos: presencia de un lector activo quien procesa y examina el texto; la existencia de un objetivo que guíe la lectura, es decir, para alcanzar una finalidad, el cual puede ser variado: evadirse, entretenerse, disfrutar, buscar una información concreta, seguir instrucciones (por ejemplo, una receta) informarse acerca de algún hecho, entre otras.

A propósito de las implicancias señaladas, es necesario indicar que el significado del texto es construido por el lector, lo cual no quiere decir que el texto en sí no tenga un sentido, sino que, de acuerdo a la autora, el lector genera una construcción de significados gracias a los conocimientos previos de este y a los objetivos a los que se enfrenta.

La perspectiva que aborda Solé (1992) en su libro *Estrategias de lectura*, es la perspectiva interactiva, la cual asume que “leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18).

Antes de establecer una definición del modelo interactivo, Solé (1992) señala otros dos modelos jerárquicos, uno ascendente -bottom up- y otro descendente -top down- con la finalidad de poder contrastarlos con la perspectiva interactiva. En el primero, se repara que el lector, ante el texto, va a procesar componentes, comenzando por las letras, continuando con las palabras, frases y así sucesivamente. Las propuestas de enseñanza que se basan en este modelo, dan una gran importancia a las habilidades de decodificación, ya que observan que el lector puede comprender el texto porque logra decodificarlo en su totalidad. Este es un modelo que se enfoca principalmente en el texto, pero que no puede dar explicaciones sobre fenómenos tan comunes como el hecho de que constantemente

inferimos información o el hecho de que cuando se lee un texto con determinados errores tipográficos, el sentido de este no se pierde y se puede comprender de igual manera (Solé, 1992).

Por su parte, respecto del modelo descendente -top down-, Solé (1992) sostiene todo lo contrario, pues el lector no procesa letra a letra, sino que hará “uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas” (p. 19). Este proceso de lectura también es secuencial y jerárquico, pero es descendente, es decir, a partir de las hipótesis y anticipaciones previas del lector, el texto es procesado para su verificación.

En cuanto al modelo interactivo, este no se centrará exclusivamente en el texto ni el lector, aunque atribuye una gran importancia al uso que este hace de sus conocimientos previos para la comprensión de lo leído. Cuando el lector se encuentra frente a aquello que va a leer, los elementos que lo componen van a generar en él expectativas en distintos niveles de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funcionará como input para el siguiente nivel; así, mediante un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados, pero simultáneamente, el texto va a generar expectativas a nivel semántico, es decir, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores a nivel inferior a través del modelo descendente (Solé, 1992).

Ahora bien, conseguir que los alumnos aprendan a leer de una manera correcta -como señala Solé (1992)- es uno de los múltiples retos que se deben afrontar en las escuelas y colegios. Lo lógico es que así sea, debido a que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, provocando una situación de desventaja profunda en las personas que no desarrollaron ese aprendizaje.

Leer y escribir se encuentran como elementos principales en la educación inicial, donde se espera que al final de esta etapa los estudiantes puedan leer textos apropiados a su edad de manera autónoma, utilizando los recursos que estén a su alcance para resolver las dificultades con que se pueden tropezar en esa tarea (Solé, 1992).

Ya en segundo ciclo, se puede considerar que la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Esto, no quiere decir que se haya dejado de considerar necesario insistir en su enseñanza; incluso, a lo largo de

toda la etapa de la educación primaria, y en ocasiones en secundaria, se continúa reservando, generalmente en la asignatura de Lenguaje (Solé, 1992).

Puede afirmarse, entonces, que desde segundo ciclo de educación primaria en adelante, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela, como señala Solé (1992). Uno pretende que los niños y jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mientras que, en el otro, los estudiantes deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículo escolar.

En cuanto a la comprensión, Solé (1992) apunta a que el lector puede comprender, porque realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura, sea cual sea el texto. Ese esfuerzo es el que permite identificar la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito.

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma o contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante puede convertirse en una seria carga, provocando desánimo, abandono o desmotivación.

Por otra parte, no se puede olvidar que el interés también se crea, se suscita y se educa, y que depende en no pocas ocasiones, del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que sea capaz de explotar. En este sentido, el docente debe dotar a sus alumnos de acciones o estrategias que le permitan comprender y cuestionar lo que lee, ya que así el estudiante puede encontrar el sentido a la lectura y con ello poder generar el interés en ella.

Antes de abordar el tema de las estrategias y de su enseñanza, es necesario tener en cuenta, en qué consiste una estrategia y cuál es el papel que va a cumplir en el proceso de lectura, ya que estas guían el quehacer en nuestra investigación.

4.3.1 Estrategias de comprensión lectora

Solé (1992), en su trabajo sobre estrategias de lectura, hace referencia a Coll para su definición de estrategias, siendo considerada como “un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- a un conjunto de acciones ordenadas

y finalizadas, es decir, dirigidos de una consecución de una meta” (Coll, 1987, p.89). Por ende, la estrategia tiene en común con todos los procedimientos, la capacidad de regular todo tipo de actividad en la medida en que su aplicación permita seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para poder conseguir la meta que nos hemos propuesto.

Sin embargo, como apunta Solé (1992), es propio de una estrategia el hecho de que no funcionan como “recetas”, ni detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, sino que dada a la independencia de un ámbito en particular pueden llegar a generalizarse; su aplicación correcta requerirá su contextualización para el problema de que se trate.

Un componente fundamental de las estrategias es el hecho de que implican autodirección- la existencia de un objetivo y la conciencia de su existencia- y autocontrol, es decir, soy capaz de evaluar el comportamiento en función a los objetivos que guían y la capacidad de modificar cuando sea necesario. (Solé, 1992, p. 59)

En efecto, cuando nos referimos a estrategias de comprensión lectora, hablamos de procedimientos de carácter complejo, puesto que implican tanto lo cognitivo como lo metacognitivo (Solé, 1992), pudiendo así generar la capacidad de representar y analizar los problemas, y la flexibilidad para dar solución a estos. Para enseñar estrategias de comprensión lectora, primero que todo, hay que privilegiar la construcción y uso de procedimientos generales que puedan ser utilizados en situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Se considera relevante enseñar estrategias, ya que tal como fue mencionado anteriormente, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que tienden o apuntan al logro de una meta donde el lector deberá modificar, si es necesario, el curso de las acciones para lograr la comprensión de lo que está leyendo. Por esta razón, son estas las que posibilitan la adaptación a distintas situaciones de lectura, lo cual implica que el sujeto (lector) tenga el control de su propia comprensión, ya que el lector experto no solo comprende, sino que sabe cuándo comprende y cuando no. En conclusión, hay que enseñar estrategias “para generar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta índole y para dotarlos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 1992, pp. 61-62).

En esta investigación se contemplan aquellas estrategias que le permitan al lector escoger otros caminos, para que las utilice cuando se encuentre con algunos problemas de comprensión, y/o sea capaz de darse cuenta que no está comprendiendo, tomando medidas o acciones para remediar la situación en función de los objetivos que pretende conseguir.

Es por eso, que a la hora de desarrollar cualquier estrategia hay que tener en cuenta todo aquello que las posibilita a la hora de leer. Según la perspectiva de Solé (1992), estas son:

- A. Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (antes de la lectura).
- B. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- C. Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo ya extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante/después de la lectura).

Para poder llevar a cabo la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, hay que tener en cuenta que es un trabajo que debe realizarse en forma conjunta, es decir, tanto el alumno como el profesor, deberán ser capaces de darle significado a estas estrategias; y, con ello, ser capaces de buscar las mejores alternativas o caminos para poder llevar a cabo el objetivo o meta que están buscando.

En este proceso, el docente ejerce la función de guía, generando en sus estudiantes los “andamiajes” necesarios para que puedan adquirir y dominar progresivamente las estrategias y utilizarlas cada vez que sea necesario, por lo mismo es que una vez que los alumnos tengan interiorizadas dichas estrategias, el docente deberá ir quitando paulatinamente los andamios, ya que el alumno ya es capaz de controlar su aprendizaje. En otras palabras, el docente servirá de modelo para sus estudiantes, por tanto, gracias a sus acciones estos podrán aprehender dichos procedimientos.

4.3.2 Estrategias de los momentos de la lectura

Solé (1992) plantea tres momentos de la lectura: antes, durante, y después; y cada uno de ellos se caracteriza por contar con diversas estrategias y elementos, para poder generar una comprensión del texto con respecto a su significado. Antes de la lectura, el alumno debe anteponerse al texto que va a leer; durante la lectura, genera pausas en su proceso, a fin de comprobar si el ejercicio de leer está surgiendo efecto, y predecir sobre lo que sucederá más adelante en el texto; y después de la lectura, el lector sigue comprendiendo lo leído, y concluyendo los elementos más importantes de ello.

Para efectos de esta investigación, se recurre a las estrategias y elementos que integran estos tres momentos, pues, son útiles para que los alumnos alcancen una mejor comprensión de lo que leen. El primero -antes de la lectura- permite a los alumnos conocer, a través de predicciones, el texto al cual se enfrentarán. Para ello, se hacen predicciones en relación al tema, para que los estudiantes se encanten y motiven antes de leer. El segundo proceso, durante la lectura, genera en los discentes la necesidad de identificar cuáles son los elementos característicos de lo que leen, ya que –por medio de preguntas- el profesor los guía a identificar cómo son los escritos, qué elementos consideran relevantes desarrollar, cómo presenta la información el autor, etc. En el tercer proceso, después de la lectura, los alumnos verifican si comprendieron lo leído; para esto, pueden elaborar resúmenes o mapas mentales. Se debe destacar que estos elementos y estrategias permiten relacionarse con la comprensión de un texto desde la estructura.

Es en este momento de la lectura, en que, como ya se mencionó, Solé (1992) destaca al menos dos estrategias que se pueden utilizar para que el lector se anteponga al texto, como también tres elementos que influyen en dicho ejercicio. Dentro de los elementos, se pueden encontrar: la disposición que tiene el docente y modelador frente al proceso de leer, porque influye en cómo el alumno sigue la actitud de su maestro, recordando que este último es un modelo a seguir en el proceso de aprendizaje; la motivación por la lectura es el segundo elemento a considerar, ya que se relaciona con el modo en que los alumnos se vinculan con la lengua escrita, y encuentran interesante la actividad a realizar; por último, el objetivo que se tenga frente a la lectura, pues conlleva a que el lector tenga un fin por el cual leer, y cómo actúa para controlar y cumplir ese objetivo. El objetivo de lectura en esta investigación no va a ser escogido por los estudiantes, sino que será propuesto por los modeladores y

este será: comprender la estructura y contenido de una autobiografía para luego producir la propia.

4.4 Modelamiento

En el sistema educativo se entiende por modelar, cuando “el maestro aplica un proceso de lectura, por ejemplo, que les permita ver las <estrategias en acción>; y en una situación significativa y funcional” (Isabel Solé, 1992, p.102). Es decir, en el siguiente apartado se comprenderá modelar como un proceso que permite identificar y desarrollar distintas estrategias para luego poder interiorizarlas y aplicarlas en diferentes situaciones, en este caso, al momento de comprender un texto.

Por su parte, Bandura (1969) se refiere a la estrategia del modelamiento dentro del aprendizaje, él también lo denominó aprendizaje observacional o vicario. Algunos de los principios que lo sustentan son:

1. La mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado.
2. Cualquier comportamiento que se pueda adquirir o modificar por medio de una experiencia directa es, en principio, susceptible de aprenderse o modificarse por la observación de la conducta de los demás y de las consecuencias que se derivan.
3. El sujeto adquiere representaciones simbólicas de la conducta modelada y no meras asociaciones específicas emisor-receptor.
4. El sujeto observa la conducta del modelo y la imita con el objetivo de: “adquirir nuevos patrones de respuesta, fortalecer o debilitar respuestas y facilitar la ejecución de respuestas ya existentes en el repertorio del sujeto” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011, p.45)

Bajo esta perspectiva es que la participación del alumno estará dirigida por el docente, quien a través de preguntas podrá obtener las opiniones, fortalezas y debilidades que los estudiantes vayan generando al momento de leer el texto para poder intervenir a tiempo y reencaminar el proceso de aprendizaje, si fuese necesario. Por ende, tal como fue

mencionado anteriormente, se requiere de un trabajo en conjunto y rigurosamente aplicado, ya que el docente debe estar atento y generar la ayuda adecuada a sus estudiantes, para luego llegar a la fase donde los alumnos sean capaces de realizar por sí solos las diversas actividades de comprensión que requieran: lograr objetivos, hipotetizar, detectar fallos y corregirlos.

4.5 Tipos de textos

Como fue mencionado anteriormente, es labor del docente ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de trabajar con textos de diverso tipo. Sin embargo, no se les puede pedir que redacten un escrito, sin antes conocer el modelo que les servirá de guía. Estos pueden darse a conocer a través de lecturas compartidas (como se enfoca esta investigación) y escrituras interactivas. Por esto mismo, el modelo direccional, propuesto por Eisterhold (1991) es el más apropiado para generar un acercamiento a la producción textual (Solís et al, 2010).

Dentro de los textos que todo profesor debiese trabajar, como lo señalan las Bases Curriculares, se encuentran textos de diversa tipología, entre ellos encontramos: expositivo, instructivo, argumentativo y narrativo. Para abordar su enseñanza, lo primero que hay que considerar es que antes de elaborar o producir un texto es necesario conocerlo y esto se logra a través de la lectura, en otras palabras, antes de solicitar que los estudiantes escriban es necesario que exista un acercamiento previo al tipo de texto que se desea escribir, en primer lugar, porque es necesario distinguir los tipos de textos que se conocen y cuáles no; en segundo lugar, saber distinguir las razones de porque el texto despierta ciertas expectativas al momento de leer o simplemente con solo leer su título.

Cuando se menciona “tipos” de textos se hace alusión a que los docentes deben enseñar a sus estudiantes que cada escrito tiene un propósito comunicativo, una estructura definida, una organización y que al momento de escribirlos estos deben ser coherentes. Es por eso, que como hemos señalado anteriormente, es de sumo interés que los estudiantes lean y se aproximen a distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas estructuras.

Cabe destacar que, a través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, el estudiante es capaz de comprender esa superestructura y el modo en que el autor del texto presenta la información. Por ende, cuando al estudiante tenga que producir un texto, cualquiera sea su tipología, ya estará en condiciones de hacerlo porque está familiarizado con ese tipo de texto.

Dentro de esta variedad de textos se encuentra la biografía, ya que en ella se escribe acerca de la vida de una persona. Contiene datos y hechos que han sido parte de su vida desde su nacimiento hasta la muerte, como por ejemplo: historias, experiencias, valores y relaciones (Educarchile, 2012). A esto, se debe sumar que como comentan Aiello, Iriarte y Sassi (2011), nos plantean que la biografía es un tipo de texto donde

las personas traen al presente momentos significativos o viejos recuerdos para poder plasmar la vida de alguien o la suya en caso de una autobiografía, en otras palabras las personas se constituyen desde las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de su trayecto vital. (Aiello et al, 2011)

La escritura de una biografía da a conocer las huellas sutiles que deja la vida, como el valor que le tienen a esta, sus ideas y creencias, cambiando su forma de ver la vida y manejarla. Además, este escrito trae viejos recuerdos a la memoria, momentos relevantes en la vida de la persona.

4.5.1 Autobiografía

La autobiografía, según Bazán-Ramírez, Aldo et al. (2016) consiste en una práctica que sirve “para lograr la individualización del aprendizaje, la personalización de la formación y para la construcción de la propia identidad a partir de la reflexión de experiencias vividas tanto en el colegio como fuera de él” (Gil & Jover, 2000; González, 2007; Madriz, 2009).

Se cree que el conectar a los estudiantes con sus vidas, recrearlas y formularse interrogantes, despertará en ellos una motivación por escribir, generando que apliquen distintos conocimientos aprendidos en la asignatura, como elementos gramaticales y ortográficos.

Por su parte, Bazán-Ramírez et al (2016) citan a Gil y Jover quienes:

han apuntado que los relatos autobiográficos de los alumnos no sólo se enfocan en los contenidos de enseñanza, por lo que en el texto de la narración se exponen experiencias con el currículum y las actividades extracurriculares; poco se habla de los aprendizajes específicos adquiridos, pero sí de los juegos y cantos, como vivencias del mundo escolar. (2000, p. 62)

En base a esto, podemos crear una instancia atractiva para que los alumnos puedan desarrollar su habilidad de escribir, considerando los aspectos relevantes de su vida, lo cual crea motivación a la hora de la producción textual.

4.6 Inferencias

En esta investigación se entenderá por inferencia la deducción de un elemento a partir de otro, concluyendo. Es decir, inferir es la capacidad que tiene un individuo para razonar y obtener información a partir de lo que se lee.

Gil (2011) menciona que hay tres grupos de inferencias, las cuales se presentan a continuación:

I. Inferencias locales o cohesivas:

- I. Inferencias referenciales: una frase se une a un elemento anterior en el texto mediante repetición léxica de *deixis*.
- II. Asignación de estructuras nominales a roles: designación de roles como agente, receptor, tiempo, entre otros.
- III. Inferencias causales antecedentes: relación entre la información que se está leyendo dentro del texto y la que ya fue leída en él.

II. Inferencias globales o coherentes:

- I. Metas de orden superior que guían o motivan la acción: responde preguntas relacionadas con causalidad, las cuales tienen relación al conocimiento de acciones o sucesos.
- II. Determinación del argumento central o conclusión global del texto: Determina el tema central de lo leído, relacionando información local con la de orden superior.

- III. Valoración de reacciones emocionales: Inferencias relacionadas a las emociones que general el texto en el agente. Se debe considerar contexto social y consecuencias futuras.
- IV. Inferir elementos de subcategorías: relación entre inferencias realizadas anteriormente en el texto e inferencias nuevas.

III. Inferencias complementarias:

- I. Determinación de consecuencias locales: es la relación entre el conocimiento previo del lector y la información que se está leyendo en el texto.
- II. Inferir instrumentos empleados para el desarrollo de la acción: relación del uso de objetos del agente con acciones.
- III. Inferir metas subordinadas para resolver elementos de la acción: inferencia con la cual se puede dar a suposiciones en base a información ya conocida del texto.
- IV. Inferencias sobre elementos no centrales: tiene directa relación con las emociones de los personajes, además de su estado y sentimientos.
- V. Inferencias sobre las emociones que experimenta el espectador: inferencia con la cual se puede identificar las emociones que siente el lector en relación a los sucesos del texto.
- VI. Inferencias sobre la intencionalidad del autor: relación entre la información local y global del texto, esto con la finalidad de identificar la intencionalidad del autor.

Cabe resaltar, que para esta investigación se emplearon algunas de las inferencias anteriormente mencionadas, las más utilizadas fueron locales o cohesivas y globales o coherentes. Estas fueron útiles para los recursos utilizados en las intervenciones, puesto que beneficiaron a los alumnos a la comprensión de textos. En otras palabras, las inferencias van facilitar que los estudiantes realicen deducciones sobre lo que leen o leerán, lo cual, además les será de gran ayuda para mejorar su comprensión lectora.

4.7 Conectores

Para que un texto presente coherencia y sea entendible por todos los lectores es necesario que presenten conectores. Por tanto, estos sirven para establecer una relación entre párrafos, frases o ideas que se desean desarrollar en un texto.

Para complementar lo mencionado anteriormente, Mineduc menciona que

los conectores son herramientas de la lengua, que permiten conectar o unir de forma lógica las distintas partes de un texto. El uso adecuado de los conectores es fundamental para asegurar la cohesión y la coherencia, es decir que el texto sea comprensible. (Barros Cruz, 2012)

En otras palabras, es gracias a los conectores que las personas al momento de redactar pueden darle coherencia al texto haciéndolo más comprensible para su futuro lector.

Por otro lado, Álvaro Díaz (1987), citado por Edgar Bravo (2009), menciona que:

los conectores son marcas que orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto. Mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos. El lector, por su parte, se apoya en los conectores para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente. (p.1)

Es decir, al igual que lo que se mencionó anteriormente, estos elementos le aseguran al escritor redactar un texto comprensible para el lector, ya que permiten ordenar las ideas de forma coherente y lógica.

Es necesario que los alumnos desde pequeños tengan un acercamiento a los conectores, porque estos los beneficiarán notablemente al momento de escribir, además aprenderán a redactar los textos de forma ordenada. Eso fue lo que se intentó lograr en las intervenciones porque se utilizaron conectores de tipo: temporales (para comenzar, luego, después, finalmente) y aditivos (también, y, además).

Capítulo 5: Marco metodológico

En el siguiente apartado, se definen y explican los diversos elementos de la metodología utilizada en esta investigación: el enfoque, el tipo de investigación, la fundamentación y descripción del diseño, el escenario y actores, la fundamentación y descripción de las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de información, los modelos e instrumentos utilizados; y, por último, la validez y confiabilidad que se le da a la investigación.

5.1 Enfoque de investigación

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo que, de acuerdo a Blasco y Pérez (2005), consiste en recolectar información específica sobre un fenómeno y un discurso completo correspondiente a una determinada población de muestra, en un contexto natural. En otras palabras, a través de este enfoque se desea explicar las características de los elementos que componen el problema de investigación.

Otros aspectos que permiten caracterizar el enfoque cualitativo, es que el investigador plantea un problema, que no sigue claramente un proceso predefinido y controlado. Además, sus preguntas de investigación no siempre se habrán conceptualizado o definido por completo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), ya que a lo largo del proceso pueden ocurrir hechos o situaciones que hagan reconsiderar la toma de decisiones, como por ejemplo, incluir en el modelamiento el uso de conectores para la producción textual, producto de los resultados obtenidos durante las sesiones de investigación.

Por otro lado, generalmente, en los estudios de carácter cualitativo no se prueban hipótesis, sino que estas se van generando en el transcurso de proceso. Es decir, se toman distintas decisiones mientras se realiza la investigación, porque a medida que se van recabando más datos o resultados del estudio, se generarán distintas hipótesis (Hernández, et al. 2010).

Según lo referido en párrafos anteriores, dentro de las técnicas para recolectar datos que ocupa el investigador cualitativo, se encuentran, la revisión de documentos, entrevistas abiertas, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida, observación no estructurada, interacción e introspección con grupos o

comunidades (Hernández, et al. 2010). Para efecto de esta investigación se utilizarán la revisión de documentos (cuadernillo de trabajo) y la observación no estructurada (registro de las modeladoras mediante bitácora de campo).

Además, este enfoque corresponde a un proceso de investigación más flexible, pues se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. El propósito de este enfoque consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social antes definido. Generalmente es de carácter holístico, porque se busca considerar 'todo', es decir, estudiar de forma general sin reducirlo a un estudio individual (Hernández, et al. 2010), en otras palabras, se considerarán a todos los agentes partícipes de esta investigación, es decir, estudiantes y modeladoras.

Esta indagación tiene la finalidad de describir una rama del área del lenguaje, por lo tanto, resulta necesario reconocer la mayor cantidad de situaciones posibles donde los estudiantes utilicen fenómenos referidos a la coherencia, claridad de ideas y cohesión propias de la producción textual. Para esto, se utilizarán tres conceptos fundamentales según este tipo de enfoque: validez, confiabilidad y muestra.

Por lo tanto, en la investigación se utiliza el enfoque cualitativo para guiar el accionar, puesto que este permite estudiar la realidad tal como sucede para poder interpretar el fenómeno de acuerdo con las personas implicadas. Es decir, se identifican los cambios que puedan tener los niños al momento de escribir una autobiografía, comparando para esto el antes y después del modelamiento. El enfoque seleccionado y modelamiento a realizar busca facilitar que los alumnos comprendan los componentes de la autobiografía, con la finalidad de comparar sus escritos antes y después de las sesiones realizadas.

5.2 Tipo de investigación

El diseño de la indagación corresponde a la investigación-acción, esta según Elliot (1993), uno de sus principales teóricos, tiene como propósito profundizar la comprensión de un problema por medio de un diagnóstico, adoptando así una postura exploratoria frente a las definiciones iniciales que el investigador puede tener dependiendo de la situación. En otras palabras: "la investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos,

profesores y director” (Elliot, 1993, p.1). Esto es fundamental dentro de los pasos que se han seguido en la investigación, los cuales son: primero, investigar; segundo, accionar; por último, formular y perfeccionar las debilidades. Es decir, por medio de esta, se pretende lograr una mejora través de un trabajo colaborativo, donde las investigadoras deben hacer análisis crítico durante todo el proceso.

Se escogió trabajar con la investigación-acción, puesto que esta busca reformar la práctica docente, resolver los problemas del aula, investigar una realidad para mejorarla o transformarla, involucrando en este proceso al estudiante, buscando así una relación dialógica entre el investigador y el investigado, donde mediante el descubrimiento y la experimentación se logrará un aprendizaje significativo. Para esto, Kimmies y Mac Taggart (1988) señalan que la primera fase del proceso consiste en aplicar un diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial del proceso. A partir de esto, se desarrolla un plan de acción, el cual busca mejorar la situación problemática que fue diagnosticada. Posteriormente, se pone el plan en práctica, efectuando una observación de este y sus efectos. Finalmente, se lleva a cabo un segundo escrito que permite realizar una evaluación para verificar si la intervención tuvo los efectos esperados.

Para llevar a cabo lo anteriormente mencionado, se ha identificado como necesidad la mejora de la producción escrita de autobiografías en estudiantes de tercero básico de un colegio ubicado en Santiago Centro. Dicho de otro modo, se pretende que los estudiantes mejoren su primera producción de autobiografías, a través del modelamiento. Para esto se debe planificar, observar, accionar y reflexionar, respecto del trabajo que se realiza en el aula, posibilitando la mejora.

5.3 Fundamentación y descripción del diseño

La finalidad de esta investigación está orientada a comprender de qué modo influye el modelamiento de la comprensión lectora en la producción textual de autobiografías, considerando su estructura, organización y coherencia, en estudiantes de tercero básico, de un colegio ubicado en la comuna de Santiago.

Esta investigación se basa en tres fases:

a) Fase de diagnóstico:

En esta primera fase, los alumnos debían contestar un instrumento en el cual daban a conocer cuánto sabían o conocían sobre las autobiografías. El primer ítem consistía en leer una autobiografía de Lisa Simpson y luego contestar una serie de preguntas relacionadas a la comprensión lectora, como: identificar información explícita e implícita, aclarar conceptos, resolver dudas, relacionar información que está en el texto con conocimientos previos, y responder preguntas inferenciales de los siguientes tipos: asignación de roles, complementarias, causa-antecedente, globales, entre otras. Además, debían reconocer características propias de la autobiografía. Posterior a esto, los alumnos tuvieron que realizar sus propios escritos, tomando como referencia el texto inicial.

b) Fase de intervenciones:

Esta segunda fase consistió en realizar tres intervenciones de dos horas pedagógicas cada una.

En la primera intervención, se trabajó con la comprensión de una autobiografía de Pablo Neruda y luego se dio paso a la escritura de su propio texto a partir del modelo.

La segunda intervención buscó que los alumnos comprendieran los textos autobiográficos a través de fotografías y textos relacionados a estos recuerdos. Posteriormente, se trabajó el ámbito de los conectores a través de los textos antes mencionados, y finalmente escribieron sobre algún recuerdo personal.

La tercera intervención consistió en escribir un texto autobiográfico de la modeladora entre todo el curso, utilizando conectores y considerando las características del tipo de texto. Además, realizaron una guía donde debieron escribir información personal.

c) Fase de evaluación:

En la última fase, se realizó la evaluación final, la cual tuvo por objetivo determinar el progreso de los estudiantes, en relación a sus conocimientos y producción de autobiografías. Para esto, se ocupó un instrumento similar al diagnóstico para poder hacer un contraste entre ellos.

5.3.1 Fase de diagnóstico

Esta fase se desarrolló según lo planteado por el objetivo específico número uno, que pretendía identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la producción textual de autobiografías.

Este proceso consistió en realizar a cada estudiante de tercero básico A, un diagnóstico con la finalidad de poder identificar las fortalezas y debilidades referentes al contenido a trabajar.

Esta evaluación se realizó el día jueves 26 de octubre del presente año a las 10:20 horas. En esta intervención, hubo una asistencia de 33 alumnos, de los cuales 3 fueron retirados de la sala de clases para asistir a la feria intercultural que se preparaba para el fin de semana.

El diagnóstico se configuró de la siguiente manera:

- En el primer ítem los alumnos debían leer la autobiografía de Lisa Simpson para luego responder ocho preguntas de selección múltiple de tipo inferencial como: global, complementaria, asignación de roles, causal, entre otras.
- En el segundo ítem, los alumnos debían contestar cuatro preguntas de selección múltiple, relacionadas con la estructura y contenido de un texto autobiográfico.
- En el tercer ítem, los alumnos debían escribir una autobiografía teniendo como referencia el texto leído al inicio del diagnóstico y las preguntas contestadas después de este.

5.3.2 Fase de intervención

Esta fase se llevó a cabo a partir del objetivo específico número dos, el cual busca identificar las estrategias necesarias para desarrollar el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora contemplando la estructura, organización y coherencia de textos autobiográficos, de acuerdo a las dificultades detectadas en el diagnóstico.

Cada intervención de esta fase fue diseñada considerando los resultados obtenidos por el diagnóstico y al objetivo final de la investigación.

En las sesiones de intervención, una modeladora fue la encargada de guiar el trabajo, mientras que otras dos se encargaron de ayudar en la distribución de los materiales, la normalización de la conducta de los alumnos, la atención de las posibles dudas que pudieran surgir, entre otras actividades.

Intervención I

La primera intervención se llevó a cabo el 9 de noviembre del presente año, luego del análisis de los resultados entregados por el diagnóstico. Esta intervención tuvo por objetivo “conocer las principales características de los textos autobiográficos, para posteriormente planificar sus escritos”. Para ello, a cada estudiante se le entregó un cuadernillo el cual tuvieron que utilizar en cada intervención. Para esto se realizó una sesión donde en una primera instancia se solicitó recordar lo realizado en el diagnóstico. Luego, se proyectó una imagen de Pablo Neruda para determinar si los alumnos conocían al autor, sus obras y también para introducirlos en el texto que se leería a continuación. Posterior a esto, la modeladora encargada de guiar la clase leyó un fragmento de “Infancia y Poesía”, extraído del texto autobiográfico de Pablo Neruda *Confieso que he vivido*. Este, fue acompañado de una presentación en PowerPoint que apoyaba la lectura con imágenes a medida que esta avanzaba. Es importante señalar que las imágenes tenían directa relación con lo que se iba leyendo.

El texto se fue analizando a medida que se iba leyendo, por ello, a través de preguntas inferenciales (asignación de roles, globales y/o coherentes, causales antecedentes y complementaria), se fue revisando su contenido y se relacionó a los distintos contextos de los estudiantes, por ejemplo, al momento de hablar de lluvia, se les consultó a los estudiantes por la lluvia en sus países ya que la mayoría provienen de países extranjeros. Después de la lectura, se realizaron preguntas relacionadas con la estructura y contenido de este tipo de texto. Posteriormente, la modeladora da a conocer en qué consiste una autobiografía, en lo que respecta a su estructura y contenido.

Luego, cada estudiante debió realizar su primera aproximación escrita al género autobiográfico en relación a los temas tratados en el texto de Pablo Neruda, como naturaleza, clima del lugar de nacimiento, trabajo de padre, entre otras. La actividad fue monitoreada constantemente y luego revisada frente al curso. A modo de cierre, se realizaron preguntas de síntesis referentes al tema, por ejemplo, quién es el personaje del cual se habla; establecer diferencias entre la biografía y la autobiografía, entre otras.

Intervención II

La segunda intervención se ejecutó el día 16 de octubre del presente año. Esta consistió en realizar en primera instancia un recordatorio de lo visto en la sesión anterior. Luego, se proyectó una foto de las integrantes del grupo de investigación, donde los estudiantes debían predecir de que trataba el recuerdo de la modeladora. Después se presentó el texto relacionado a la imagen y se verificó si las predicciones correspondían a lo señalado en el escrito.

Posteriormente, a cada estudiante se le entregó el mismo texto proyectado, pero con espacios en blanco que correspondían a los conectores que debían utilizar para completar el texto. Para esto, los conectores se encontraban en la parte posterior de la hoja, a modo de refuerzo. La actividad se monitoreo y se revisó frente al curso.

Después, la modeladora presentó una fotografía de un recuerdo de ella junto al escrito referente del momento. Se hizo una lectura del recuerdo con la finalidad de que los alumnos comprendieran la importancia de este recuerdo y que estos son parte de las autobiografías.

Luego, se les solicitó a los estudiantes que dibujaran o pegaran la foto solicitada, la cual debía reflejar un recuerdo o momento importante de su infancia, para que luego creara un escrito de este, igual al que presentó la modeladora. Para apoyar esta idea, se hizo entrega a cada estudiante de una ficha con preguntas que ayudan a preparar la redacción del recuerdo. Esta poseía preguntas guía como: fecha en que sucedió el recuerdo, quiénes aparecen en la foto, motivo por el cual escogió la foto, qué recuerdos y sentimientos se producen a partir de esta, por último, qué hizo especial ese día.

Antes de finalizar, algunos alumnos de forma voluntaria leyeron sus recuerdos, provocando que sus compañeros conocieran otra parte de ellos, generando también una relación más cercana, tanto entre pares, como entre la modeladora y ellos.

Para cerrar la sesión, se hicieron preguntas de metacognición sobre el contenido visto a lo largo de la clase.

Intervención III

La tercera intervención se efectuó el día 23 de noviembre del presente año. Esta consistió en recrear un recuerdo de la docente a cargo, a partir de una fotografía de ella junto a su madre. Los alumnos en un comienzo debían hacer hipótesis sobre quiénes aparecían en la foto, dónde se encontraban, por qué es relevante ese momento para la modeladora, cuál

es la razón de presentarla ante todos, entre otras preguntas en relación a la misma. Cuando la idea ya estuvo constituida, los alumnos, en conjunto con la profesora, escribieron el recuerdo que se interpretaba a partir de la imagen. Para guiar la producción, se le presentó una serie de conectores pegados en la pizarra debajo de la fotografía.

A modo de guía, la docente se encargó de hacer preguntas relacionadas con la fotografía, y preguntando al mismo tiempo qué conectores eran útiles para escribir ese recuerdo. Fue así como todos juntos reconstruyeron el recuerdo a partir de la imagen utilizando solo 6 conectores, los que fueron explicados según su categoría (temporales, aditivos, para comenzar, para finalizar). Esta actividad se realizó para que ahora los alumnos conocieran mejor a la modeladora, provocando un mayor acercamiento entre ella y los alumnos.

Finalizado el escrito, las modeladoras entregaron una guía, mientras la encargada de dirigir la clase daba las instrucciones para que los alumnos la desarrollaran sin dificultad. En el primer ítem, debían contestar 12 preguntas relacionadas con su vida personal, por ejemplo: fecha y lugar de nacimiento, su nombre, las personas con quien vive o se desenvuelven a diario, entre otras cosas. Todo esto con la intención de que luego lo desarrollaran en su escrito. El segundo ítem buscaba especialmente indagar en un recuerdo que ellos consideraran especial, para que luego pudiesen desarrollarlo detalladamente en su autobiografía.

Por tiempo, no se logró llegar a la fase de producción escrita, sin embargo, solo el 67% de los alumnos logró completar la guía hasta el segundo ítem que fue lo solicitado por la docente, ya que luego de cada uno de ellos se comentaba el trabajo realizado junto con los estudiantes.

5.3.3 Fase de evaluación

Esta fase se llevó a cabo el día 29 de noviembre del presente año. En esta se pretendió evaluar los aprendizajes desarrollados por los discentes a través de un post test. Este, era similar al pre test que se desarrolló en primera instancia como diagnóstico. La finalidad de que ambas evaluaciones tuvieran similitud, era que al momento de tener los resultados, se podría hacer una comparación entre uno y otro, y con ello evidenciar qué aprendizajes fueron desarrollados por los estudiantes y cuáles no. Por ello, en el post test los alumnos debían leer –en la primera parte del primer ítem- un texto autobiográfico de Pablo Neruda. Fue un extracto del libro *Confieso que he vivido*, específicamente la parte de “La Soledad Luminosa”. Luego de leer, debían contestar ciertas preguntas de alternativas a partir de esta lectura, en algunas preguntas los alumnos tenían que justificar por qué creían que esa era la respuesta correcta y en otras debían solo marcar la respuesta. Se incluyeron preguntas inferenciales, por ejemplo, de tipo global, complementarias, de asignación de roles, entre otros y de extracción de información implícita.

En el segundo ítem, los alumnos debían contestar una serie de preguntas de alternativas, donde se evaluaba lo que ya habían aprendido sobre las autobiografías.

En la segunda parte, los alumnos debían escribir una autobiografía con letra clara y buena ortografía, además esta vez debían incluir algunos conectores, para ello se entregó una tabla con varios de distintas categorías. En esta parte, se buscaba evaluar lo que aprendieron y cómo lo aplicaban. Además, se solicitó que recordaran lo que completaron en la última guía, porque ello se relacionaba directamente con el escrito.

5.4 Escenario y actores

Para esta investigación, los actores son todos los estudiantes que cursan tercer año básico, en el año 2017, los cuales se encuentran entre los 8 y 9 años de edad.

El curso seleccionado asiste a la jornada diurna y pertenece a un colegio municipal ubicado en la comuna de Santiago, Región Metropolitana. El establecimiento es mixto, es decir, asisten niños y niñas, desde pre kínder hasta octavo básico.

La selección de esta cantidad de estudiantes es representativa, ya que se considerará un curso completo para la investigación, los cuales deberán participar en todas las instancias del proceso.

El motivo de la elección de este nivel es porque, según las Bases Curriculares estipuladas en el año 2012, dentro de los objetivos de aprendizaje de tercero básico se contemplan la biografía, además en segundo básico los estudiantes ya deben tener un acercamiento a este tipo de texto no literario. Es decir, ya deberían conocer las biografías en cuanto a su estructura y así mismo, saber producirlas.

Además de lo mencionado anteriormente, los estudiantes -en relación a la producción textual- deben saber localizar información relevante en los textos que leen, dominar la lectura comprensiva y procurar extender sus conocimientos tal como lo expresa el Programa de Estudio de segundo básico. En cuanto a la escritura, deben aprender a expresar sus conocimientos e ideas, organizar y presentar la información, utilizar conceptos y vocabulario de acuerdo al receptor, por último, usar correctamente funciones gramaticales y ortográficas.

El curso seleccionado para intervenir es el tercero básico A, el cual tiene 36 alumnos. Este está a cargo de una docente, quien lleva más de 20 años en la institución y está a punto de jubilar.

En el curso, tres estudiantes se encuentran de forma permanente en el PIE (programa de integración escolar), cinco de forma transitoria. Los alumnos que están dentro del PIE tienen distintas Necesidades Educativas Especiales (NEE), como por ejemplo, Discapacidad Intelectual Leve (DIL), Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) y Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL). Sin embargo, a partir de lo hablado con la docente, más del 40% del curso presenta NEE y deberían estar con apoyo de especialistas. A pesar de ello, el colegio tiene un límite de estudiantes por curso que pueden estar en el PIE.

5.5 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

Para lograr el objetivo de la investigación, se utilizaron diversas técnicas junto a sus correspondientes instrumentos, que fueron empleados en instancias y tiempos acorde a lo planificado.

El test de diagnóstico se utiliza para que el docente sepa cuáles son los conocimientos de sus alumnos y cuál es el nivel que traen en relación al curso anterior o a su edad. Es decir, esta evaluación tiene la finalidad de orientar al docente para adecuar sus clases, ya que está focalizada en el alumno (Educarchile, 2005).

Por ende, en cuanto a lo anterior, el primer instrumento utilizado fue el pre-test. Este diagnóstico constaba de dos partes: en la primera los estudiantes debían leer una autobiografía de Lisa Simpson, donde el personaje de ficción cuenta aspectos de su vida. Después de leer, debían contestar una serie de preguntas inferenciales que permitieron identificar si los estudiantes comprendieron el texto recién leído. Posteriormente, los alumnos demostraron su conocimiento del texto autobiográfico a través de preguntas de selección múltiple, relacionadas al contenido. En último lugar, escribieron su autobiografía, con ello se pudo analizar los conocimientos de los alumnos con dicho texto.

Se trabajó con este instrumento, debido a que este permitía identificar cuánto sabían o conocían los alumnos sobre las autobiografías. Además, con la información obtenida se planificaron las sesiones de modelamiento, porque lo ideal era realizar este proceso a partir de los aprendizajes que los alumnos no habían desarrollado. Uno de los objetivos era mejorar los errores que se presentaban durante las sesiones.

En segunda instancia, se realizaron tres sesiones donde se modeló el proceso de escritura de una autobiografía, a partir de la comprensión lectora. Cada intervención tenía la finalidad de desarrollar la producción textual de este tipo de texto. En cada una de las sesiones, los alumnos disponían de su propio cuadernillo, el cual tenía su nombre y número de lista para ser identificado, este era entregado por las modeladoras, en el escribían el objetivo de la clase y anotaban lo que se realizaba. Cada cuadernillo era retirado en cada sesión, para su revisión y luego entregarlo.

En la primera sesión, los alumnos debían leer un extracto de la autobiografía de Pablo Neruda, para comprender cómo son las autobiografías y que estas se diferencian de las

biografías por contener recuerdos propios del autor. A partir de este modelo, los alumnos debían crear su propio escrito a partir de un recuerdo que consideraran importante. En la segunda intervención, los alumnos recordaron qué son los conectores y para qué sirven. En la tercera, los alumnos recordaron para qué servían los conectores y luego, completaron una ficha orientadora donde se encontraban preguntas que los ayudaron a su pronta creación de una autobiografía.

En tercer lugar, se realizó el post-test, este tipo de evaluación se utilizó para finalizar el proceso. Busca verificar y certificar cuáles fueron los aprendizajes obtenidos por los alumnos durante el proceso de enseñanza (Educarchile, 2005).

En esta instancia, el tipo de evaluación fue de carácter formativo porque se quiso evidenciar las mejoras obtenidas desde el primer escrito hasta el último, para verificar si el modelamiento fue efectivo. Se llevó a cabo una guía, similar al diagnóstico, sin calificación, en la cual los alumnos debían analizar una autobiografía y luego escribir una propia. Esto tuvo como finalidad demostrar lo aprendido en el modelamiento realizado por las investigadoras. Para evaluar esta instancia, se consideró una pauta de evaluación para la guía que contemplaba diversos indicadores como: título creativo, ordenar de forma cronológica los hechos, seleccionar aspectos importantes de su vida, utilizar reglas ortográficas, párrafos coherentes con una idea y conectores.

Durante este proceso, las investigadoras realizaron bitácoras a partir de cada intervención, en donde registraron todo lo que sucedió en cada una de las sesiones.

La bitácora se entiende como un instrumento de trabajo de campo que permite al observador/investigador registrar en detalle descripciones sobre hechos y situaciones que se van generando durante la sesión. Este instrumento permite documentar y dar cuenta de todo el proceso, donde cada registro se convertirá en insumos fundamentales para poder evidenciar las mejoras o debilidades de las decisiones tomadas antes de cada sesión, y con ello un insumo, fundamental para comunicar cómo se va desarrollando el proceso de investigación (Hernández, et al. 2010).

5.6 Modelo de instrumento utilizados

5.6.1 Test de diagnóstico

El test de diagnóstico se realiza para que el docente sepa cuáles son los conocimientos de sus alumnos y cuál es el nivel que traen en relación al curso anterior o a su edad. Es decir, esta evaluación tiene la finalidad de orientar al docente para adecuar sus clases, ya que está focalizada en el alumno (Educarchile, 2005)

El diagnóstico (anexo 1) consistió en un instrumento escrito de 4 hojas. La primera hoja contenía el primer ítem, en el cual se esperaba que los alumnos leyeran un fragmento de la vida de Lisa Simpson, con 5 párrafos y en primera persona. A partir de ello, los estudiantes debían contestar 8 preguntas relacionadas al contenido y al texto, las cuales se ubicaban en la segunda hoja de este diagnóstico. Entre las interrogantes realizadas, se encontraban preguntas inferenciales y explícitas.

En relación a las preguntas inferenciales, se realizaron preguntas tales como: asignación de roles, globales o coherentes, causal antecedentes y complementarias. En cuanto a las preguntas explícitas, se pedía a los estudiantes encontrar las respuestas en el texto leído.

En el ítem 2, se buscaba identificar los conocimientos de los estudiantes con respecto a las autobiografías. Para esto se realizaron 4 preguntas, relacionadas al contenido y la estructura que este tipo de textos poseen.

En el ítem 3, los alumnos escribían sus autobiografías, ya que esta sección del diagnóstico esperaba evaluar la producción textual de estos. Se consideraba el orden cronológico de los hechos; selección de aspectos importantes de su vida; utilización de reglas ortográficas (gramatical, acentual y puntual); construcción de párrafos y oraciones coherentes, separándolos de acuerdo al contenido; y la construcción de un título adecuado y atractivo.

5.6.2 Intervenciones

Las intervenciones estaban diseñadas para que partir de la lectura de un texto autobiográfico los estudiantes realizaran uno propio a partir de un modelo, es por ello que en las dos primeras sesiones se trabajó de forma similar, es decir, primero se leía un texto y se respondían preguntas explícitas e implícitas y luego se producía de forma guiada. Ya en la tercera sesión el foco principal fue la elaboración de su propio texto autobiográfico, esto se realizó de forma guiada y procesual.

a) Planificación de la intervención I

Para dar inicio a la intervención, se realizaron algunas preguntas acerca de la clase anterior en donde se realizó el diagnóstico, con la finalidad de crear un breve diálogo con los estudiantes, para ver cuáles fueron sus facilidades y dificultades frente a esta evaluación.

A continuación, adentrándose de lleno en la intervención, la profesora realizó la lectura de un fragmento del texto *Infancia y poesía* extraído del libro *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda, reconocido poeta nacional. Para esto, los estudiantes debían estar atentos a la lectura, y observando un PowerPoint que contenía imágenes relacionadas a este. Al ir avanzando, se aplicaron preguntas a los alumnos en relación al texto, con preguntas inferenciales (globales, complementarias, causales, etc.) y explícitas. El propósito de esta actividad fue que los estudiantes se sintieran familiarizados con la lectura, y comprendieran que los recuerdos son una parte importante de las autobiografías.

Luego, en base a un recuerdo relacionado con las temáticas del texto (naturaleza, bichos, trabajo de los padres, el lugar en que vivían, entre otras), los estudiantes escribieron su propio texto autobiográfico. Aquellos alumnos que no tuvieran un recuerdo sobre las temáticas sugeridas, podían escribir a partir de algún momento importante de sus vidas. El objetivo de esta actividad era poder evaluar la producción textual de los alumnos, y cómo relacionaban el texto leído con sus propios escritos (ver anexo 2).

Para concluir, junto con la profesora, los estudiantes comentan la clase, para ello se realizan preguntas guía en torno a sobre qué o quién aprendieron, cuál fue el texto que leyeron y si pueden diferenciarlo de otro.

Nombre del profesor(a): Estudiantes de pedagogía en educación básica UCSH. **Asignatura:** Lenguaje y Comunicación

Unidad de Aprendizaje: “Autobiografías”

Curso: 3º

Eje Temático: Escritura

O.A de la Unidad de Intervención: Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, entre otros, para lograr diferentes propósitos: usando un formato adecuado; y transmitiendo el mensaje con claridad.

O.A.T: Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

Hrs. Ped.	O.A de la clase	Habilidades	Actividades	Recursos
2 hrs.	Conocer las principales características de los textos autobiográficos, para posteriormente planificar sus escritos.	Identificar Conocer	<p>Inicio (10-15’):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuerdan y comentan la instancia evaluativa realizada en el módulo anterior a través de preguntas formuladas por la docente (serán tres docentes en sala, pero una estará encargada de dirigir la clase y las otras dos serán apoyo), algunas de estas son: ¿Qué tipo de texto es el que leyeron? ¿por qué? ¿qué elementos los ayudó a distinguir que era una autobiografía? ¿Quién es la persona que hablaba en el texto? ¿De quién se hablaba en el texto? ¿Qué fue lo más difícil de responder en la evaluación?, entre otras. <p>Desarrollo (45-50’):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan, mediante un PowerPoint, una imagen de Pablo Neruda y responden: ¿Conocen a la persona que se ve en la imagen? Luego se proyecta el nombre y responden: ¿habían escuchado antes ese nombre? ¿qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Data - Pizarra - Power Point - Extracto de texto autobiográfico de Pablo Neruda.

tipo de textos escribe? entre otras. Las respuestas serán anotadas en el pizarrón (lluvia de ideas).

- Después, se muestra el título del fragmento que comenzarán a leer del libro *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda. (“infancia y poesía”) Además se presentan imágenes asociadas a lo que allí se habla. Posteriormente, se pregunta: ¿sobre qué tratará lo que vamos de leer? ¿qué nos dicen las imágenes? ¿por qué antes se mencionó a “Pablo Neruda”?
- Escuchan y siguen la lectura del capítulo, al mismo tiempo responden a preguntas explícitas e implícitas formuladas por las docentes.
- Comprueban las predicciones realizadas antes de la lectura.
- Leen una frase que aparece en el texto que acaban de leer, con el fin de que descubran a la persona gramatical que se hace referencia en el texto. Al mismo tiempo, conocen algunas características de los textos autobiográficos.

Cierre (15’):

- Los estudiantes comentan y responden a preguntas de síntesis tales como: ¿sobre qué texto aprendieron hoy? ¿De qué personaje aprendieron? ¿pueden nombrar una diferencia entre biografía y autobiografía? ¿podrían escribir su propia autobiografía? ¿sobre qué hecho de su vida les gustaría hablar? Entre otras.

b) Planificación intervención II

Para comenzar la intervención 2, los estudiantes comentaron la clase anterior y recordaron lo aprendido en ella, para ello se realizaron algunas preguntas guía.

Ya insertos en el foco principal de la intervención, los alumnos observaron una imagen y respondieron frente a preguntas relacionadas a quiénes aparecían en la ilustración y que creían ellos que estaban haciendo las personas de dicha imagen. Después, hicieron una predicción con respecto a sobre qué trataría el texto que se vinculaba a la fotografía anterior. Más tarde, leyeron el texto (ver anexo 3) y verificaron si las predicciones hechas antes de la lectura habían sido correctas. Todo esto, con la finalidad de que los alumnos se anticiparan a la lectura y pudieran realizar predicciones en torno a ella y lo vincularan con sus conocimientos previos.

Luego, a través de una hoja que tenía un texto incompleto (el mismo que se ocupó en la actividad anterior), los estudiantes debieron ubicar los conectores y signos de puntuación. Una vez terminado el trabajo autónomo, se realizó una corrección como curso sobre la ubicación correcta de los conectores y signos. A medida que iban revisando, se indicaban los tipos de conectores y cuál otro se podía ocupar. Mediante esta actividad, los estudiantes debían utilizar los conectores para complementar su producción textual (ver anexo 3).

Seguido de esto, la docente presentó una fotografía donde sale ella con su abuelo. Se realizó un relato guiado por la docente y luego los alumnos debieron completar una ficha que tiene interrogantes relacionadas a quiénes aparecen en el texto, y que recuerdan de ese momento. Luego, relacionándolo con esa ficha, escribieron sus propios textos en base a sus fotografías de recuerdo. Finalmente, algunos estudiantes compartieron su producción textual. A través de esta actividad, se esperaba que los alumnos realizaran sus escritos, utilizando lo trabajado en las actividades anteriores (ver anexo 4).

Para finalizar, se realizaron preguntas de síntesis acerca de las variadas actividades.

Nombre del profesor(a): Estudiantes de pedagogía en educación básica UCSH. **Asignatura:** Lenguaje y Comunicación

Unidad de Aprendizaje: “Autobiografías”

Curso: 3º

Eje Temático: Escritura

O.A de la Unidad de Intervención: Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, entre otros, para lograr diferentes propósitos: usando un formato adecuado; y transmitiendo el mensaje con claridad.

O.A.T: Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

Hrs. Ped.	O.A de la clase	Habilidades	Actividades	Recursos
2 hrs.	Leer para posteriormente escribir textos autobiográficos.	Recordar Aplicar Escribir	<p>Inicio (10-15´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuerdan y comentan la instancia de la primera intervención, la cual consistió en comprender y conocer un texto autobiográfico (Pablo Neruda), a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se llamaba el texto que conocimos en la clase anterior? ¿De qué trataba? ¿De qué personaje hablaba? ¿Qué es lo que más recuerdan del texto? ¿Qué tipo de texto era? ¿Qué características posee ese tipo de texto? <p>Desarrollo (45-50´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan una fotografía que muestra a las modeladoras celebrando en el casino de la universidad una buena calificación obtenida en un ramo difícil. Las modeladoras le señalan a los estudiantes que a continuación leerán un texto relacionada con la fotografía que es un recuerdo. - Los alumnos deben predecir el contenido de ese texto a partir de la imagen. Por ello, se realiza una lluvia de ideas en 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyector -Pizarra -Telón -Fotografía -Guía -Cuadernillos -Presentación PowerPoint

			<p>relación a sus predicciones que serán anotadas en la pizarra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, los alumnos deben escuchar atentamente la lectura del texto que tiene relación con la imagen y cuenta el recuerdo que allí se ve. - Una vez finalizada la lectura, los alumnos verifican si la lectura del texto se relaciona con las predicciones que ellos tuvieron en relación a la imagen. - Luego, se da paso a la actividad. Esta consiste en que los alumnos deben identificar los conectores y signos de puntuación que faltan en el texto leído anteriormente. Para esto, además de proyectarlo, los alumnos recibirán una guía en la cual escribirán, según las instrucciones que entregue la docente. Esta debe ser pegada en su cuadernillo. - Se escogen alumnos al azar, para que salgan a la pizarra y peguen lo que piensan que debe ir en cada parte incompleta. A medida que se van completando se analizan otras respuestas de los estudiantes (¿Alguien puso otra palabra u otra respuesta en esta parte? ¿Por qué?) Luego, se realiza una retroalimentación a partir de las respuestas de los estudiantes. - La docente presenta una fotografía de un recuerdo de ella, debajo de él estará escrito por qué es importante para ella ese momento. Lo leerá para todos los alumnos. - Se les pide a los estudiantes que saquen las fotos solicitadas y se realizan preguntas al azar para que algunos cuenten qué recuerdan a partir de esa imagen. 	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente los alumnos deberán pegar su fotografía en el cuadernillo. - Trabajarán una ficha entregada, la cual les servirá como guía para poder realizar sus escritos y considerar algunos aspectos de la autobiografía, como en este caso, los recuerdos relevantes para que ellos puedan escribir el recuerdo del momento y la importancia que tiene este. - Bajo la foto deben escribir el texto relacionado a la fotografía. - Para finalizar se hará una retroalimentación respecto a la actividad. <p>Cierre (15´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes comentan y responden a preguntas de síntesis tales como: ¿De qué momento importante trataba la fotografía mostrada por la modeladora? ¿Cómo fue más fácil escribir: solo recordando o con apoyo de la fotografía? ¿Qué es una autobiografía? ¿Qué aspectos importantes debemos considerar en ella? A parte del recuerdo de la fotografía, ¿Qué otro momento importante incluirían en su autobiografía? , entre otras. 	
--	--	--	--	--

c) Planificación intervención III

Para dar comienzo a la clase, los estudiantes recordaron la clase anterior y de forma voluntaria, compartieron su recuerdo con el curso.

Luego, se proyectó una fotografía y en base a esta se realizaron una serie de preguntas. Entre estas se encontraban: ¿quiénes aparecen?, ¿en qué lugar se encuentran?, y ¿qué emoción expresa? Luego de esto se ubicaron 8 conectores en la pizarra, y se les solicitó a los estudiantes crear un relato con ellos, de manera conjunta y dejando un registro en dicha pizarra. Al finalizar esta etapa, se leyó el texto creado. A través de esta actividad, se pretendía que los alumnos se anticiparan a la lectura, y recordaran los contenidos de la intervención anterior, a través de este ejercicio.

Posteriormente, completaron una guía de trabajo, la cual tenía el dibujo de un niño o niña (según el alumno que la completara), acompañado de algunas preguntas orientadas a saber algunos gustos personales de los estudiantes, como también recuerdos de su infancia. La finalidad de esta actividad, era que estas preguntas pudieran orientar la escritura de sus autobiografías.

Finalmente, los estudiantes comentaron la clase, en base a una serie de preguntas.

Nombre del profesor(a): Estudiantes de pedagogía en educación básica UCSH.

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Unidad de Aprendizaje: “Autobiografías”

Curso: 3º

Eje Temático: Escritura

O.A de la Unidad de Intervención: Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, entre otros, para lograr diferentes propósitos: usando un formato adecuado; y transmitiendo el mensaje con claridad.

O.A.T: Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

Hrs. Ped.	O.A de la clase	Habilidades	Actividades	Recursos
2 hrs.	Planificar su primer escrito autobiográfico considerando estructura y organización de ideas	Recordar Aplicar Escribir	<p>Inicio (10-15´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para dar inicio a la clase, los alumnos recuerdan lo realizado la clase anterior, para ello, se les solicita que compartan (de forma voluntaria) su recuerdo con el curso (leyendo o mostrando su foto o dibujo). - Los alumnos que han leído su recuerdo, responden a preguntas tales como ¿Por qué escogiste este recuerdo? ¿Qué otro momento importante incluirías en tu autobiografía? - Luego, se le preguntará al curso ¿les ha resultado difícil escribir su autobiografía? ¿el uso de conectores les ha facilitado la redacción de sus ideas? ¿Qué conectores han utilizado? ¿En qué momentos los han utilizado? <p>Desarrollo (45-50´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente proyecta una fotografía sobre un recuerdo importante en su vida. Los alumnos deben observarla por unos minutos para luego realizar un análisis con preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyector -Pizarra -Telón -Fotografía -Guías -Cuadernillos -Presentación

			<p>guías, que luego serán útiles para una producción escrita. La modeladora guía pregunta: ¿cuántas personas aparecen en la fotografía? ¿en qué lugar se encuentra(n)? ¿qué emoción(es) expresa(n) las persona(s) que aparece(n)? Entonces, ¿de qué tratará el recuerdo de la modeladora? ¿será un recuerdo feliz o triste? Las respuestas serán anotadas en la pizarra como ayuda memoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inmediatamente después, tomando en cuenta la lluvia de ideas realizadas y 8 conectores que estarán escritos sobre cartulina, además de pegados en la pizarra, se dará paso a elaborar el escrito sobre el recuerdo (fotografía). Esto se realizará en conjunto entre estudiantes y docente. - Una vez finalizada la actividad leen en conjunto lo creado por todos. - Posterior a esto, se entrega una guía de trabajo, que será explicada por la modeladora, en la que deben responder unas preguntas que servirán de guía para la próxima creación de sus autobiografías. - Con ello, deben comenzar a redactar su autobiografía, guiándose por las preguntas y por los conectores que se presentaron anteriormente. Además, estos serán entregados a cada estudiante para pegarlos en la redacción final de la guía. - Con respecto a los conectores entregados, se les comentará a los estudiantes que si es necesario pueden cambiar la letra inicial de la palabra (de minúscula a mayúscula). 	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Las modeladoras irán guiando tanto las respuestas a las preguntas como a la producción textual. - Para finalizar se hará una retroalimentación respecto a la actividad, por medio de sus apreciaciones sobre la actividad y también con preguntas como ¿para qué sirven los conectores? ¿para que sirvieron las preguntas antes de la producción? ¿de qué manera te ayudaron?, entre otras. <p>Cierre (15´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes comentan y responden a preguntas de síntesis tales como: ¿Qué te resultó más difícil de realizar? Al momento de escribir ¿Qué aspectos importantes debemos considerar? ¿Fue difícil escribir considerando los conectores? 	
--	--	--	--	--

5.6.3 Guía de evaluación final

Este tipo de evaluación se realiza para cerrar y “evaluar” el proceso, por ello, el foco está centrado en verificar y certificar cuáles han sido los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante este proceso de enseñanza.

La evaluación (ver anexo 7) consistió en la aplicación de un instrumento escrito de 6 hojas. La primera hoja contenía el primer ítem, en el cual se esperaba que los alumnos leyeran un fragmento del texto de Pablo Neruda “La soledad luminosa” del libro *Confieso que he vivido*, con 5 párrafos y en primera persona. A partir de ello, los estudiantes debían contestar 7 preguntas relacionadas al contenido y al texto; las cuales se ubicaban en la segunda y tercera hoja de este diagnóstico. Entre las interrogantes realizadas, se encontraban preguntas inferenciales y explícitas.

En el ítem 2, se buscaba identificar los conocimientos de los estudiantes con respecto a las autobiografías, adquiridos en las intervenciones del modelamiento llevado a cabo. Para esto, se realizaron 4 preguntas, relacionadas al contenido y la estructura que este tipo de textos poseen. En ambos ítems, las preguntas estuvieron relacionadas al diagnóstico de la primera sesión, teniendo un cambio de orden de preguntas y algunas alternativas del segundo ítem.

En el ítem 3, los alumnos debían escribir sus autobiografías, ya que en esta sección se buscaba evaluar la producción textual de estos, poniendo en práctica todo lo aprendido durante las intervenciones de las investigadoras. Se consideraba el orden cronológico de los hechos; selección de aspectos importantes de su vida; utilización de reglas ortográficas (gramatical, acentual y puntual); construcción de párrafos y oraciones coherentes, separándolos de acuerdo al contenido; y la construcción de un título adecuado y atractivo.

5.6.4 Modelo de bitácora

El siguiente modelo de bitácora contiene las impresiones de las modeladoras partícipes de cada sesión realizada, no posee un formato específico, sino que es el registro libre sobre hechos y anécdotas ocurridos durante las sesiones ejecutadas. Como fue mencionado anteriormente, esta no posee un formato definido, pero sí posee algunas sugerencias u observaciones para poder guiar y orientar la toma de apuntes de las modeladoras partícipes de las intervenciones.

Sugerencias para quien toma notas:

- Debe realizar el registro de sus observaciones considerando desde las situaciones simples a complejas, gestos y palabras utilizadas por los estudiantes, ya que esto permitirá detectar el recibimiento del contenido por parte de los estudiantes, y todas las situaciones que favorezcan y perjudiquen la realización del modelamiento.
- Tome notas solo de aquello que le resulte indispensable.
- Mantenga una actitud alerta y concentrada durante todo el proceso.
- Apenas termine la clase o sesión, escriba detalladamente su observación, ya que durante el proceso no puede realizarlo, puesto que debe estar atenta a las dudas e inquietudes de los estudiantes a lo largo de todo el modelamiento

Esta bitácora será útil para registrar los logros obtenidos en cada intervención, además de observar qué elementos se deben retomar la siguiente sesión.

Para cada sesión, las modeladoras debían completar esta tabla para guiar el proceso.

Nombre de la modeladora			
Rol en el modelamiento			
Curso		Nº de alumnos partícipes de la sesión	
Fecha			
Hora de Inicio de la sesión		Hora de término de la sesión	
Número de la sesión			
Tema del modelamiento			

5.7 Validez y confiabilidad

Cuando se alude a validez, esta refiere a lo siguiente:

grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir... es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia [...] La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. La confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas, las cuales se comentarán brevemente después de revisar los conceptos de validez y objetividad. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, págs. 200-201)

Es decir, para implementar cada instrumento este debe cumplir con dos requisitos: la validez y la confiabilidad. Mediante estas se acreditan los instrumentos que se utilizarán en la investigación, además de sus objetivos y propósitos.

Es por esto, la validación de dichos instrumentos fue realizada por académicos de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez:

- Profesora de Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Magíster Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Profesora de Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Lingüística española, Universidad de Chile y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile.
- Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánicas Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Docencia Universitaria, Universidad de Sevilla.

Los docentes antes mencionados accedieron a los instrumentos que se utilizaron al momento de realizar la investigación, siendo estos los relacionados a la técnica de pre-test, observación participante y post-test.

Por otra parte, para cada instrumento, es enviado a los docentes para que realicen comentarios, sugerencias u observaciones relacionadas a los documentos entregados.

Con esta revisión, los investigadores realizarán propuestas de mejora, teniendo la finalidad de modificar los instrumentos a utilizar.

Posterior a la revisión y adecuación por parte de los investigadores, se entregó los docentes validadores la corrección completa de los instrumentos como producto final. Esto tiene la finalidad de adquirir la validez y confiabilidad total de los instrumentos.

El primer instrumento que fue validado por los docentes mencionados con anterioridad fue el pre-test

- La primera modificación que se realizó fue en relación a las instrucciones, pues estas eran muy amplias y abarcaban elementos que se debían hacer después. Por ello, se cambiaron con la finalidad de volverlas más precisas.
- En la parte de las preguntas de selección múltiple, los validadores sugirieron nuevamente ser más precisos.

Además, en una sección propusieron eliminar una pregunta porque era similar a la anterior, sin embargo, como investigadoras decidimos dejarla, ya que consideramos pertinente saber si los alumnos conocen o manejan las funciones de los tipos de textos, especialmente de la autobiografía.

También plantearon hacer diversas modificaciones como borrar algunos puntos y agregar o cambiar palabras para exponer correctamente las alternativas con un vocabulario más acorde.

Sin embargo, hubo modificaciones que no realizamos debido a que llegamos a la conclusión que no eran pertinentes para efectos de esta investigación.

- En las siguientes preguntas, donde se esperaba ver qué sabían sobre las autobiografías, los validadores recomendaron no ser redundantes, esta sugerencia fue considerada al momento de elaborar el instrumento.

Dentro de las mismas preguntas, propusieron disminuir ciertas alternativas, ya que podían ser un distractor para los estudiantes, sin embargo, las alternativas se mantuvieron tal cual, pues era más conveniente para la investigación.

El segundo instrumento a evaluar fueron los elementos que ocuparíamos en las intervenciones.

- En la primera intervención el docente validador nos propuso realizar una lectura de un extracto de *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda, el cual se titulaba “Infancia y Poesía”. En este, realizamos pequeñas modificaciones puesto que hubo problemas de redacción y ortografía.

Además, nos propuso realizar preguntas mientras leíamos y fue algo que seguimos.

Posteriormente, en la escritura las investigadoras decidieron que los alumnos eligieran uno de los temas que hablaba Neruda en su texto, sin embargo, el validador propuso que esto se cambiara, ya que podían presentar dificultades al momento de escoger. A pesar de ello, encontramos que lo mejor era que los alumnos escogieran un tema.

- En la segunda intervención, realizamos cambios en relación a cómo enseñar los conectores, y cómo guiar la escritura. Como investigadoras, queríamos darles un listado de conectores, pero hablando con el docente llegamos al acuerdo de que lo mejor sería enseñarles algunos conectores. Para ello, se hizo un modelamiento y luego ellos debían ocuparlos según correspondían.

Además, pensamos que lo correcto era que ellos después escribieran su recuerdo imitando a la docente a cargo, pero eso también fue modificado. Se hizo una tabla para que los estudiantes pudiesen escribir de forma organizada.

- En la tercera intervención, no se realizaron modificaciones.
- Para el post-test, los alumnos realizaron una evaluación similar al pre-test. Aquí si se hicieron modificaciones en la primera parte, como por ejemplo en la primera pregunta, que una de las validadoras recomendó cambiar una alternativa. Realizamos este cambio porque sabemos que así será más comprensible para los alumnos.

También modificamos otra alternativa, porque se podía confundir con la primera, sin embargo, la idea de ello era que fuese un distractor. Además, en otro decidimos mantener las alternativas, ya que era un distractor.

Algunos encabezados fueron modificados, dado que eran ambiguos o poco precisos.

No mejoramos otras alternativas, porque la finalidad era extraer información implícita.

Capítulo 6: Recogida de información

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario poder recopilar información de los estudiantes con respecto a su conocimiento de los textos autobiográficos. Para esto, se elaboró un test de diagnóstico el cual fue validado por docentes de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.

El diagnóstico fue respondido por el 83% de los estudiantes, ya que algunos fueron retirados del aula. Este se realizó en dos horas pedagógicas, puesto que, contaba con lectura, preguntas de alternativas y escritura. A partir de los resultados obtenidos en él se planificaron las intervenciones y la evaluación final.

Las intervenciones que se realizaron después de analizar los resultados obtenidos por el diagnóstico, fueron ejecutadas en 2 horas pedagógicas cada una. En estas, se trabajó con los estudiantes diversos contenidos relacionados con la autobiografía como: estructura y su contenido, ortografía (puntual, acentual y literal), cohesión y claridad de ideas, por último, se agregaron los conectores ya que se evidenciaron falencias en su saber.

A través de las intervenciones se identificó las fortalezas y debilidades con respecto a los objetivos deseados, a partir de esto, en cada sesión de intervención se buscó diferentes estrategias para poder mejorar el aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzamos en las sesiones.

Dentro de las dificultades observadas en el aula, nos encontramos con algunos estudiantes que pertenecían a integración, lo que provocó que se generara un trabajo más tardío con ellos, ya que demandaban más ayuda que el resto de sus compañeros para avanzar en las actividades encomendadas. Por otra parte, en varios momentos de la clase se retiraban a algunos estudiantes para realizar actividades extra programáticas, o bien, para trabajar con la educadora diferencial, por tanto, estos estudiantes no trabajaban en el aula como el resto de los compañeros en las actividades programadas ni con el objetivo propuesto. Otra dificultad observada, fue que los estudiantes no redactaban sus ideas en párrafos y tenían escaso conocimiento con respecto al uso de conectores, por esto se debió reforzar el tema, para lograr de esta forma una mejor producción en sus escritos.

Para la investigación en el aula, se realizó una evaluación, donde se esperaba que los estudiantes aplicaran lo trabajado en las intervenciones. Esta evaluación es muy parecida

al diagnóstico, ya que tiene como finalidad hacer un contraste en los resultados obtenidos en ambas instancias.

Capítulo 7: Presentación de resultados

En el siguiente apartado, se presentan los resultados obtenidos en el pre-test, intervenciones y post test que se realizó después de las intervenciones.

7.1 Análisis de resultados

a) Análisis del test de diagnóstico

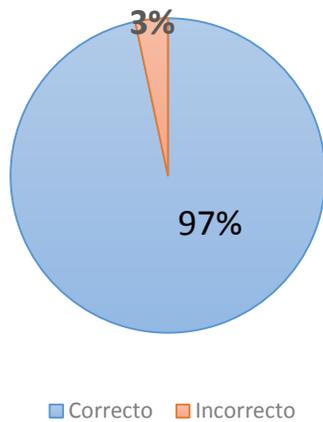
El test de diagnóstico se llevó a cabo en la sala de tercero básico A, donde se realizaron todas las intervenciones. Este duró aproximadamente dos horas pedagógicas, porque algunos alumnos tardaron más que otros.

En esta intervención, los alumnos presentaron motivación por responder guías para alguien de la universidad, sobre todo, para ayudar a una investigadora que tuvieron como docente durante un mes.

Para identificar a los alumnos y proteger su identidad, se asignó un número a cada uno. En el apartado de anexos (ver anexo 8) se presenta la tabla con la cual se registraron los resultados obtenidos por cada alumno.

En las siguientes páginas, se detallan y comentan los gráficos de los resultados obtenidos en cada pregunta del primer ítem -que aborda la comprensión lectora de un texto leído anteriormente-, además se dará a conocer, de forma general, las respuestas de los estudiantes que rindieron el diagnóstico.

Comprensión lectora:
Pregunta 1

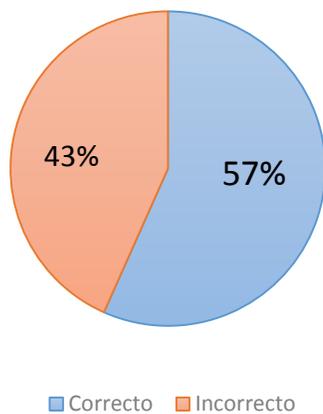


La primera pregunta es de tipo inferencial, específicamente asignación de roles. Es decir, se pretende identificar quién es el personaje principal del texto.

Por lo tanto, a partir del gráfico, se identifica que un estudiante de treinta, no supo identificar este personaje.

Del porcentaje que respondió de forma correcta, además de esto justificaron por qué Lisa era el personaje principal.

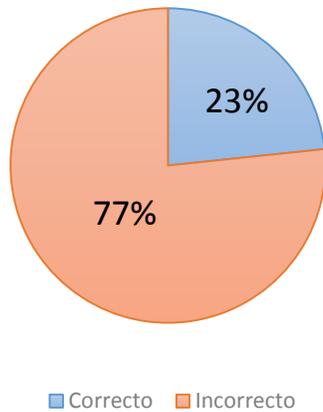
Comprensión lectora:
Pregunta 2



En la segunda pregunta, los alumnos debían identificar a qué tipo de texto pertenecía lo recién leído. Al igual que la pregunta anterior, es de tipo inferencial, específicamente global o coherente.

A partir de lo que muestra el gráfico, más de la mitad del curso respondió de forma correcta, reconociendo que el texto correspondía a una autobiografía.

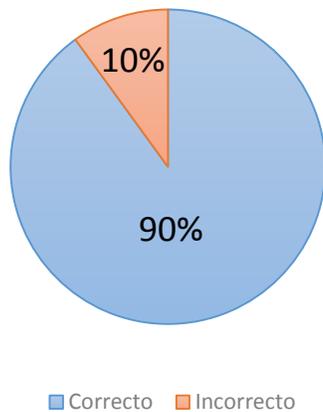
Comprensión lectora:
Pregunta 3



La tercera pregunta buscaba que los alumnos identificaran a qué tipo de texto corresponde la autobiografía leída (narrativo, noticioso, lírico, etc.). Esta corresponde a inferencias de tipo global o coherente.

Como se puede distinguir en el gráfico, solo el 23% de los estudiantes respondió de forma correcta. Esto fue porque los alumnos desconocían estas tipologías.

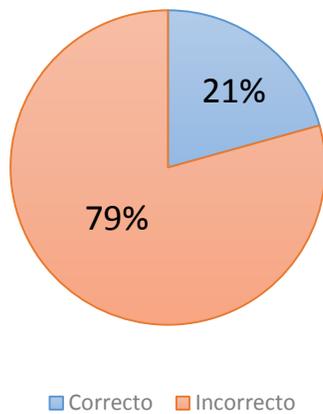
Comprensión lectora:
Pregunta 4



Esta pregunta busca que los alumnos identifiquen que trata de decir una frase, siendo una inferencia es de tipo causal.

Como se ve, el 90% de los alumnos contestó de forma correcta, identificando que la frase hacía alusión al primer piso de la casa. Sin embargo, el 10% restante, también respondió de forma correcta, porque respondían otra alternativa que tenía directa relación con la correcta.

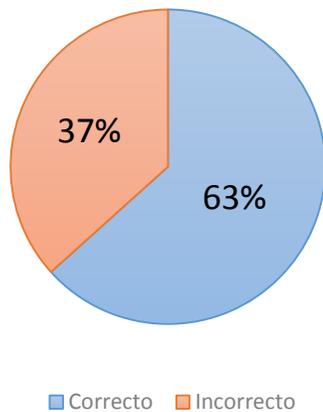
Comprensión lectora:
Pregunta 5



En esta pregunta se deseaba que los alumnos descubrieran por qué la protagonista tuvo que ser autosuficiente. Al igual que la anterior, la inferencia es de tipo causal.

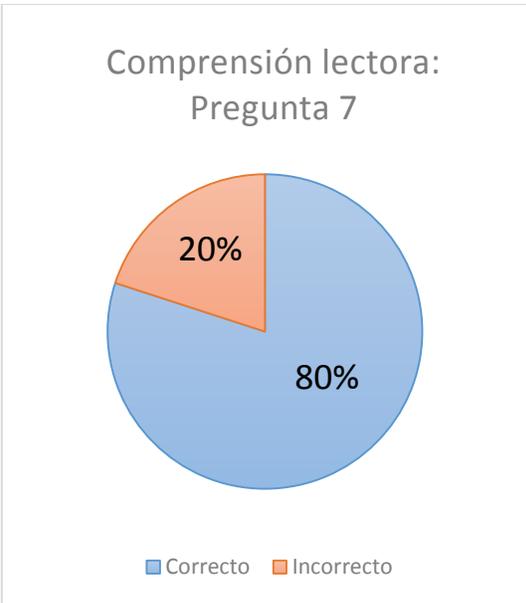
Esta resultó complicada para los estudiantes, como se observa solo el 21% de los alumnos respondieron de forma correcta, a pesar de que la respuesta se encontraba en el texto.

Comprensión lectora:
Pregunta 6



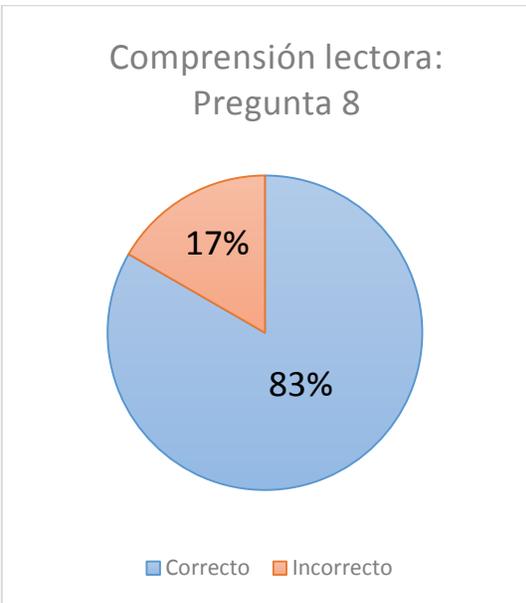
La sexta pregunta, intentó que los alumnos distinguieran sobre quién se expresa en el tercer párrafo. Por lo tanto, esta pregunta es inferencial de tipo asignación de roles.

Como se distingue, el 63% de los estudiantes respondió de forma correcta. Es decir, lograron identificar que nuevamente se hablaba de Lisa.



La séptima pregunta, solicitó que los alumnos pudieran identificar quién escribió el texto leído. Al igual que la pregunta anterior, la pregunta es inferencial de tipo asignación de roles.

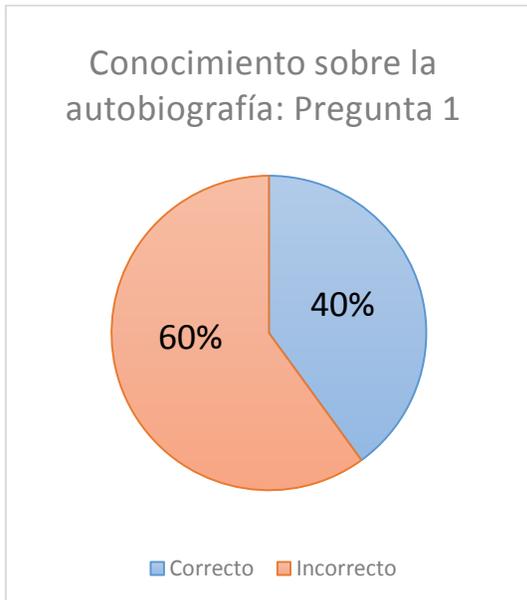
El 80% de los estudiantes contestaron de forma correcta, pero el 20% pensó que la persona que había escrito el texto había sido Bart, el hermano de Lisa.



La última pregunta indagó sobre la persona de la cual se entregan detalles en el escrito. Esta pregunta es de tipo complementaria según las inferencias.

Se observa, que el 83% de los alumnos contestaron de forma correcta que el texto entregaba detalles sobre la vida de Lisa.

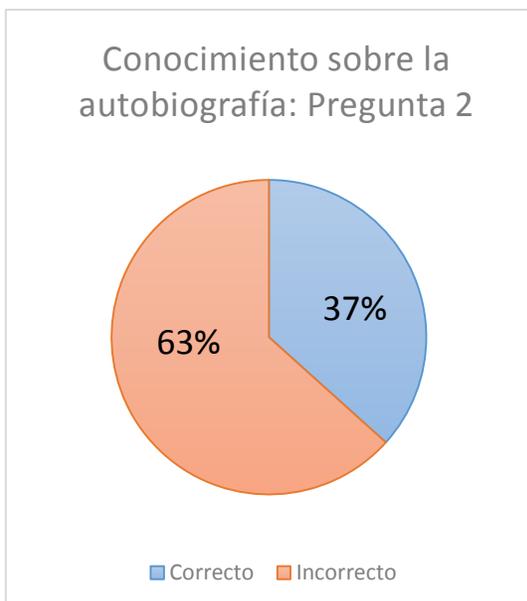
El segundo ítem buscó identificar cuáles son los conocimientos que poseían los alumnos sobre las autobiografías. A continuación, se grafican los resultados obtenidos en cada pregunta de este ítem, también se revelan, a modo general, las respuestas que dieron los estudiantes



La primera pregunta buscaba saber si los alumnos logran identificar el objetivo de una autobiografía.

En ella, un 40% de los estudiantes identificó que la autobiografía es un texto a través del cual se pueden conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.

En cambio, 18 estudiantes (60%) contestaron esta pregunta de forma errónea.

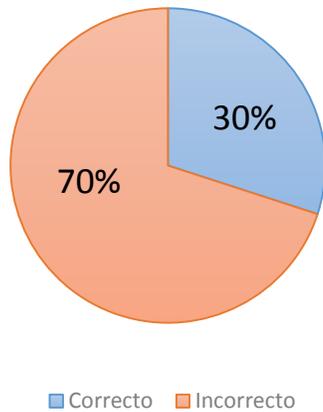


A través de la segunda pregunta, se buscó saber si los estudiantes conocían qué tipo de texto es una autobiografía, según su clasificación.

Tan solo un 37% de la totalidad de alumnos logró identificar que la autobiografía es un texto informativo-narrativo.

Por otro lado, un 63% consideró que la autobiografía es un texto lírico-expositivo, informativo-lírico o expositivo.

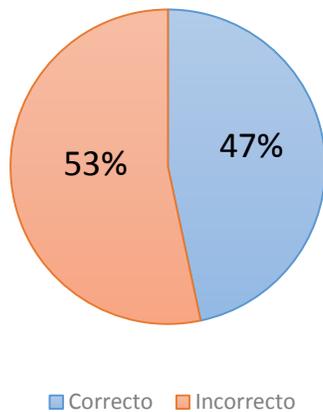
Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 3



En la tercera pregunta, se esperaba que los alumnos reconocieran los elementos que componen una autobiografía.

Un 30% de los alumnos identificó que la fecha de lugar y nacimiento, la educación, y la profesión u oficio son parte de una autobiografía.

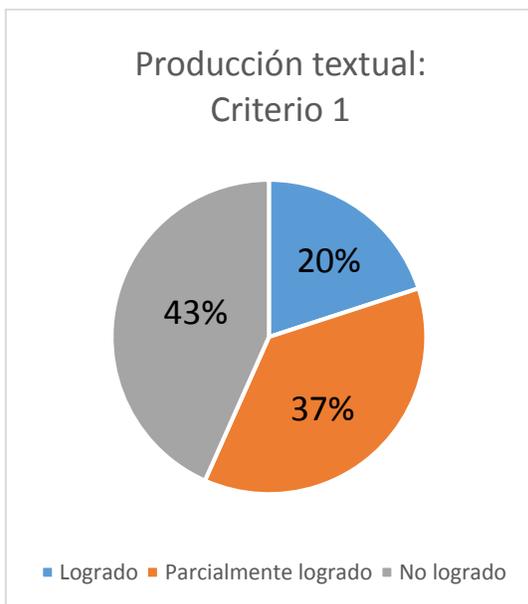
Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 4



La última pregunta tenía la finalidad de saber si los alumnos podían identificar un título correcto de autobiografía.

Un 47% de los alumnos reconoció que “Isaac Newton, mi vida como científico” es un título acertado dentro de este tipo de textos.

El tercer ítem tuvo como objetivo medir la producción textual de los estudiantes, considerando 5 criterios para ello. A continuación, se grafican los resultados obtenidos en cada uno de los criterios y según los niveles de evaluación logrado, parcialmente logrado, y no logrado.

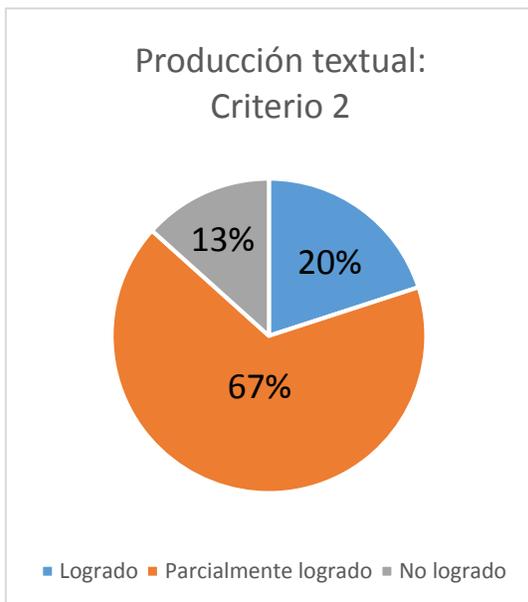


El primer criterio consideraba si los alumnos ordenaran cronológicamente los hechos, ubicándose en los indicadores de la siguiente forma:

Logrado: el 20% de los individuos presentaron todos los hechos ordenados de forma cronológica.

Parcialmente logrado: el 37% de los individuos presentaron algunos hechos de su vida, pero de forma cronológica.

No logrado: El 43% de los individuos presentaron los hechos pero no los ordenaron de forma cronológica.

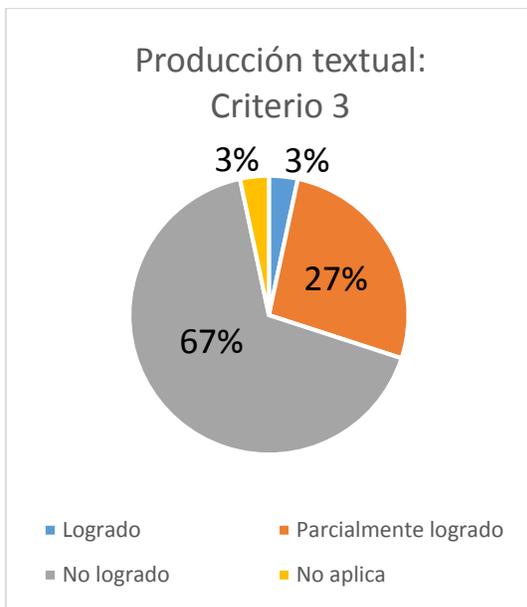


El segundo criterio esperaba que los alumnos seleccionaran aspectos importantes de sus vidas. En los textos producidos se obtuvo lo siguiente:

Logrado: el 20% de los individuos presentaron todos los aspectos importantes de su vida.

Parcialmente logrado: el 67% de los individuos presentaron sólo algunos aspectos importantes de su vida.

No logrado: el 13% de los individuos presentaron aspectos que no eran relevantes para una autobiografía, desviándose de lo que se pretendía.



En el tercer criterio, los alumnos debían utilizar reglas de ortografía, demostrando lo siguiente:

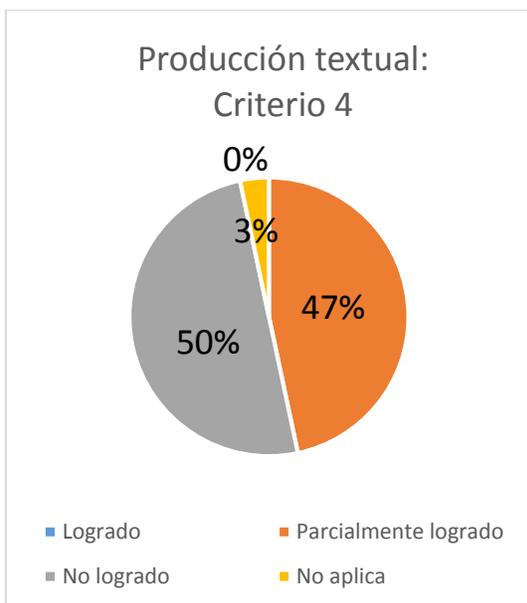
Logrado: el 3% de los individuos presentó como máximo sólo una falta ortográfica.

Sin embargo, un estudiante es calificado con el indicador “no aplica” (3% de la totalidad de estudiantes) porque no lee ni escribe. Es por ello que una de las investigadoras se encargó de escribir lo

que él decía de forma oral.

Parcialmente logrado: el 27% de los individuos presentaron faltas de ortografía de dos tipos.

No logrado: el 67% de los alumnos presentaron faltas ortográficas puntuales, acentuales y literales.



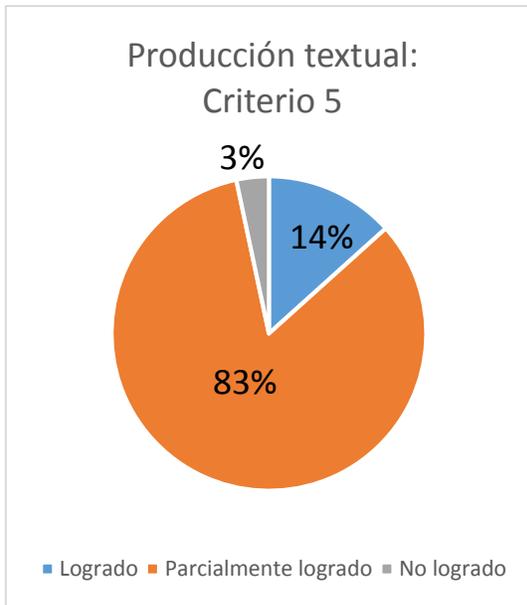
El cuarto criterio consideraba la construcción de párrafos y oraciones coherentes, separados de acuerdo al contenido, en este se obtuvo lo siguiente:

Parcialmente logrado: el 47% de los individuos presentaron ideas coherentes, pero no las ordenaron en párrafos. Es decir, escribieron todas las ideas en un solo párrafo.

A pesar de esto, un estudiante es calificado con el indicador “no aplica” (3% de la

totalidad de estudiantes) porque no lee ni escribe, debido a eso, una de las investigadoras se encargó de escribir lo que él decía de forma oral.

No logrado: el 50% de los individuos no separaron en párrafos el texto escrito y más de una oración que presenta incoherencia.



El quinto criterio esperaba que los alumnos construyeran un título adecuado y atractivo para la autobiografía, en las cuales, según los criterios evaluativos se observa que:

Logrado: el 14% de los individuos presentan un título adecuado y creativo para su autobiografía.

Parcialmente logrado: el 83% de los individuos presentan título adecuado, pero no creativo.

No logrado: el 3% de los individuos no presentan título en su autobiografía, por lo tanto, no logran lo solicitado.

b) Análisis de las intervenciones

Para cada intervención se utilizaron distintas categorías de análisis, sin embargo, en este apartado se incorporarán estas y lo realizado en cada una de ellas. Dentro de cada análisis, se emplearán diferentes categorías, tales como: comprensión lectora, preguntas inferenciales, conocimiento sobre autobiografías, producción textual, conectores, coherencia, estructura, idea central, organización y ortografía.

b.1.- Modelamiento primera sesión

Para este primer modelamiento, se usaron las categorías de comprensión lectora, preguntas inferenciales, conectores, coherencia, organización y ortografía.

En el inicio de la clase, se realizaron preguntas para activar los conocimientos previos de los estudiantes, con respecto al diagnóstico (pre-test) que habían efectuado la sesión anterior. A esto, los alumnos respondieron de manera participativa y respetuosa. Ellos recordaron la realización del diagnóstico, pero no la totalidad de respuestas dadas; teniendo en consideración que, en la ejecución de este instrumento evaluativo, hubo muchas respuestas que ellos desconocían, además de que transcurrió una semana entre el diagnóstico y la primera sesión.

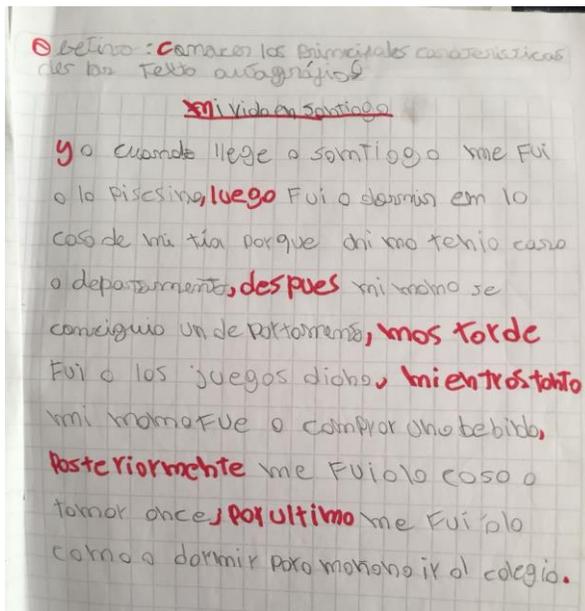
Como se mencionó en el capítulo 5, en esta primera sesión se trabajó con el texto de Pablo Neruda. Con él se logró conseguir la motivación por parte de los alumnos frente a las diversas actividades que se desarrollaron en la clase. Uno de los elementos más destacados fue la participación de la mayoría del curso, y así junto a ellos construir el conocimiento.

Con el texto de Pablo Neruda se trabajaron preguntas inferenciales y explícitas, con ellas se buscaba que los alumnos comprendieran el texto, además de aprender cómo es la estructura que tienen las autobiografías. Se realizaron preguntas en relación al texto donde se buscaba que los alumnos establecieran un vínculo entre lo que se estaba leyendo con lo que ellos ya habían vivido o conocían.

Posteriormente se realizó un trabajo autónomo, que consistía en la creación de un recuerdo en el que cada uno decidió qué tema desarrollarían sus escritos. Al analizar la producción

textual de los estudiantes, se identificó que gran parte del curso tuvo como tema central su llegada a Chile, puesto que muchos son inmigrantes recientemente llegados a nuestro país. Por otro lado, solo algunos alumnos consideraron los temas propuestos por la docente, dentro de los cuales se encuentran: bichos comunes de los lugares en los que vivían en la infancia, bichos que conocieran, recuerdos sobre el trabajo de sus padres, algún momento importante de la infancia de ellos, el clima que tenía el lugar en el que vivían, entre otros.

Algunos escritos demostraron coherencia y gran parte de los elementos cohesivos, que daban sentido a las oraciones; entre estos, se pueden encontrar los siguientes ejemplos (fotos y relato al lado):

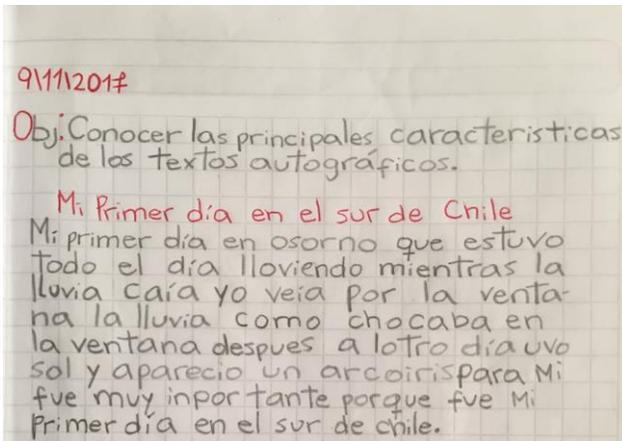


Mi vida en Santiago

Yo cuando llegué a Santiago me fui a la piscina, luego fui a dormir en la casa de mi tía porque ahí no tenía casa o departamento, más tarde fui a los juegos diana, mientras tanto mi mamá fue a comprar una bebida. Posteriormente me fui a la casa a tomar once, por último, me fui a la cama a dormir para mañana ir al colegio.

Como se puede ver en este primer ejemplo, el estudiante no logró escribir de forma totalmente coherente, aun así, todo lo escrito tiene relación. Empleó de buena forma los conectores, además los destacó con otro color para verificar su uso. Tuvo problemas ortográficos de tipo puntual y acentual.

A pesar de todo lo dicho, se puede observar que logró hacer un buen escrito, adecuado para su nivel.



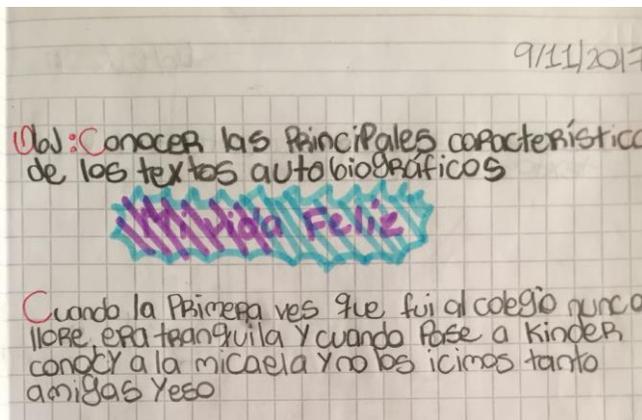
Mi primer día en el sur de Chile

Mi primer día en Osorno que estuvo todo el día lloviendo mientras la lluvia caía yo veía por la ventana la lluvia como chocaba en la ventana después a otro día hubo sol y apareció un arcoíris para mí fue muy importante porque fue mi primer día en el sur de Chile.

En comparación con el escrito anterior, este es más difícil de leer, puesto que no utilizó conectores que lo ayudara a darle claridad a sus ideas. Además repitió bastante algunas palabras. Sin embargo, se logra apreciar lo que trató de contar, pero al no emplear conectores ni signos de puntuación, no logró que su escrito fuera claro para todo tipo de lector.

La mayor parte del curso, no utilizó los conectores necesarios para dar cohesión a sus escritos, e incluso presentar incoherencia en ellos. Fue con estos escritos, donde las modeladoras se dieron cuenta que los alumnos necesitaban una clase de conectores y modelarles el empleo de estos y los signos de puntuación.

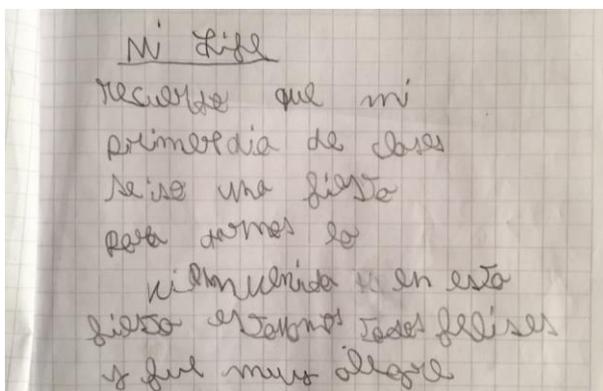
Aquí se muestran dos ejemplos más que son difíciles de comprender.



Mi vida feliz

Cuando la primera vez que fui al colegio nunca lloré, era tranquila y cuando pasé a kínder conocí a la Micaela y nos hicimos tanto amigas y eso

En este escrito, se evidenció que solo se hace uso del conector copulativo 'y' y que el título no tiene relación directa con lo que fue escrito a continuación. Este estudiante presentó errores ortográficos puntuales, acentuales y literales. Además, no utilizó los conectores necesarios que le permitieran relacionar sus ideas y dar coherencia a su escrito.



Mi Life

Recuerdo que mi primer día de clases se hizo una fiesta para darnos la bienvenida en esta fiesta estabamos todos felices y fue muy alegre.

En esta primera intervención se logró concluir que debe ser reforzado el uso de mayúsculas, ortografía puntual, literal y acentual, conectores, como algunos de los elementos más fallidos en los escritos.

Un pequeño grupo de alumnos no comprendió la instrucción de la actividad, y realizó escritos siguiendo un tema distinto al solicitado.

b.2.- Modelamiento segunda sesión

En esta sesión, se utilizaron las categorías: comprensión lectora, conectores, ortografía, producción textual, coherencia, idea central, y organización de las ideas.

La finalidad de esta clase fue que los alumnos logran escribir un recuerdo de sus vidas, a partir de una fotografía; para lo cual se realizaron una serie de actividades que desarrollaba las 7 categorías anteriormente mencionadas, vinculadas implícitamente a una octava categoría llamada conocimiento sobre las autobiografías.

En el inicio, se realizaron preguntas relacionadas con la clase pasada, con la finalidad de recordar las principales características de la autobiografía. Los estudiantes respondieron de manera participativa. Recordaron, por ejemplo, el texto de Pablo Neruda y sobre todo, el “tren lastrero”, esto ya que llamó la atención de ellos.

Siguiendo con la clase, se presentó una fotografía y se les solicitó a los alumnos que la observaran para luego realizar diversas preguntas con la intención de que pudieran dar diversas predicciones con respecto a la imagen observada. Luego de esto se invitó a los

estudiantes a escuchar un texto en relación a la fotografía y se relacionó lo predicho por ellos, con lo relatado en el texto; esto a través del desarrollo de la categoría de comprensión lectora.

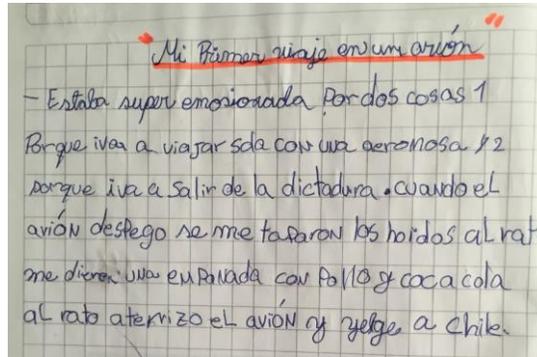
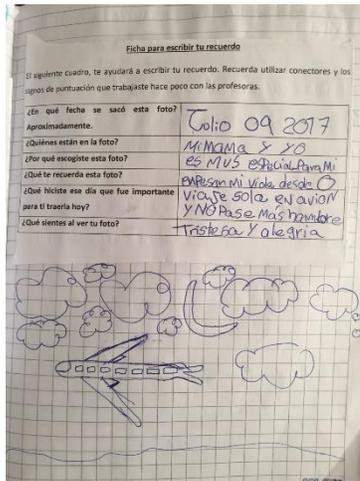
Luego se les entregó a los alumnos el texto que antes habían leído en relación a la fotografía, pero esta vez con algunos espacios en blanco, la finalidad era que completaran estos espacios usando conectores y signos de puntuación. Aquí se desarrollan las categorías de conectores y ortografía (específicamente puntual). Esta actividad se evaluaría en base a logrado, medianamente logrado y no logrado. Siendo logrado entre 0 y 3 faltas, medianamente logrado entre 4 y 7 y no logrado entre 8 y 12. Los resultados arrojaron lo siguientes: un 39,3% de los estudiantes lograron realizar dicha actividad, un 27,4% obtuvo medianamente logrado y un 33,3% no lo logró. Esta actividad fue corregida en la pizarra con ayuda de la docente.

Continuando con la clase se les solicitó a los estudiantes que observaran una imagen en la cual se encuentra la docente que guía la actividad con su abuelo, se les pidió responder diversas preguntas en relación a la imagen. Nuevamente los alumnos participaron activamente en la predicción, luego se leyó el relato de la fotografía y se comentó con los pequeños, teniendo presente por segunda vez la categoría de comprensión lectora. Posteriormente, se solicitó sacar una fotografía solicitada la clase anterior, esperando que en base a esta llenaran una ficha que les fue entregada en relación a los recuerdos que generaba en ellos dicha imagen. Esta actividad nuevamente fue evaluada en base a logrado y no logrado. Considerándose como logrado la totalidad de la ficha y, como no logrado la ficha incompleta. Los resultados obtenidos fueron: un 63,6%, lograron llenar la ficha a cabalidad y un 36,4% no lograron llenar su ficha.

Más adelante, se solicitó a los estudiantes que mediante su fotografía o algún recuerdo que tuvieran, escribieran un texto autobiográfico, utilizando en este, las categorías de conectores y ortografía (signos de puntuación). Esta actividad fue evaluada en base a logrado, medianamente logrado y no logrado. Se consideraba logrado cuando incluían en sus escritos aspectos de cohesión y coherencia, medianamente logrado, cuando presentaban uno de estos y no logrado cuando no se presentaba ninguno. Los resultados arrojaron que un 15,1% de los estudiantes, lograron escribir sus textos de manera correcta, utilizando para estos los aspectos solicitados de coherencia y cohesión. Con un porcentaje de 27,3%, solo llegaron a ubicarse en medianamente logrado y no lo lograron un porcentaje de 57,6% alumnos. Cabe señalar que muchos de los que obtuvieron porcentajes bajos en

sus evaluaciones, lo hicieron porque la clase solicitaba realizar muchas cosas, lo que provocó en ellos estancamiento. A través de dicha evaluación a la actividad, se medían aspectos de las categorías ya mencionadas, junto con la organización de ideas, idea central, coherencia, y producción textual.

En la siguiente imagen se presenta un ejemplo del trabajo solicitado a los estudiantes



“Mi primer viaje en un avión”

Estaba súper emocionada por dos cosas una porque iba a viajar sola con una aeronasa y dos porque iba a salir de la dictadura. Cuando el avión despegó se me taparon los oídos al rato me dieron una empanada con pollo y coca cola al rato aterrizó el avión y llegué a Chile.

Al realizar el cierre de la clase, se elaboraron preguntas orientadas a recordar lo hecho en cada una de las actividades que fueron llevadas a cabo.

b.3.- Modelamiento tercera sesión

En esta sesión, se trabajaron las categorías: producción textual, conectores, y conocimiento sobre las autobiografías; esta última a través de las respuestas dadas por los alumnos en la actividad central de la clase.

En el inicio, se realizaron preguntas en base a la sesión realizada la clase pasada, esto con la finalidad de recordar las principales características de la autobiografía.

Posteriormente, se pidió a los estudiantes observar una imagen perteneciente a la profesora y su madre en la nieve y se les realizaron diversas preguntas con la finalidad de descubrir el origen de la fotografía y a qué recuerdo pertenecía. Una vez ya hechas las predicciones, se les solicitó a los estudiantes ayudar a crear un texto para esta fotografía, utilizando para esto conectores, los que antes fueron pegados en la pizarra. De esta forma, se llevaron a cabo las categorías de producción textual y conectores. Todos los alumnos participaron de manera colaborativa, creando así este relato, que luego fue leído al curso.

Luego de esto, se pidió a los estudiantes llenar una guía en relación a su vida, trabajando el conocimiento de las autobiografías, aplicando lo aprendido las sesiones anteriores. En el primer ítem, se presentaban algunos datos personales, como por ejemplo: nombre, fecha y lugar de nacimiento, personas con las que vive, pasatiempos, lugar dónde vive, entre otras.

En cambio, en el segundo ítem se solicitaba información más referida a sus recuerdos, como: dónde fue, con quién estaba, dónde y por qué generó felicidad.

A modo de análisis de esta actividad, se pudo señalar que de los 31 estudiantes que contestaron la guía de trabajo, sólo el 90% indicó su nombre, el 93% su lugar de nacimiento y el 93% su fecha de nacimiento. En relación a esto último, no todos los estudiantes indicaron su fecha de nacimiento exacta, algunos pusieron el año solamente o la fecha (mes, día).

El 80% de los estudiantes indicaron dónde viven, ya sea dando la dirección exacta, comuna, región o país. El 87% de los alumnos indicaron con quién vive y solo el 61% escribió el nombre de sus padres.

El 87% de los estudiantes indicaron el nombre del colegio. El 67% indicaron su curso. El 80% nombra a sus amigos. El 87% de los estudiantes indicaron uno o más hechos que los

hicieron felices. El 81% pudo mencionar al menos un pasatiempo y el 87% nombraron como mínimo una persona importante en su vida.

En cuanto al ítem dos, el 67% de los alumnos pudieron contestar las preguntas que consistían en recrear un recuerdo que los hiciera feliz.

Como cierre de la clase, se leyó lo que habían compartido en sus guías.

En el siguiente apartado, se verá una tabla con un resumen acerca de lo realizado en las intervenciones.

Categorías	Modelamiento 1	Modelamiento 2	Modelamiento 3
Fortalezas	Respeto, motivación y participación por parte de los estudiantes.	Amplia participación por parte de los estudiantes.	Participación y motivación de los alumnos.
Debilidades	Deficiencia en el uso de conectores. Ortografía puntual. Uso de mayúscula.	Poca atención de los alumnos luego de las primeras actividades.	Error al calcular el tiempo para cada actividad.
Dificultades	Falta de conocimiento con respecto a la autobiografía y al tipo de texto al que pertenecía.	Ausencia de estudiantes por actividades relacionadas a PIE.	Alumnos que han estado ausentes en intervenciones se ven con dificultades al momento de comprender contenidos específicos, como conectores.
Tensiones	Retiro constante de alumnos para feria Multicultural.	Exceso de actividades hace que los alumnos pierdan el interés por la clase y no continúen	Falta de tiempo para terminar actividades programadas.

		trabajando como se esperaba.	
--	--	------------------------------	--

c) Análisis de la evaluación final

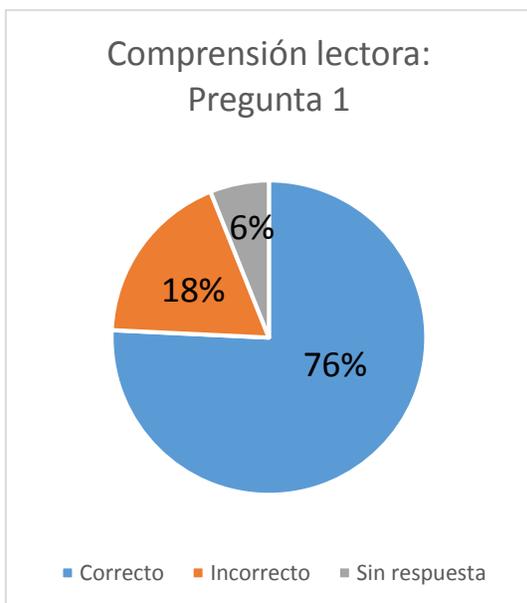
La evaluación final (post-test) se llevó a cabo en la sala de tercero básico A, donde se realizaron todas las intervenciones anteriores. Esta duró aproximadamente dos horas pedagógicas, puesto que algunos alumnos tardaron más que otros.

En esta intervención, los alumnos no presentaron la misma motivación que tuvieron en la primera evaluación. Esto se debe a que ya están finalizando el segundo semestre e hicieron todas las evaluaciones correspondientes a su año escolar, por ello no logran motivarse a realizar esta última. A pesar de ello, la mayoría se dio el tiempo de contestar cada pregunta.

Nuevamente para identificar a los alumnos y proteger su identidad, se asignó un número a cada uno. En los anexos, se presenta una tabla con los resultados obtenidos en el post test (anexo 9)

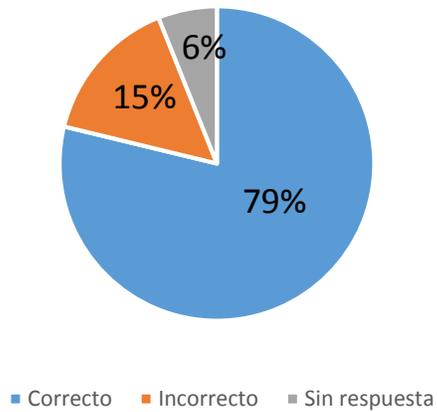
En la primera parte, los alumnos deben leer una autobiografía de Pablo Neruda, donde él cuenta su historia a partir de recuerdos que tiene desde la infancia. Después responden a preguntas de comprensión lectora, en base a dicho texto. Para esto, debían contestar 8 preguntas relacionadas al texto.

A continuación, se grafican los resultados obtenidos en cada pregunta de este ítem.



En la primera pregunta, que era de tipo inferencial, el 76% de los estudiantes contestaron de forma correcta, tanto la alternativa como la justificación. En esta pregunta, se esperaba que los estudiantes descubrieran de qué está hablando el autor.

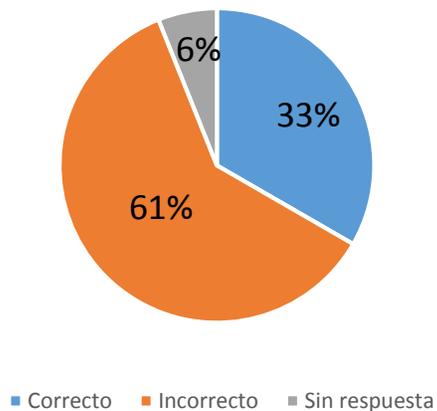
Comprensión lectora:
Pregunta 2



En la segunda pregunta, el 79% de los individuos, lograron reconocer que el texto correspondía a una autobiografía.

Mientras que un 15% de los alumnos no logró identificar el tipo de texto leído.

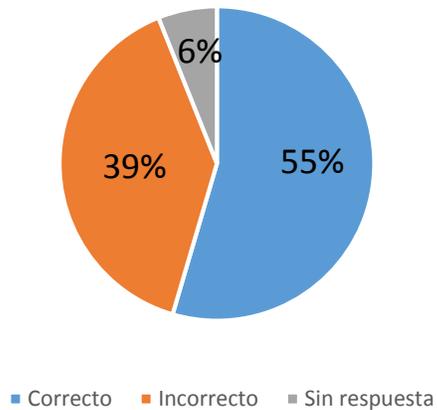
Comprensión lectora:
Pregunta 3



En la tercera pregunta, el 33% de los estudiantes respondió de forma correcta respecto a qué correspondía una frase subrayada en el texto.

En tanto, un 61% de los alumnos no pudo inferir qué información entregaba la frase marcada.

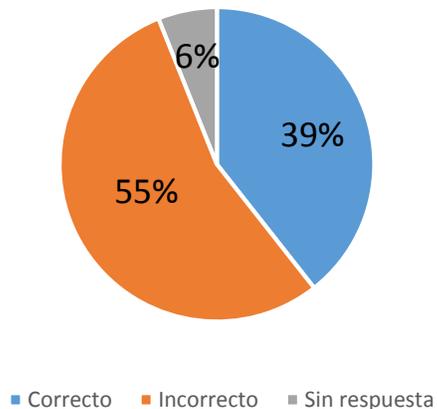
Comprensión lectora:
Pregunta 4



En la cuarta pregunta, el 55% de los estudiantes respondieron de forma correcta, identificando información explícita del texto leído.

Por otro lado, un 39% de los alumnos no pudo extraer dicha información asertivamente.

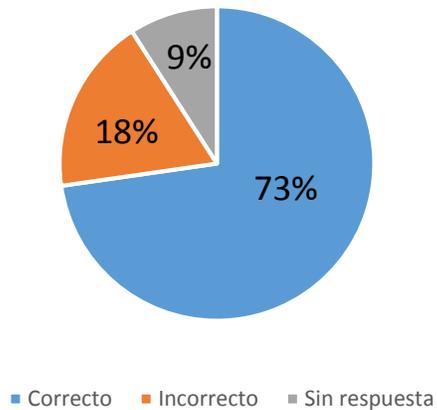
Comprensión lectora:
Pregunta 5



En la quinta pregunta, de tipo inferencial de tipo causal antecedente, el 39% de los individuos respondieron de forma correcta.

A pesar de que esta respuesta se encontraba de forma literal en el texto, un 55% de los estudiantes no logró identificar la información.

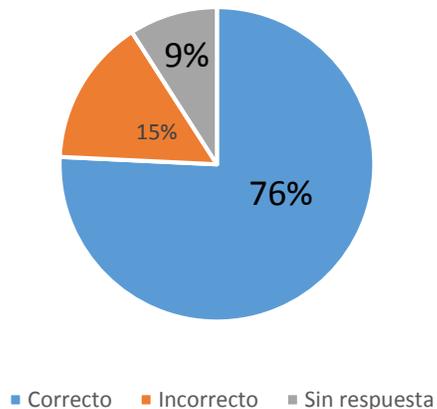
Comprensión lectora:
Pregunta 6



En la sexta pregunta, inferencial de tipo asignación de roles, el 73% de los individuos lograron identificar quién hablaba la mayor parte del texto.

En cambio, un 18% de los estudiantes no logró identificar quién hablaba.

Comprensión lectora:
Pregunta 7

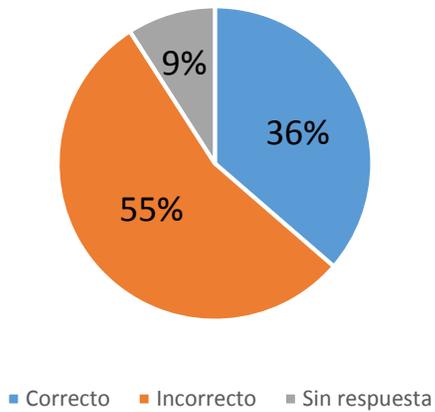


En la séptima pregunta, el 76% de los individuos lograron identificar sobre quién se entregan detalles a lo largo del texto.

Por otro lado, solo un 15% del total de alumnos no logró identificar de quién se hablaba.

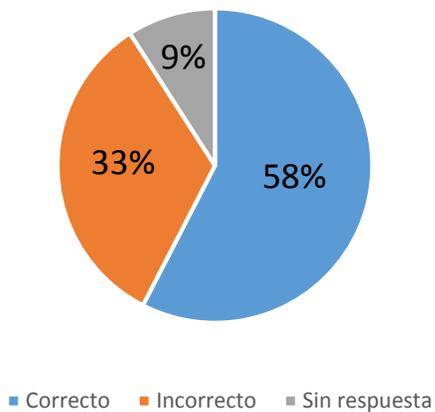
El segundo ítem buscó reconocer cuáles son los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre las autobiografías. A continuación, se grafican los resultados obtenidos en cada pregunta de este ítem:

Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 1



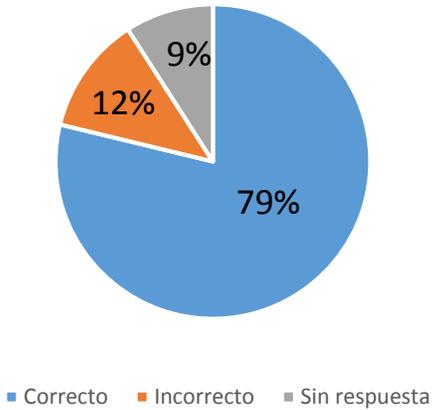
En la primera pregunta sobre el conocimiento de una autobiografía, el 36% de los individuos pudieron identificar cuál es el objetivo de la autobiografía, que es poder conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.

Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 2



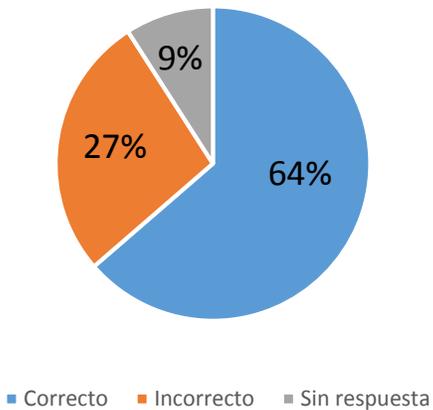
En la segunda pregunta de este ítem, el 58% de los individuos asociaron que los elementos característicos de las autobiografías es indicar fecha y lugar de nacimiento, educación y profesión u oficio.

Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 3



En la tercera pregunta, el 79% de los individuos identificó que el título correcto de una autobiografía es el nombre del individuo con algo característico de él.

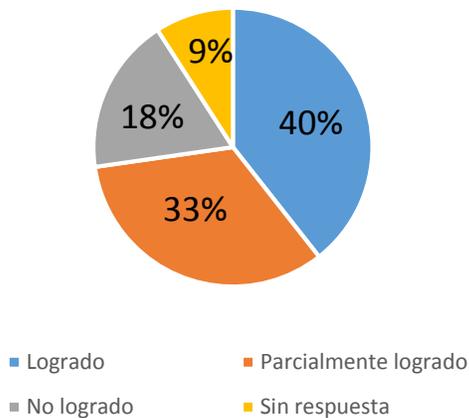
Conocimiento sobre la autobiografía: Pregunta 4



En la cuarta pregunta del ítem, el 64% de los individuos identificó cuál es la clasificación correcta de una autobiografía, y a qué tipo de texto pertenece.

El tercer ítem tiene como objetivo medir la producción textual de los estudiantes, llevando a cabo los conocimientos adquiridos en el modelamiento, y considerando 6 criterios para ello. A continuación, se grafican los resultados obtenidos en cada uno de los criterios y según los indicadores de evaluación logrado, parcialmente logrado, y no logrado.

Producción textual:
Criterio 1



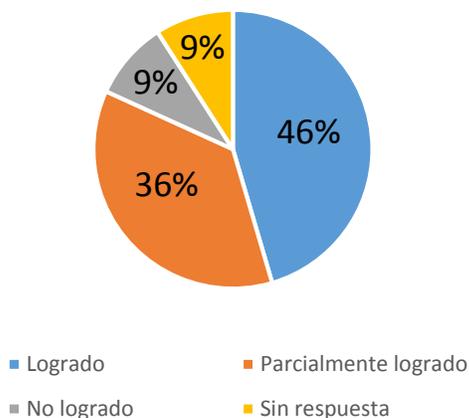
Con respecto al primer criterio, a través del cual se esperaba que ordenaran cronológicamente los hechos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Logrado: el 40% de los individuos presenta los hechos ordenados adecuadamente de forma cronológica en su autobiografía.

Parcialmente logrado: el 33% de los estudiantes presentó sólo algunos hechos ordenados de forma cronológica.

No logrado: el 18% de los alumnos presenta algunos hechos, pero no los ordena de forma cronológica. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.

Producción textual:
Criterio 2

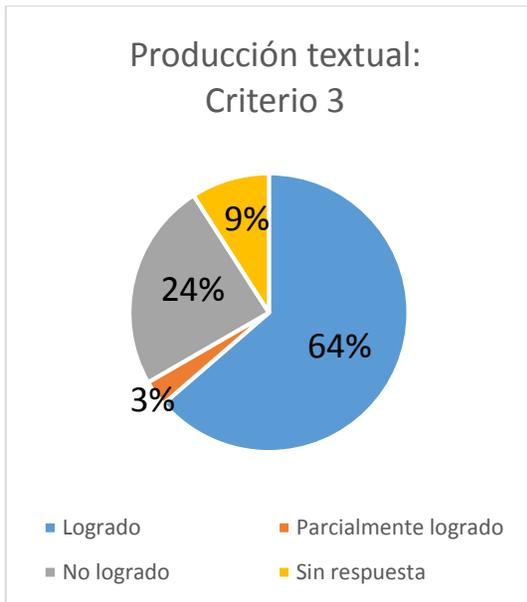


En el segundo criterio, se esperaba que los alumnos seleccionaran aspectos importantes de sus vidas para sus escritos.

Logrado: el 46% de los individuos presentan todos los aspectos relevantes de su vida.

Parcialmente logrado: el 36% de los investigados presenta solo algunos aspectos importantes de su vida.

No logrado: el 9% de los alumnos presenta aspectos no relevantes de su vida. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.



El tercer criterio, medía la utilización de reglas ortográficas.

Logrado: el 64% de los investigados presenta sólo una falta ortográfica, ya sea puntual, acentual o literal.

Parcialmente logrado: el 3% de los individuos presenta faltas ortográficas de dos tipos.

No logrado: el 24% de los estudiantes presenta faltas ortográficas puntuales, acentuales y literales. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.

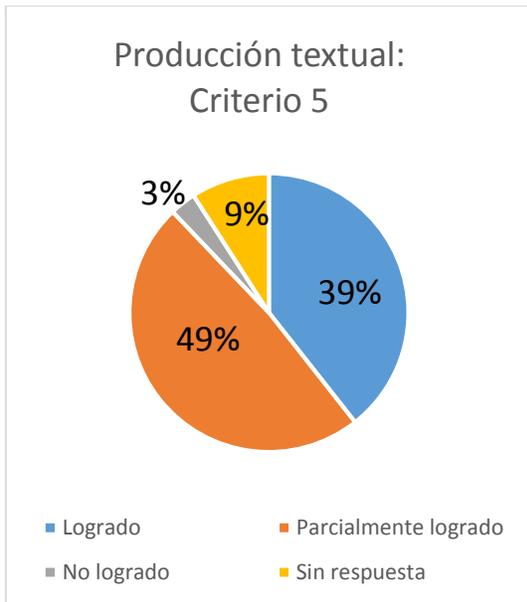


El criterio cuatro, medía la construcción de párrafos y oraciones coherentes, separándolos de acuerdo al contenido.

Logrado: el 6% de los alumnos presenta ideas coherentes y las separa con pertinencia en párrafos.

Parcialmente logrado: el 58% de los individuos presenta ideas coherentes, pero no en párrafos. Presenta orden en los párrafos, pero las ideas/oraciones son mayoritariamente incoherencias.

No logrado: el 27% de los investigados no separa en párrafos el texto escrito y el párrafo presenta más de una oración con incoherencia. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.

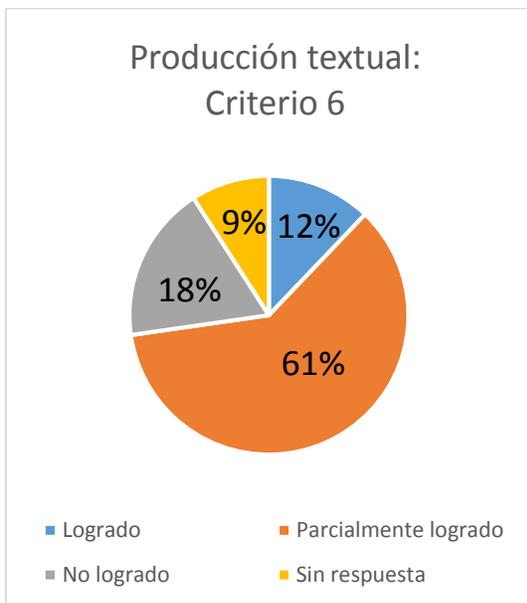


El criterio cinco, esperaba que los alumnos construyeran un título adecuado y atractivo en sus autobiografías.

Logrado: el 39% de los individuos presenta un título adecuado y creativo.

Parcialmente logrado: el 49% de los estudiantes presenta un título adecuado, pero no creativo.

No logrado: el 3% de los alumnos no presenta título. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.



El criterio seis, medía el uso de elementos cohesivos. Entre los resultados obtenidos, se encuentran:

Logrado: el 12% de los investigados presenta conectores empleados de forma adecuada proporcionándole la unión global del texto.

Parcialmente logrado: el 61% de los estudiantes presenta conectores frecuentemente bien empleados.

No logrado: el 18% de los individuos presenta casi siempre conectores, pero mal empleados o no utilizan conectores. Se debe considerar que el 9% restante corresponde a los 3 estudiantes que no realizaron este ítem.

7.2 Triangulación

7.2.1 Categorías emergentes

La siguiente triangulación de datos hará referencia a todos los hallazgos que se encontraron en la presente investigación. Como se observó, se analizaron distintas categorías, es por ello que en el siguiente apartado se definirán cada una de ellas:

- a) Comprensión lectora: es un proceso constructivo e interactivo entre lector y texto. El primero integra sus conocimientos previos y expectativas, el segundo entrega su estructura y contenido, por lo tanto, después de la lectura se construyen nuevos significados (Arancibia Fuentes, 2017).
- b) Inferencias: son deducciones que realiza el lector a partir de algo leído. En otras palabras, Bruner (1957) dice que es una destreza que activa el conocimiento que ya se tiene y lo utiliza para organizar e interpretar la información nueva.
- c) Conocimiento sobre las autobiografías: se entenderá como lo que los alumnos logran aprender sobre este tipo de textos que habla sobre la vida de uno y narra hechos relevantes.
- d) Producción textual: es elaborar un texto pensando en el receptor, para poder así transmitir un mensaje claro y preciso. La escritura es un sistema de representación que el niño reconstruye de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelve. (Tovar, et al, 2005, p. 590)
- e) Conectores: son herramientas que permiten unir de forma lógica las ideas que se quieren redactar para el texto.
- f) Coherencia: es la conexión que debe existir entre las ideas que se desarrollan en un texto. Esta conexión permite que el texto sea comprensible para el lector.
- g) Estructura: es cuando varios elementos se relacionan y son interdependientes al mismo tiempo, en otras palabras, es una forma ordenada de tener el texto.
- h) Idea central: se entiende como la capacidad de desarrollar una idea de forma clara en un párrafo.

- i) Organización: es cuando se cumple con las normas establecidas para la creación de un texto autobiográfico.
- j) Ortografía: es cuando da un buen uso a los símbolos y signos que componen la lengua.

7.2.3 Triangulación de los datos

En el siguiente apartado se presenta la triangulación de los datos obtenidos durante la investigación. El término triangulación, según Francisco Cisterna (2005) identifica “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). En otras palabras, la triangulación de datos une los tres elementos de la investigación (diagnóstico, intervenciones y evaluación final) para verificar los avances que se obtienen después de cada una.

En primer lugar, se presentará una tabla (tabla 1) para observar que las categorías surgen a partir del problema de investigación, las preguntas y los objetivos. Además, de cada categoría surge una(s) sub-categoría(s). En la segunda tabla (tabla 2), se articulan de forma coherente y secuencial lo realizado durante la investigación, como el diagnóstico, las intervenciones y la evaluación final. Para finalizar, después de cada categoría se realizan comentarios que establecen una relación entre los datos que arroja el análisis de los antecedentes de cada instrumento. En otras palabras, se cruzan los resultados obtenidos en cada categoría.

Ámbito Temático	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Categorías	Sub-Categorías
Modelamiento de la producción textual a través de la comprensión lectora	Los Programas de Estudios plantean que un buen escrito se produce a través de un apoyo por parte de la comprensión lectora, lo cual no se evidencia en las salas de clases, como tampoco en los resultados obtenidos en las últimas pruebas Simce.	¿Cómo influye el modelamiento de la producción textual a partir de la comprensión lectora de autobiografías, considerando su estructura, organización y coherencia?	Comprender de qué modo influye el modelamiento de la comprensión lectora en la producción de autobiografías, considerando: estructura, organización y coherencia.	Identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la producción textual de autobiografías, a partir del diagnóstico realizado antes del modelamiento.	Producción textual	Coherencia
						Conectores
						Estructura
						Organización
						Idea central
					Conocimiento de la autobiografía	Objetivo
						Elementos
						Tipo de texto
				Identificar las estrategias necesarias para desarrollar el modelamiento de la producción textual a partir de la	Producción textual	Coherencia
						Conectores
						Estructura
						Organización
						Idea central
					Conocimiento de la autobiografía	Objetivo
Tipo de texto						

				comprensión lectora contemplando estructura, organización y coherencia.		Título adecuado
					Comprensión lectora	Inferencias
				Identificar las diferencias que presenta la producción textual de autobiografías, antes del modelamiento (diagnóstico) y después del modelamiento	Producción textual	Coherencia
						Conectores
						Estructura
						Organización
						Idea central
					Conocimiento de la autobiografía	Objetivo
						Elementos
						Tipo de texto
						Título adecuado
					Comprensión lectora	Inferencias

(Tabla 1)

Categoría	Sub-categorías	Diagnóstico	Intervenciones	Evaluación final	Comentarios
Comprensión lectora	Inferencias	<p>El primer ítem abarcó ocho preguntas inferenciales de distintos tipos, entre ellas asignación de roles, global o coherente, tipo causa y complementaria. A través de los resultados obtenidos se evidenció que del total solo dos preguntas fueron contestadas de forma correcta por menos del 50% de los alumnos, éstas fueron la número tres de tipo global o coherente con un 23% y la número cinco de tipo causal</p>	<p>Durante todas las intervenciones se realizaron actividades donde los alumnos contestaban preguntas inferenciales y explícitas realizadas por la modeladora. Se leyeron diversos textos autobiográficos como los de infancia y poesía de Pablo Neruda, el de Lisa Simpson, entre otros. Para realizar preguntas se utilizaron las estrategias propuestas por Solé.</p>	<p>Este ítem tenía siete preguntas inferenciales de diversos tipos, como complementaria, global o coherente, causal, causa-antecedente y asignación de roles. Se evidenció que dos respuestas fueron contestadas correctamente por menos del 50% del total de los alumnos, siendo estas: causal y causa-antecedentes. No obstante, aquellas respuestas que fueron contestadas de manera acertada</p>	<p>Si bien, no hay un cambio drástico entre el diagnóstico y la evaluación final. a pesar de que ambas evaluaciones fueron similares, la última tuvo más complejidad en la primera parte puesto que los alumnos debían leer un texto que no era cercano como el de Lisa Simpson que aparecía en el diagnóstico. De todas formas, las intervenciones influyeron para mejorar la comprensión de textos para luego</p>

	Estrategias de antes, durante y después	con un 21%. En las seis restantes más de la mitad acertó, éstas eran tres de asignación de roles, otra global o coherente, otra de tipo causal y la complementaria.	<p>Antes de la lectura:</p> <p>Los alumnos contestaban preguntas para predecir lo que pasará en lo que iban a leer prontamente.</p>	por más del 50% de los alumnos bordean el 70%.	pasar a la producción textual.
<p>Durante la lectura:</p> <p>Se realizaban preguntas inferenciales (de tipo: asignación de roles, global o coherente, tipo causal y complementaria) y explícitas. Aquí se solicitó unir conocimientos previos con los conocimientos</p>					

			nuevos que entregaba el escrito.		
			Después de la lectura: Se verificaba si sus predicciones fueron certeras o presentaron ciertas dificultades.		
Conocimiento de la autobiografía	Objetivo Elementos Tipo de texto	Para este apartado los resultados obtenidos fueron deficientes en las cuatro preguntas. Esto se debe a que la mayor dificultad que presentaron los estudiantes es identificar qué	La secuencia de actividades tiene relación a la comprensión y reconocimiento del contenido del texto, es decir, de qué se habla, cómo se habla y quién lo habla. Para ello, se	En este ítem sólo hubo deficiencia en reconocer el objetivo que tiene una autobiografía, puesto que solo el 36% logró identificarlo. Sin embargo, un 58% de los estudiantes	A partir de los resultados entregados por el diagnóstico y la evaluación final, se puede evidenciar que los alumnos después del modelamiento mejoraron considerablemente

	Título adecuado	elementos son parte de una autobiografía, ya que solo un 30% de los alumnos logró hacerlo de forma correcta. En las tres restantes los logros no variaron entre el 30% y el 47%.	realizaron modelaciones sobre este tipo de texto, las que consistieron en lecturas autobiográficas con preguntas inferenciales (asignación de roles, global o coherente, tipo causal y complementaria) en producciones textuales guiadas con distintos elementos escritos en conjunto.	reconoció los elementos característicos, un 64% el tipo de texto y 79% un título adecuado.	en cada aspecto. Por ejemplo, los conocimientos característicos del texto trabajado aumentaron en 28%; el tipo de texto mejoró en un 27%; título adecuado aumentó un 32%.
--	-----------------	--	--	--	---

<p>Producción textual</p>	<p>Coherencia Conectores Estructura Organización Idea central</p>	<p>En este punto los estudiantes debían escribir sus autobiografías, considerando cinco criterios, evaluados con: logrado, parcialmente logrado y no logrado. En esta primera evaluación, los criterios con mejor logro fueron ordenar cronológicamente los hechos y seleccionar aspectos importantes de su vida tan solo con un 20% en ambos. Por otro lado, el más deficiente fue ortografía con un 67% no logrado.</p>	<p>En la actividad de producción textual se dieron dos instancias donde los alumnos redactaron de forma individual. Esta actividad no estuvo bien enfocada puesto que se quería realizar una retroalimentación para cada alumno en su escrito, pero no fue posible por el tiempo que se disponía. Sin embargo, el hacer un modelamiento de cómo escribir una autobiografía a partir de un recuerdo hizo que más del 50% de los alumnos</p>	<p>En este ítem los alumnos debían redactar su autobiografía considerando seis criterios evaluados con los indicadores logrado, parcialmente logrado y no logrado; y poniendo en práctica lo aprendido en el modelamiento. Los criterios con mejor logro fueron: ordenar cronológicamente los hechos, ya que un 40% se ubicó en este nivel; seleccionar aspectos importantes ubicándose un 46%</p>	<p>A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y evaluación final, se evidenció que después del modelamiento los alumnos lograron aumentar en un 20% el criterio de ordenar cronológicamente los hechos, y en un 26% el que contemplaba seleccionar aspectos importantes de su vida. Se debe considerar que durante las 3 intervenciones, ellos debieron seleccionar un tema del cual poder escribir un recuerdo, como</p>
---------------------------	---	---	--	--	---

			<p>comprendieran cómo se deben utilizar conectores y signos de puntuación, además de evidenciar que es una buena alternativa incluir los recuerdos de forma ordenada.</p> <p>En cuanto a lo anterior, los resultados obtenidos en esta categoría, fueron que un 39% de los estudiantes redactó considerando los signos de puntuación (puntual, literal y acentual)</p> <p>Por otro lado, el 90% de los individuos en</p>	<p>en el nivel logrado; utilizar reglas ortográficas, puntuales, acentuales y literales, ya que un 64% lo logró de manera correcta; escribir un título adecuado y creativo sólo un 39% lo logró, pero un 49% se encontró en el nivel parcialmente logrado.</p>	<p>también realizar una ficha en la que respondían a interrogantes sobre hechos de sus vidas, lo cual influyó en los últimos resultados. Es así como en el diagnóstico el criterio más deficiente fue ortografía con un 67% no logrado, y después del modelamiento un 64% se ubicó en el nivel logrado.</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>la ficha utilizada en una de las intervenciones, seleccionó aspectos importantes de su vida.</p> <p>El 93% de los dicentes indicó su nombre, lugar y fecha de nacimiento.</p> <p>Un 80% de los alumnos indicó el lugar donde vive y nombró a sus amigos.</p> <p>También un 87% manifestó con quién vive, el nombre del colegio y una o más personas importantes para él.</p> <p>El 61% de los estudiantes indicó el</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>nombre de sus padres.</p> <p>Y por último, el 67% de los individuos da a conocer el curso en que se encuentra.</p>		
--	--	--	---	--	--

	Conectores	Los alumnos al momento de producir no utilizan los conectores, por lo mismo, se considera necesario incorporar este elemento de la producción textual, usando los de tipo causal, temporal y aditivos en el modelamiento y evaluación final.	A través de un modelamiento guiado sobre la producción textual y el empleo de conectores (temporales, aditivos, para comenzar y finalizar), en donde se realizaron diversas actividades tales como, que los estudiantes primero leyeran un texto y después volvieran a releer el mismo pero esta vez sin los conectores y que ellos solos lo completaran justificando el por qué tal conector iba	Este criterio se consideró después de analizar los resultados del diagnóstico, empleándose su enseñanza durante las intervenciones. En esta evaluación el uso de conectores arrojó un 12% en logrado y un 61% en el nivel parcialmente logrado, es decir, utilizaron algunos conectores.	Por tanto, los alumnos mejoraron la forma de emplear los conectores de acuerdo a este criterio, puesto que en un comienzo no sabían y finalmente demuestran que más del 50% del curso aprendió cómo utilizarlos o los emplearon de forma correcta.
--	------------	--	---	--	--

			<p>en ese espacio o que junto a la profesora fueran completando un texto, recortando los conectores y pegándolos en el espacio vacío, para después ocupar esos mismos en su propia producción textual sirvió para que un 39,3% de los alumnos lograron aprender cómo se deben emplear estos.</p>		
		<p>En esta evaluación los alumnos manifestaron un nulo (0%) conocimiento sobre la construcción de párrafos y</p>	<p>Para demostrar coherencia las modeladoras mostraron diversos escritos que se encontraban de</p>	<p>Un 6% de los alumnos logró construir párrafos y oraciones coherentes. Sin embargo, un 58%</p>	<p>Es decir, el modelamiento fue beneficioso en esta categoría, puesto que en la evaluación final se observa que solo</p>

	Coherencia	<p>oraciones coherentes, debido a que un 47% obtuvo parcialmente logrado y un 50% se encontró en el nivel no logrado. Es decir, presentan ideas coherentes, pero no separan en párrafos; separan en párrafos pero son incoherentes las ideas; o simplemente no separan en párrafos sus escritos, más de una oración presenta incoherencia.</p>	<p>forma ordenada para ser comprensibles. Además, también se desarrollaron escritos en conjunto, donde los estudiantes pudieron apreciar como los conectores eran un pilar importante para una buena coherencia.</p>	<p>fue capaz de separar párrafos coherentemente o construir oraciones del mismo modo.</p>	<p>un 27% de los alumnos no logran escribir oraciones y párrafos coherentes. Además, se observa, que en este apartado un 6% de los alumnos logran en su totalidad este criterio, lo que en el diagnóstico no se evidenció.</p>
		<p>En promedio un 28,25% de los alumnos da a conocer que no sabe</p>	<p>Para generar una comprensión de la estructura de autobiografías, se</p>	<p>En promedio un 15% de los alumnos aún desconoce cómo es la estructura del tipo</p>	<p>Como se puede observar, hubo una mejora del 13,25% con respecto a los</p>

	<p>Estructura</p>	<p>cómo es la estructura de una autobiografía. Este resultado abarca cuatro de los cinco criterios evaluados exceptuando la ortografía. Esto es porque la docente aún no había abordado este contenido.</p>	<p>realizaron diversas lecturas de esta, como, por ejemplo, las de Pablo Neruda y la de Lisa Simpson. Para que los alumnos comprendieran cómo se escriben, la modeladora a cargo realizó preguntas explícitas y de tipo inferencial enfocándose en cómo está escrito, principalmente, el foco estuvo puesto en si los estudiantes lograban identificar en qué persona gramatical estaba escrita la autobiografía, si lo</p>	<p>de texto trabajado al momento de realizar sus producciones escritas.</p>	<p>alumnos que no lograron estructurar en un comienzo sus escritos, es decir, el modelamiento influyó en varios alumnos. En otras palabras, en promedio un 28,6% de los estudiantes lograr poner en práctica los cinco criterios que se asocian a esta categoría.</p>
--	-------------------	---	---	---	---

			hablaba otra persona o el mismo personaje, que temas abordaban, pues no hablaba de la vida del amigo, sino que sus propios recuerdos, entre otras.		
	Idea central	Se identifica que presentan solo algunos aspectos importantes de su vida, ya que solo un 20% logró este criterio. Dentro de ellos se encontraban textos que hablaban de su familia, del momento que llegaron a Chile o de cómo se encuentran en el colegio. A	Se realizan ejercicios modelados por una de las investigadoras. Estos escritos consistían en hacer una lluvia de ideas sobre lo que se quería escribir, para luego realizar una producción tomando en cuenta éstas ideas previas. Al realizar el escrito se	En esta categoría, se evalúa el criterio de seleccionar aspectos importantes de su vida, en el cual un 46% de los alumnos logró de manera efectiva identificar y desarrollar un recuerdo o tema importante dentro de su corta edad, mientras que un 36% seleccionó algunos	Se evidencia que hubo una mejora del 26% entre el diagnóstico y la evaluación final. Por lo tanto, el modelamiento, mayoritariamente con la ayuda de los conectores, el compartir recuerdos propios de las investigadoras y el uso de las fichas para

		<p>pesar de que el porcentaje logrado no fue alto, un 67% de los alumnos se ubicaron en el nivel parcialmente logrado.</p>	<p>desarrollaba una idea en un párrafo y se utilizaban fenómenos cohesivos.</p>	<p>aspectos ubicándose en el nivel parcialmente logrado.</p>	<p>organizar ideas, fueron elementos efectivos en este punto puesto que sólo un 9% de los estudiantes no logró desarrollar este criterio.</p>
	<p>Organización</p>	<p>Los alumnos desconocen cómo organizar sus ideas, puesto que, solo un 20% de los alumnos logró ordenar cronológicamente los hechos. De manera contraria, un 43% no lo logró.</p>	<p>En dos intervenciones se les enseña a los alumnos organizar sus ideas para redactarlas después. La primera constaba de completar una ficha con preguntas relacionadas a su vida: nombre, fecha de nacimiento, colegio en el que estudia o estudió, nombrar algunos</p>	<p>Un 40% de los alumnos logró ordenar cronológicamente los hechos de sus escritos, mientras que un 33% se ubicó en el nivel siguiente ya que solo logró organizar algunos de los hechos.</p>	<p>Es decir, a pesar de que las dos intervenciones no se lograron finalizar, los alumnos comprendieron que las autobiografías constan de una organización de ideas, mejorando en un 20% en comparación al diagnóstico.</p>

			<p>familiares, entre otras cosas que consideren importantes, para luego seguir con su producción textual autobiográfica. Esta actividad no se pudo realizar en su totalidad porque no fue comprendida a cabalidad, les faltó material (una foto) y porque no les resultó llamativo.</p> <p>La segunda consistió en completar una silueta (niño o niña), donde nuevamente tenían que contestar varias preguntas relacionadas con su</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>vida. No se logró llegar a la producción textual de este, ya que los alumnos se tardaron más del tiempo estipulado para el desarrollo de la guía.</p>		
	Ortografía	<p>Los estudiantes obtuvieron bajos porcentajes en este criterio, porque un 67% presentó faltas ortográficas de tipo puntual, acentual y literal. Sólo un 3% de ellos no tuvo faltas ortográficas de ningún tipo.</p>	<p>En todas las intervenciones se dio énfasis a este punto, enfocándose en la ortografía puntual, literal y acentual. Por ejemplo, para que los alumnos comprendieran que había un punto se detenía la lectura un momento. Otra intervención donde se dio énfasis a este punto, fue</p>	<p>Los alumnos obtuvieron altos porcentajes en este criterio, porque un 64% del total logró utilizar reglas ortográficas puntuales, acentuales y literales de forma correcta. En tanto, sólo un 24% no logró cumplir con ninguna de las reglas.</p>	<p>Como se puede observar, los alumnos mejoraron un 61% la comprensión de las reglas ortográficas en los distintos tipos. El modelamiento fue de gran ayuda, pues fue en él donde los estudiantes logran comprender en qué momento va un punto o una coma, y que en ambos se hace una</p>

			<p>cuando los alumnos debían leer sus recuerdos. Las modeladoras repetían la lectura si esta no era comprendida o preguntaban si sería mejor escribirlo de otro modo.</p> <p>Por último, otra instancia donde se da relevancia a esta categoría es cuando la investigadora a cargo modela la escritura en los estudiantes.</p>		<p>pausa en la lectura, pero que en uno es más prolongado que en el otro. Donde hubo más debilidad fue en la ortografía literal, pues es en donde los estudiantes presentaban más faltas.</p>
--	--	--	--	--	---

(Tabla 2)

Capítulo 8: Conclusiones

Para finalizar lo desarrollado en esta investigación, es necesario responder a cada pregunta de investigación a partir de las cuales se establecen una serie de conclusiones en torno a cada una de ellas. Es por ello, que en este apartado se presentarán una serie de conclusiones generadas a partir de lo investigado, además, se establecerá una relación coherente entre estas y lo expuesto en la triangulación.

En un comienzo, se pretendió detectar la influencia de un modelamiento a través de la comprensión lectora y cómo este concluye en la producción textual de autobiografías. Para evidenciar esta problemática se realizaron modelamientos, en los cuales se solicitó, en primera instancia, que los estudiantes resolvieran un diagnóstico en el cual dieran a conocer sus conocimientos sobre autobiografías. Para el modelamiento se tomaron en cuenta todas las debilidades que presentaban los alumnos a partir de dicho instrumento.

En el post test, que se llevó a cabo después del modelamiento, se evidenció que las intervenciones influyeron positivamente en la producción textual de autobiografías y sus conocimientos sobre las mismas. No obstante, hubo algunas redacciones que no presentaron cambios drásticos, pero lograban desarrollar una idea en un párrafo o utilizar correctamente los conectores para enlazar sus ideas.

Como investigadoras nos percatamos que esto se logra de mejor manera cuando las actividades están bien organizadas y orientadas, puesto que, se debe conocer a los individuos que serán parte de la investigación, ya que de esta forma se puede identificar y evidenciar cómo trabajan y cuánto demoran en hacerlo. Se hace alusión a esto, debido a que en el modelamiento número dos hubo problemas con las actividades y la distribución del tiempo. Por esto, las estrategias cumplieron un rol fundamental en cada una de las sesiones realizadas. Dentro de estas acercamos a los niños a sus propios recuerdos, esto, mediante sus fotografías, usando esta actividad con la finalidad de que llegarán a escribir sus propios textos autobiográficos.

Por otro lado, se puede reconocer que existe un mejoramiento en la evaluación final de los estudiantes, teniendo en consideración los resultados obtenidos, antes del modelamiento y durante este. Es decir, mejoran aspectos de su comprensión lectora, tales como, preguntas inferenciales, y en la producción textual en el uso de conectores y el desarrollo de una idea principal por cada párrafo.

Se logra identificar que la producción textual fue influenciada de forma positiva, por la comprensión lectora, a través de las intervenciones. Esto gracias a que los alumnos fueron capaces de comprender que las autobiografías son escritas en primera persona y que estas les permiten revivir hechos pasados; además, comprender y comparar que tienen una estructura distinta las biografías; además de reconocer que los conectores los ayudan a unir ideas y que cada párrafo está compuesto por una idea central.

En cuanto a la producción textual, podemos concluir que se involucra de forma directa con la comprensión lectora, tal como lo señala Eisterhold (1991) con su concepto de modelo direccional, lo comprueba uno de los supuestos de la investigación. Por ejemplo, varios alumnos después de las lecturas de autobiografías, se dieron cuenta que estas se escriben en primera persona y cuentan hechos o sucesos que para ellos son relevantes. También en varios escritos que entregaron los alumnos -durante las intervenciones y en el escrito final- se evidencia que escriben de forma similar a como lo demostraron las modeladoras y tratan de mejorar su vocabulario, esto se pudo apreciar, por ejemplo, en la utilización de los conectores, en su ortografía y, principalmente en la repetición y/o imitación que ellos hacían de los textos leídos. Un ejemplo de ello se ve cuando un estudiante copia lo que aparece en la autobiografía de Lisa Simpson, donde menciona “mis padres me crearon”, es decir, se guía por este texto para redactar su autobiografía.

Es así como se ve una evolución entre el diagnóstico y la evaluación final, ya que en esta última los estudiantes tienen un conocimiento incorporado con respecto a la autobiografía, esto se puede evidenciar mediante las sesiones realizadas en el proceso y el reforzamiento hecho en cada una de ellas.

Lo anterior, permite guiar al alumno a como poder desarrollar su recuerdo como una autobiografía, incorporando una idea principal en cada párrafo. Para ejemplificar esto, un alumno señala, en uno de los primeros escritos, *“La primera vez que me monté en un caballo fue emocionante porque corría demasiado rápido el caballo entonces tenía que tener cuidado porque me podía caer.”* (imagen 1). Podemos observar que incluso la utilización de conectores presentes en las clases de modelamiento, refuerzan la coherencia que ellos puedan presentar en sus textos, y evitar una repetición léxica en los mismos. Un ejemplo de ello, es el texto producido por una de las alumnas, el cual señala que *“Para comenzar, un día fuimos con todos mis compañeros a la Universidad. Cuando llegamos nos dieron unos padrinos y madrinas, también jugamos a hacer magia y comimos helados. Además vimos una película y jugamos voley, por último, nos dieron una bolsa de dulces y*

nos fuimos". (Imagen 2) Acá podemos evidenciar como los conectores favorecen el trabajo de los estudiantes, para así poder tener coherencia en sus escritos y comprenderlos de mejor forma las ideas que se desean relacionar en la construcción de recuerdos.

Imagen 1:

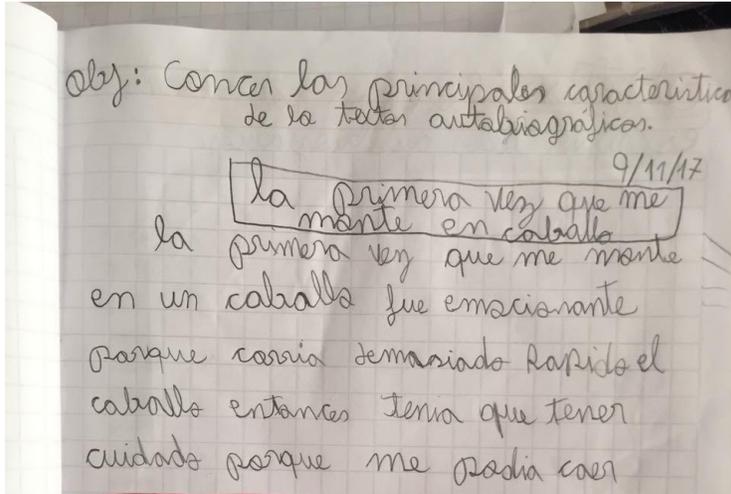
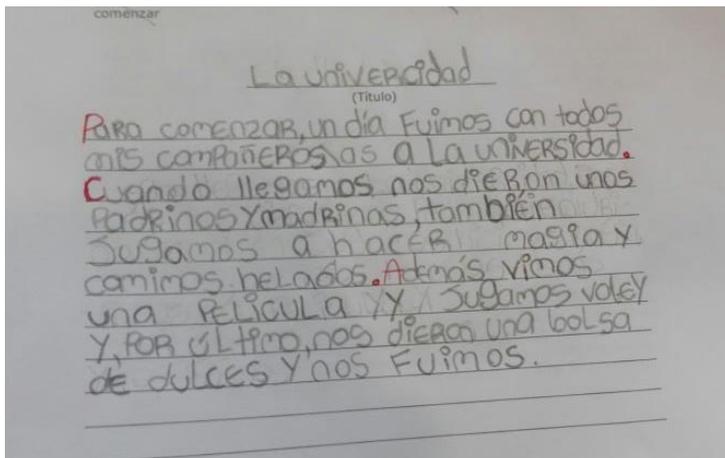


Imagen 2:

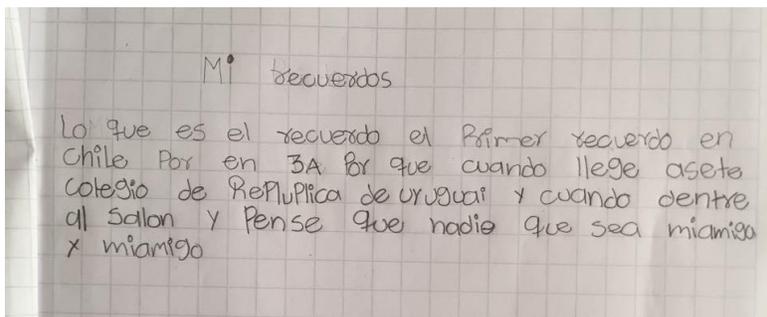


En relación a las preguntas específicas, se pueden establecer varias conclusiones que son un aporte para futuras investigaciones relacionadas al tema.

Primeramente, se identificó que los individuos no sabían ordenar cronológicamente los hechos en su autobiografía. Por lo mismo, hubo un gran número de alumnos que falló en esto al momento de redactar. Varios estudiantes comenzaron escribiendo sobre algún momento reciente de su vida y luego sobre su nacimiento, lo cual no es correcto ni acorde al orden cronológico de hechos de su vida. Como por ejemplo: "Mi recuerdos Lo que es el recuerdo el primer recuerdo en chile por en 3ª, por que cuando llege a sete colegio de

Republica de uruguay y cuando dentre al salon y pense que nadie que sea mi amigo y mi amigo” (imagen 3). En este escrito, además de presentarse incoherencias, se evidencia que el alumno comienza hablando de su curso, luego menciona que él llegó al colegio y lo demás, es decir, no establece un orden cronológico en sus ideas.

Imagen 3:



Otra dificultad fue que no lograron identificar los momentos importantes de su vida para incluirlos en su autobiografía. En este ítem, los alumnos escribieron sobre hechos que no tenían relevancia, como también otros estudiantes si supieron identificar lo solicitado y escribieron, por ejemplo, de su llegada al país. Es por esto, que los estudiantes lograron de forma parcial escribir su autobiografía, ya que esta debía considerar los momentos más relevantes de su vida.

La ortografía también fue una dificultad presente, esto debido a que muchos alumnos tienen serios problemas con la escritura los cuales fueron apreciados en sus primeros escritos. Existen deficiencias en cuanto a letras como B-V S-C, entre otras. Esto se pudo observar tanto en el primer escrito (diagnóstico), sesiones de intervención y evaluación final.

Una de las dificultades detectadas en el primer escrito de los alumnos (diagnóstico), que no había sido considerada para la investigación, fue que estos no sabían redactar de la forma esperada o solicitada para su edad, ni desarrollar adecuadamente sus ideas en un párrafo, al no lograr unirlos, por lo tanto, quedando éstas desconectadas. Por esta razón, se tomó la decisión de incluir el uso de conectores en los modelamientos para así poder fortalecer este ámbito tan importante en la redacción de los estudiantes. Por factor tiempo, no se pudo lograr que los alumnos tuvieran cambios significativos en cuanto a la implementación de conectores, pero a través de las intervenciones los estudiantes pudieron conocerlos y trabajarlos en las sesiones, demostrando un pequeño avance en este punto de la cohesión.

Las estrategias necesarias para lograr un buen aprendizaje durante el modelamiento fueron realizar preguntas de inferencias tales como asignación de roles, global, complementaria, causa y efecto, a través de dos textos autobiográficos, en donde los estudiantes tuvieron que anteponerse a los hechos y situaciones que se pudieran desarrollar a lo largo de la lectura a partir de información explícita, relacionando lo ya leído con lo que se está por leer y buscando información explícita. Las inferencias realizadas tienen directa relación con los momentos de la lectura, es decir, antes, durante y después, donde en cada uno de ellos se fueron realizando diversas preguntas que permitían orientar la predicción de los hechos que sucedieran a lo largo de la historia con el fin de comprender el texto en su totalidad.

Además, se tomó la decisión de realizar una lectura guiada con la modeladora, para que los alumnos que aún no sabían leer adecuadamente prestaran atención y pudiesen participar activamente en todo momento de la clase, por ello, esta instancia permitió poder guiar las respuestas de los estudiantes, ya que si estos no llegaban a las respuestas esperadas, la modeladora generaba nuevas preguntas las cuales sirvieran de orientación para los estudiantes.

También se conectó a los niños con sus vidas o contextos a partir de los recuerdos entregados por la modeladora. Para esto, la modeladora presentó fotografías de momentos importantes de su vida para así dar a conocer y explicar sus propios recuerdos. Esto, con la finalidad de que ellos conocieran el ejemplo de alguien externo a ellos, para que así logaran conectarse y aproximarse más a este, además de participar activamente de cada uno de ellos, teniendo a través de las historias relatadas, un recurso para crear sus propios relatos.

Entre las diferencias detectadas en el diagnóstico y el post test, se pudo apreciar que en cuanto a la comprensión lectora, no se evidenció mucha diferencia entre una evaluación y otra porque el texto utilizado en el post test era más complejo, ya que el léxico utilizado era muy distinto, menos cercano y familiar a ellos, que el de la primera evaluación. En cambio, en relación al conocimiento de la autobiografía y a la producción textual, hubo mejoras considerables, por lo que se evidenció que el modelamiento sí fue útil. Entonces se puede concluir que el modelamiento permitió que los estudiantes fueran capaces de distinguir y/o comprender la estructura de un texto autobiográfico para posteriormente poder producir un escrito propio de este, considerando la organización de ideas en párrafos, el uso de conectores, ortografía y puntuación, cabe destacar que a través de estas intervenciones

hubo un notable aumento de vocabulario en los estudiantes gracias a los textos trabajados en las sesiones.

A continuación, se pueden observar dos ejemplos donde los alumnos mejoraron su redacción en cuanto a vocabulario, conectores y tema central de la autobiografía.

<p>Parte II</p> <p>Ahora es momento de escribir, debes tener en cuenta todos tus conocimientos sobre las autobiografías, porque en este momento escribirás sobre los hechos más relevantes de tu vida. Recuerda escribir adecuadamente, con buena ortografía y letra clara.</p> <p><u>mi historia Wiliano</u> (Título)</p> <p>hala mi nombre es Wiliano naci el 6 de diciembre de 2002 tengo un hermano de 14 años. mi vida a sido toda una aventura y una Tortura espero de chico en un loco mundo mi primer colegio fue la ciudad del Sol mi se- cundo colegio fue Silvia Barahona en pens de a desde infantil y termine a 3: B yo soy Venezolano de ese unico tiempo me tuere que mudar por que esta la guerra en mi país ahora a mi amiga e me amade a chile es Julio Tebe que es de 3: Grado por que ya estado Meno 4 grado tambien. Tenago amiga oí qui pero estrayo mucno amigos y fam- ilia.</p>	<p><u>mi primera viaje en un avión</u></p> <p>- Estaba super emocionada por dos cosas 1 Porque iba a viajar sola con una aerolinea 2 porque iba a salir de la dictadura. cuando el avión despegó se me taparon los oídos al rato me dieron una enlatada con pollo y coca cola al rato aterrizó el avión y zafé a Chile.</p>
--	---

Como se expuso en un comienzo, existen una serie de limitaciones que pudieron interferir en la investigación: de tipo lingüística, de tipo psicológica, de tipo sociológica, de tipo pedagógica y de tipo metodológica. Éstas son fundamentales dentro de la investigación, ya que nos dan un escenario posible y limitante que podríamos observar durante la investigación. A raíz de esto, podemos concluir que las limitaciones de tipo lingüísticas fueron observadas durante el modelamiento, ya que nos encontramos con algunos casos en que los estudiantes escribían de la misma forma en que hablaban. Debido a esto, tuvimos que agregar el trabajo con conectores, ya que los alumnos no sabían cómo hilar ideas entre sí. Además, pudimos identificar que los alumnos extranjeros utilizaban vocabulario de su país, como por ejemplo “carro” en vez de auto, pero esto no fue perjudicial para su escritura, ya que eran palabras que se podía deducir su significado. Lo mismo ocurre con las limitaciones sociológicas, ya que pudimos leer en escritos que alumnos escriben con palabras que no son adecuadas para su vocabulario. Un ejemplo de esto, se pudo observar en el diagnóstico de un alumno, donde él escribe en su autobiografía “mi vida es wena”.

Las limitaciones de tipo psicológicas también fueron evidentes en alumnos que pertenecen al PIE del colegio. Estos, estudiantes no participaban de actividades en algunas ocasiones ya que eran retirados para trabajar de forma personal con ellos. Por lo mismo, no tuvieron oportunidad de ser partícipes del contenido a tratar.

En cuanto a las limitaciones pedagógicas, podríamos comentar que el tiempo nos jugó en contra, ya que no pudimos profundizar ni evidenciar mejoras significativas en contenidos como conectores y ortografía. Claramente esto se pudo trabajar en más sesiones, ya que no fueron suficiente tres intervenciones de dos horas pedagógicas cada una, para poder implementar prácticas relacionadas a los fenómenos cohesivos fundamentales para la producción textual.

Para finalizar con las limitaciones, tenemos las de tipo metodológica. Esta tiene relación con el enfoque cualitativo de la investigación. Aquí podemos concluir que los resultados no se pueden generalizar, ya que esta investigación se hizo con un grupo específico y en un contexto determinado, lo que se traduce que un posible plan remedial serviría para los individuos partícipes de la investigación, no para cualquier estudiante que no conocemos su realidad en cuanto al objetivo de la tesis.

Por otra parte, ésta indagación se apoyó de diversos autores e investigadores, como por ejemplo: Tovar y otros, Solé, Cassany, Trujillo, Jolibert, Cortés y Bolini y Valery. Estos sirvieron para guiar nuestra investigación, en cuanto a los momentos y actividades que se fueron realizando, y el sustento teórico que pudimos rescatar de sus investigaciones.

La investigación de Tovar (2005) demostró que los alumnos al momento de escribir adquieren tres conocimientos fundamentales: comprenden que el texto leído (cuento) posee una estructura definida, y que dentro de ello el borrador sirve para evidenciar los errores y la revisión será beneficiosa para formular un mejor escrito. En nuestra indagación, se observaron los mismos elementos, ya que los alumnos después de varias lecturas de autobiografías y preguntas relacionadas a la estructura de este tipo de texto comprendieron que existe una estructura definida para esta tipología. Lo anteriormente mencionado es evidenciado en los escritos, los cuales poseen el uso de conectores (temporales y aditivos); adecuado empleo de reglas ortográficas; un título pertinente al tipo de texto; selección de aspectos importantes de sus vidas, teniendo una idea central y coherencia en la redacción y separación de párrafos.

Solé (1992) propone estrategias de lectura, en ellas se encuentran: antes, durante y después. Estas etapas fueron utilizadas en todas las intervenciones, ya que para cada una se abordaba un texto distinto. Algunas lecturas solo contaron con las etapas de durante y después de la lectura, es decir, se hacían preguntas inferenciales y explícitas, para verificar si los alumnos lograban comprender lo que escuchaban y/o leían. En otras sesiones, se realizaron los tres momentos, es decir, los alumnos hacían predicciones en relación a lo que leerían, luego se detenía la lectura para hacer preguntas de comprensión lectora y para que ellos conectaran lo leído con sus experiencias, por último, se realizaban preguntas para que no quedaran dudas sobre el texto y para verificar sus hipótesis.

Por tanto, utilizar los momentos de la lectura propuestos por Solé repercutió positivamente para la comprensión global o total del texto que se leía, esto se pudo evidenciar gracias a que los estudiantes fueron capaces de responder preguntas inferenciales, donde debían entablar relaciones entre las distintas informaciones para llegar a la respuesta correcta, principalmente se destacaron los siguientes tipos señalados por Gil (2011): global, complementaria, asignación de roles, causal, entre otras.

Según Casanny (2009), existen tres etapas para escribir: planificación, redacción y revisión. Estas etapas tienen relación con las planteadas por Tovar et al (2005) quienes manifiestan

que al momento de producir un texto los alumnos deben planificar la escritura, confeccionar un borrador de esta, revisar el borrador y realizar una reescritura del primero para corregir los errores detectados en la revisión. Durante la investigación se pretendía ejecutar las tres etapas propuestos por Casanny y mixturarlos con los propuestos por Tovar, ya que eran muy similares. Pero, al momento de intervenir con estas etapas, el tiempo fue una limitación, puesto que, los alumnos se demoraron más de lo planificado; ya que a varios los sacaban de la sala, llegaban tarde o se distraían por ser los últimos días de clases. Por lo tanto, se abordaron dos momentos: planificación, en donde los alumnos realizan una especie de pauta, en la cual respondían a datos personales antes de escribir, con el fin de utilizar dicha información, y redacción, donde utilizaban los datos de la planificación al momento de escribir sus recuerdos. Como ambos se realizaron en distintas clases, esto repercutió negativamente, ya que no estaba planificado así. Un error que se cometió con estas etapas, fue la decisión de no llevar lo que los alumnos habían planificado para su escrito final. Esto generó en algunos alumnos que no supieran sobre qué escribir.

Además, en una de las intervenciones se utilizó un cuadro guía para que los alumnos redactaran un recuerdo, es decir, planificaron para su pronta escritura. Pese a ello, los alumnos no realizaron la siguiente etapa que consiste en revisar, sino que lo realizaron las modeladoras. Dicha acción fue un error porque lo ideal era que ellos visualizaran sus propios errores.

Trujillo (2017) menciona que al momento de escribir se debe planificar, textualizar y posteriormente revisar. Para ello, propone tres estrategias, que fueron abordadas de la siguiente manera en la investigación:

1. Estrategia de planificación, donde los alumnos determinan la finalidad de su escrito, es decir, dar a conocer los aspectos que consideren relevante sobre su vida; el tipo de texto, en este caso una autobiografía; el contenido, aspectos importantes sobre su vida; el posible lector; cómo debe ser escrito, en primera persona.

Esta etapa se llevó a cabo en dos instancias, en el segundo modelamiento y en el tercero, donde debían considerar sus ideas para desarrollarlas posteriormente en la evaluación. Un ejemplo de esto, se puede observar en el anexo, donde los alumnos debían escribir datos sobre su vida, con quien viven, colegio, entre otras. Con esta información, los alumnos debían realizar la escritura de un recuerdo relevante para ellos.

2. Estrategia de redacción, aquí los estudiantes comenzaron a escribir, dando a conocer detalles relevantes sobre sus vidas. Aquí debían tener en cuenta los mismos detalles que en la planificación y errores ortográficos puntuales, acentuales y literales.

Para que los alumnos comprendieran esto, la modeladora encargada realizó diversos ejercicios donde ejemplificaba cómo es la forma adecuada para emplear estos detalles tan importantes.

Los conectores fueron fundamentales en esta instancia, ya que al trabajarlos con los estudiantes en las intervenciones, se pudo reforzar el contenido y así apoyar la escritura de la autobiografía. Lo mismo ocurrió con el uso de mayúscula, el cual se destacaba durante los escritos en la pizarra y los propios de los alumnos.

3. Estrategia de revisión: en esta etapa se deseaba que los alumnos fueran capaces de encontrar sus propios errores, sin embargo, las docentes fueron las que corrigieron los escritos de los investigados. Se realizó así, puesto que el tiempo era primordial dentro de la investigación.

Valery (2000) propone que el docente tiene que estar activo en la producción escrita de los niños, ya que debe acompañarlos. Esto se llevó a cabo en todas las sesiones, donde las tres investigadoras que intervenían estuvieron atentas en la mayor parte de las producciones de los alumnos, resolviendo dudas y guiando en todo momento de su escritura, ya sea en primera instancia con el recuerdo en base a la lectura del fragmento del texto autobiográfico de Pablo Neruda hasta la intervención tres, donde los alumnos debían escribir datos personales que eran solicitados en una guía.

Tal como mencionó Eisterhold (1991), el utilizar el modelo direccional permitió que los alumnos a través de la lectura mejorarán su escritura de autobiografías. Esto se logró con varias lecturas guiadas de distintas autobiografías, como por ejemplo: las de Pablo Neruda, la de Lisa Simpson y las propias creaciones de las modeladoras.

Sin embargo, no todo el curso pudo mejorar sus escritos, esto se debe a distintos factores, entre los cuales, se puede destacar que a varios niños los retiraron de la sala en más de una intervención ya que debían participar en ferias interculturales, actividades de otras asignaturas o porque pertenecían al PIE.

Si bien para los tres modelamientos se estimaba un tiempo de alrededor de 45 minutos, en la práctica esto no fue así, ya que finalmente se realizaron en un tiempo aproximado de 90

minutos, esto se debió a que no se conocía al grupo curso con el cual se trabajaría ni mucho menos el tiempo que se tardaban en realizar las actividades. Esto repercutió a la hora de abordar todas las actividades planteadas en el modelamiento, como por ejemplo, no poder realizar una revisión de la mayoría de sus escritos y sólo poder comentar algunos frente al curso.

Por otro lado, y en cuanto a lo mencionado con anterioridad, hubo un modelamiento (específicamente el modelamiento número 2), en donde los estudiantes no realizaron todas las actividades, esto fue producto de que en la planificación se contemplaron más actividades de lo debido, entonces el tiempo no fue suficiente y los niños ya no tenían ganas de participar en las actividades.

Otro elemento importante a destacar es el haber utilizado un texto autobiográfico para esta investigación, lo cual tuvo una buena aceptación por parte de los estudiantes, puesto que fue un texto que les resultó llamativo, ya que nunca habían trabajado con esta tipología, solo estaban familiarizados con textos literarios, principalmente cuentos.

Para finalizar, se encuentran los conectores, los cuales en un comienzo no estaban contemplados dentro de la investigación, debido a que los alumnos de ese nivel ya tienen un manejo o noción de los conectores básicos (aditivos, temporales, causales, entre otros) para hacer coherentes sus escritos. Aun así, se incluyeron desde el segundo modelamiento, debido a que observamos en el diagnóstico y la primera intervención que no sabían emplearlos en su totalidad y algunos los desconocían. Estos fueron de gran importancia, ya que los estudiantes pudieron hilar ideas entre sí a partir de los conectores que trabajamos. Nuevamente debido al tiempo, este contenido no fue aplicado correctamente por todos los estudiantes, ya que no sabían cómo emplearlos y necesitaban más espacios con actividades para poder agregarlos a sus escritos.

Por todo lo expuesto con anterioridad, tanto en las conclusiones como en la triangulación, basado en el modelo direccional, se puede observar que las intervenciones a través de modelamientos de la lectura y de la producción textual, los sujetos que fueron parte de la investigación presentaron ciertas mejoras en las distintas categorías que se desarrollaron (comprensión lectora, conocimiento de autobiografías, producción textual, conectores, coherencia, estructura, idea central, organización y ortografía). Dicho de otro modo, cada categoría presentó una mejoría que se evidenció en la evaluación final. A continuación, se presenta las mejorías a partir de cada categoría:

- Comprensión lectora: como se pudo verificar en la tabla de triangulación, no se presencia gran cambio entre la primera y la última evaluación. Como investigadoras, suponemos que esto fue porque en la segunda evaluación se presentó un texto menos cercano para los individuos, generando ser poco llamativo. Las preguntas realizadas eran las mismas que en la primera evaluación, es decir, de asignación de roles, global o coherente, causal, etc.

A pesar de lo expuesto, se evidenció que la comprensión lectora impactó de forma positiva en la producción textual de autobiografías, ya que permitió que los estudiantes conocieran la estructura de las autobiografías. Además, los estudiantes pudieron trabajar el uso de conectores, a pesar de no obtener un resultado óptimo al nivel que cursan.

- Conocimiento de autobiografías: al comparar ambas evaluaciones (diagnóstico y evaluación final), se evidenció que hubo grandes mejorías en cuando a dos factores: que estos poseen un título adecuado (aumentando en un 32%), que estos tienen elementos característicos, como ser escritos en primera persona, incorporar recuerdos, entre otros elementos (incrementando en un 28%).
- Producción textual: como se pudo apreciar en la triangulación hubo ciertos criterios que tuvieron mejorías considerables, ejemplo de ello, es el criterio que responde al uso correcto de reglas ortográficas donde en el pre-test se obtuvo un 67% no logrado, mientras que en la evaluación final hubo una repuntada considerable donde un 64% de los estudiantes lograron este ámbito. Otro de los criterios influenciados positivamente fue la escritura de un título adecuado y creativo, si bien solo el 39% lo desarrolló completamente y un 49% se encuentra en un nivel medio, solo el 12% de los estudiantes no lo logro, con lo cual se puede inferir que los estudiantes desarrollaron la capacidad de elaborar títulos creativos y coherentes con la información entregada en el relato.
- Conectores: como se mencionó en otros apartados, se tomó la decisión de incorporar esta categoría, después del diagnóstico realizado, porque fue allí donde se documentó que más de la mitad de los alumnos no los ocupaban o los empleaban de forma inadecuada. Sin embargo, fue en la evaluación final, donde más del 50% de los estudiantes revelaron que aprendió cómo emplearlos de forma correcta.
- Coherencia: al principio este conocimiento era nulo, es decir, los alumnos no lo empleaban, por lo que no podían redactar párrafos de forma adecuada. No obstante, en la última evaluación se advierte que solo un 27% de los alumnos no comprenden

aún cómo escribir oraciones y/o párrafos de manera coherente. Dicho de otra manera, el 73% de los estudiantes lograron de forma parcial o total escribir de modo coherente sus autobiografías.

- Estructura: el modelamiento influyó de forma positiva en cuanto a los conocimientos de la estructura del tipo de texto trabajado. Como se observó en la tabla un promedio de un 28,6% de los estudiantes logró poner en práctica: ordenar de forma cronológica, seleccionar aspectos importantes de su vida, reglas ortográficas, construir párrafos de forma coherente, escribir un título atractivo y emplear elementos cohesivos. Por tanto, los alumnos presentaron un cambio notorio entre la primera y la última evaluación.
- Idea central: en comparación con la prueba de diagnóstico y la evaluación final se refleja que un 26% de los individuos mejoró, es decir, logró redactar sus párrafos con una o más ideas centrales, siendo coherentes. Sin embargo, un 9% de los estudiantes no comprendió cómo hacerlo. Por lo tanto, no influyó el modelamiento de este en todos los estudiantes.
- Organización: como ya se mencionó, en dos intervenciones se quiso realizar una producción textual por medio de la organización de ideas, a pesar de ello, estas no se lograron finalizar. Por eso, destacamos que los alumnos lograban organizar sus ideas (en un cuadro, en la segunda sesión y en una silueta en la tercera) pero después no alcanzaban a redactar por el tiempo estipulado para las sesiones. A pesar de ello, un 20% de los alumnos demostró mejorar su redacción en la última prueba que se comparaba con el diagnóstico. En otras palabras, el organizar las ideas permitió a los alumnos redactar de forma óptima. Es decir, los alumnos comprendieron que las autobiografías requieren de una organización de ideas.
- Ortografía: durante las intervenciones, se trató de enfatizar los tres tipos de ortografía (puntual, literal y acentual), pero por el tiempo, se vieron más unas que otras. Las más trabajadas fueron la de tipo puntual y literal. Por ejemplo, se trataba de dar énfasis a las tres al momento en que la modeladora o algún estudiante leía, cargando la voz o deteniendo la lectura. Además, se hizo énfasis también al momento en que la modeladora a cargo de las sesiones redactó su recuerdo en la pizarra empleando el uso de conectores. Fue aquí donde más se trabajó con esta. A pesar de lo dicho, los alumnos mejoraron un 61% la comprensión de las reglas ortográficas en los distintos tipos, lo que demuestra con evidencias que los

modelamientos sirvieron para que los individuos supieran emplearlas de buena manera.

En conclusión, el modelamiento de la producción textual de autobiografías a partir de la comprensión lectora en alumnos de tercer año básico sí influye, de forma positiva, en la redacción de la misma.

Por lo tanto, a partir del surgimiento del problema, y todos los factores que influyeron en su resolución: las actividades de las intervenciones, los resultados obtenidos en el diagnóstico y en la evaluación final, y el sustento teórico que respaldó la investigación; se puede concluir que para realizar una producción textual correcta de autobiografías, que cuente con una organización, claridad de ideas y coherencia; es necesario generar previamente un modelamiento en el cual su base este en la comprensión lectora del mismo tipo de texto. Por otra parte, se pudo dar respuesta a las inquietudes que hicieron surgir el problema de investigación, a medida que esta fue llevándose a cabo. En primer lugar, se logró identificar que las dificultades que presentaban los alumnos antes del modelamiento, reflejado en los resultados del diagnóstico, eran principalmente sobre el conocimiento de la autobiografía y la producción textual de esta, ya que al no conocer el texto y sus características, difícilmente podrían producir las propias.

En segunda instancia, las estrategias necesarias para desarrollar el modelamiento se fundaron en 3 categorías: comprensión lectora, conocimiento sobre la autobiografía y producción textual. Estas, a su vez, contemplaban distintos elementos, tales como las preguntas inferenciales; objetivo, elementos, título adecuado, y clasificación de la autobiografía; y uso de conectores, reglas ortográficas, selección de aspectos importantes de sus vidas, organización de ideas y párrafos coherentes, y presentar una idea central. Finalmente, se puede identificar que existen diferencias notorias entre el antes y el después del modelamiento, con respecto a la producción textual de autobiografías. Esto se respalda en que los alumnos lograron realizar sus propios escritos utilizando conectores aditivos y temporales; empleando reglas ortográficas puntuales, acentuales, y literales; seleccionando aspectos relevantes de sus vidas con una idea central, y organizada en párrafos y oraciones coherentes; y colocándole un título adecuado al tipo de texto, de forma creativa.

Esta investigación surgió por la incongruencia entre los Planes de Estudio y los docentes al momento de enseñar a producir textos escritos. Se escogió trabajar la autobiografía por ser un texto poco trabajado en el sistema educativo y considerado por las participantes de la

investigación como un texto que permite a los dicentes autoconocerse, recordar momentos de su vida y conocer a sus compañeros.

Se sugiere que se prosiga ejercitando esta tarea, puesto que, como docentes debemos enseñar a los estudiantes desde un comienzo a producir textos de forma coherente, estructurada y organizada. En otras palabras, independientemente del texto que se desee redactar se necesita conocer la estructura de este y organizar las ideas para luego escribirlas de forma coherente.

El fomentar la organización de ideas antes de comenzar a escribir, enseñará a los alumnos a aclarar sus ideas, luego ordenarlas para finalmente redactarlas sin ningún inconveniente. Se sugiere hacer cuadros llamativos para ellos, para que sean motivadores y también que sean detallados, como la silueta utilizada para redactar sus autobiografías.

Para poder escribir un tipo de texto, se necesita conocer la estructura, para esto sirve que los docentes, en conjunto con los dicentes, hagan lecturas previas de lo que se solicitará redactar, puesto que estas ayudarán a comprender detalladamente su estructura. Pero esto no significa que sólo con la lectura los alumnos podrán llegar a comprender cómo es el esqueleto de un texto específico, sino que también es necesario realizar preguntas, para esto recomendamos utilizar las estrategias de Solé, con antes, durante y después.

El modelar la enseñanza de escritura coherente, respetando los signos de puntuación (puntual, literal y acentual) hace que los estudiantes comprendan de mejor manera cómo utilizar estos elementos, además de los conectores. Se recomienda que el docente cuente con una hora pedagógica o más para hacer este modelamiento, en vista de que se deben recalcar los tres tipos de puntuación y los conectores para que puedan después hacer escritos coherentes. Además, se recomienda trabajar con más de un docente para hacer producciones grupales (con no más de diez estudiantes), donde el docente pueda retroalimentar en el momento y no dejar detalles para la siguiente clase, puesto que lo mejor es aclarar en el momento.

Finalmente, se recomienda hacer modelamientos de lecturas y escrituras para acercar a los alumnos a lo que se pide que produzcan. Sin embargo, como se observa tres sesiones no son recomendables, es mejor disponer de más clases de Lenguaje y Comunicación donde se pueda realizar esto. No se debe pensar que es una pérdida de tiempo, dado que la escritura es una herramienta importante y útil para los seres humanos, ya que con ella aprendemos a comunicarnos, expresar ideas, enseñar, entre otras. En otras palabras, se

sugiere hacer el modelamiento a través de la lectura, puesto que este influye adecuadamente en los alumnos, pero el factor tiempo es clave para este proceso.

Bibliografía

- Aiello, B., Iriarte, L., y Sassy, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentina. Memoria Académica Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Agencia de Calidad de la educación. (2016). *Resultados de Aprendizaje Escritura*. Recuperado de <http://archivos.agenciaeducacion.cl>
- Alvaréz. T. Ramírez. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura) Volumen 18* 29-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es>
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2007). Manual de Psicología educacional. En K Strasser (Ed.). *Teorías Conductuales del Aprendizaje* (45-46). Santiago, Chile: Ediciones UC
- Bausela, E. (1993). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* 1-9. Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us>
- Bazán-Ramírez, Aldo; Ferrari-Belmont, Aldo M.; Castro-Meloa, Greys; Delgado-Sánchez, Ulises y Hernández-Rodríguez, César, (2016). La autobiografía como aprendizaje esperado y comportamiento lingüístico en niños rurales mexicanos. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 8(3), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3334/333449323009/index.html>
- Bermúdez, A y Caldera, R. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Bustamante, A. (2011). La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico. *Revista Paradigma*, 32(2), 39-52. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200004
- Blasco, J., Pérez, J. (2005) *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Bravo, E. (2009). Conectores textuales. [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/Conectores_textuales.pdf

- Caballeros, M. Sazo, E y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología* 48(2), 212-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/284/28437146008/>
- Caldera, R. Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria. Volumen* (14), p. 61-71.
- Educarchile. (2017) *Comprensión Lectora*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=229643>
- Educarchile. (2005) *Evaluación diagnóstica*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=96815>
- Elliot, J. (1993) *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, p. 1-20.
- Fernández, Y. (2007). Producción de textos escritos [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://producciondetextosescritos.blogspot.cl>
- Gonzales, S., Matamala, G., Peña, M., Perez, K., Vogt, R. (2015) *El libro álbum: un recurso didáctico para el desarrollo de la Comprensión Inferencial en la Educación Básica* (tesis de pregrado). Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Santiago, Chile.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista (2010). *Metodología de Investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigación%205ta%20Edición.pdf
- Hayes, L., Flower, J. (1980) *Modelo de escritura*. Lugar de publicación: Comprensión y producción de textos. Recuperado de <https://comprensionyproducciondetextosfu.wordpress.com/2011/09/03/modelo-de-escritura-de-flower-hayes/>
- Jolibert, J. (1997) *Formar niños lectores productores de texto. Lectura y vida*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

- Lozano, E. (2017) *Marco teórico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/127941394/Marco-Teorico-La-Escritura>
- Ministerio de Educación. (2012). *Uso de Conectores*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-27291_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Programas de Estudio, Segundo Año Básico, Lenguaje y comunicación*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18958_programa.pdf
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Estudio en el contexto de la evaluación docente Chilena. *Psykhé*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v23n2/art03.pdf>
- Mureika, M. E. (s.f.). Interrelación entre procesamiento semántico y comprensión textual. *Hologramática* 2(22), 73-88. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1597/holo22v2pp73_88_mureika.pdf
- Parodi, G. (2003). *Relación entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva*. Recuperado de http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/relaciones_entre_lectura_y_escritura_una_perspectiva_cognitiva_discursiva.pdf
- Parodi, G. (2005) *Comprensión de textos escritos*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300009
- Puchol, D. (2011). El modelado: Definición, factores clave y ámbitos de aplicación. *Psicología online* [versión electrónica]. *Psicología online*: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml>
- Real Academia Española. (2017). Modelo. *Diccionario de la Lengua Española* [versión electrónica]. Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>
- Real Academia Española. (2017). Escritura. *Diccionario de la Lengua Española* [versión electrónica]. Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>
- Rienda, J. (2006). Límites Conceptuales de la Composición Escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Revista Signa Volumen 25*, p. 879-901.

- Ríos, F., Giménez, N., Resiadale, A. (2012). *Una mirada integradora: Lectura, escritura y gramática*. Salamnca, España
- Solé, I. (1991). *Estrategias de lectura. El reto de la lectura (¿Qué es leer?)*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Solé, I (1991) *Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora (¿Qué es una estrategia?)*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Solé, I (1991) *Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora (¿Por qué hay que enseñar estrategias?)*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L., y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere* 9(31), 589-598. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603123>
- Valery. O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygosky. *Educere* 3(9)-38-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Anexos

1.- Pre- test aplicado (diagnóstico)

Guía de diagnóstico (Alumnos)

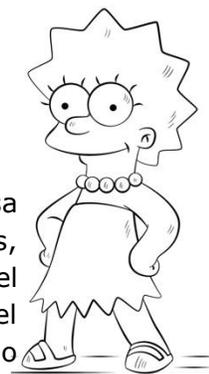
Nombre:	
Fecha:	Curso:

Parte I

I.1.- Lee atentamente el siguiente texto.

Mi historia de vida

Fui creada el 19 de abril de 1987 por Matt Groening, un caricaturista. Mi nombre es Lisa Simpson y vivo en Avenida Siempreviva en una casa de dos pisos, junto a mis padres, hermanos y mascotas (Ayudante de Santa y Bola de Nieve). En el primero está el comedor, el living, la cocina y el garaje. Además, del sótano que está bajando. En el segundo piso, está la pieza de mis padres (Homero y Marge Simpson), la de mi hermano mayor (Bart Simpson) y de mi hermana menor (Maggie Simpson) y el baño.



Como pueden notar, soy la hermana del medio, lo que es terrible porque nadie me toma en cuenta. Mi mamá debe preocuparse de mi hermano Bart quien es un desastre por lo que siempre está en problemas, también debe vigilar a mi padre, Homero, que siempre comete algún error; por último, de mi hermana Maggie que aún no puede estar sola porque es muy pequeña y necesita la atención de nuestra madre. Por ello tuve que desarrollar forzosamente autosuficiencia con apenas un año de vida.

Tengo un excelente potencial intelectual, lo que me hace ser alguien destacada y con un gran futuro por delante y eso que sólo tengo 8 años. Soy superdotada, activista, idealista, responsable y frustrada porque tengo ganas de ya ser mayor, para ser tratada como una persona adulta porque pienso igual o mejor que ellos. Me considero una persona ecologista e idealista, que trata que las demás personas cuiden a la naturaleza, y piensen bien cuando quieren seguir una ideología o religión, ya que no hay que seguirlos porque su familia o amigos son seguidores.

Escribo lo que pienso y siento en mi diario. Me encanta leer y hacer tareas que nos manda la profesora, o ¡mejor aún!, adelantarlas, pero sólo en algunas ocasiones porque mis compañeros se molestan. Ocupo mi tiempo libre en voluntariados y obras sociales, donde trato de involucrar a mi familia para que aprendan que es bueno ayudar. Durante la semana le dedico mucho tiempo al estudio del colegio y a mi saxofón, por ello, los fines de semana paso más tiempo con mi familia. Los fines de semana toca escoger a un integrante de la familia, cuando me toca escoger a mi realizamos actividades al aire libre o visitas a museos, lo que le disgusta a mi familia, ya que no piensan como yo y no llama su atención.

Trato de compartir más tiempo con quienes vivo, pero no lo hago satisfecha. Por ejemplo le dedico mucho tiempo a mi madre de forma desinteresada, porque ella no se logra enfocar en mí. Debo llamar la atención de mi padre siendo pesada con él, pero él me ignora o me hace caso por obligación.

I.2 Según la lectura que acabas de hacer, responde las siguientes preguntas marcando con una X la alternativa correcta. Debes justificar aquellas preguntas que lo solicitan.

1. ¿Quién es el personaje principal del texto?

- A. Bart
- B. Ayudante de santa
- C. Homero
- D. Lisa

¿Por qué?

2. Según sus características ¿Qué tipo de texto es o a cuál se parece?

- A. Autobiografía
- B. Cuento
- C. Mito
- D. Biografía

¿Por qué?

3. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- A. Noticioso
- B. Expositivo
- C. Lírico
- D. Literario

4. En la segunda línea del primer párrafo dice: "**En el primero está el comedor**", ¿A qué lugar se refiere?

- A. A la casa
- B. Al segundo piso de la casa
- C. Al primer piso de la casa
- D. Al sótano de la casa

5. ¿Por qué Lisa debe ser autosuficiente?:

- A. Porque es la hermana del medio
- B. Porque no le prestaban suficiente atención
- C. Porque Bart es mejor que ella en todo
- D. Porque su madre y su padre no la toman en cuenta

6. En el tercer párrafo, ¿de quién se habla?:
- A. De el Bola de nieves
 - B. De Bart
 - C. De Maggie
 - D. De Lisa
7. ¿Quién habla en el texto?
- A. Bart
 - B. Una persona desconocida
 - C. Otro Simpson distinto de Bart y Lisa
 - D. Lisa
8. A través del escrito se entregan detalles de:
- A. La comida preferida de los Simpson
 - B. La vida que ha tenido Lisa hasta el presente
 - C. La educación de Bart en la escuela
 - D. Ninguna de las anteriores

Ahora queremos saber qué tanto conoces sobre las autobiografías.



I.2.- Marca con una X la alternativa correcta.

1.- La autobiografía es un texto que tiene como objetivo:

- A. Dar instrucciones para realizar un procedimiento o armar un objeto.
- B. Poder conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.
- C. Entretener al lector, a través de una historia que tiene como principal elemento la moraleja o enseñanza que esta deja.
- D. Ser un medio de comunicación entre dos personas, el cual tiene fecha, lugar, destinatario, saludo, y despedida.

2.- La autobiografía es un tipo de texto:

- A. Lírico – expositivo.
- B. Expositivo – narrativo.
- C. Informativo – lírico.
- D. Argumentativo.

3.- Una autobiografía correcta, dentro de tantos otros elementos, cuenta con:

- A. Fecha de nacimiento, destinatario y remitente.
- B. Instrucciones, nombre de los padres y remitente.
- C. Fecha y lugar de nacimiento, educación y profesión u oficio.
- D. Destinatario, fecha y lugar, y moraleja.

4.- ¿Cuál de los siguientes títulos corresponde a una autobiografía?

- A. "Torta de manjar con nueces".
- B. "Carta de solicitud".
- C. "Isaac Newton, mi vida como científico".
- D. "La liebre y la tortuga".

Resolución Guía de Diagnóstico (Resolución)

Nombre:	
Fecha:	Curso:

I.- Lee atentamente el siguiente texto, luego marca con una X la alternativa correcta y justifica si te lo solicitan.

"Fui creada el 19 de abril de 1987 por Matt Groening, un caricaturista. Mi nombre es Lisa Simpson y vivo en Avenida Siempreviva en una casa de dos pisos, junto a mis padres, hermanos y mascotas (Ayudante de Santa y Bola de Nieve). En el primero está el comedor, el living, la cocina y el garaje. Además, del sótano que está bajando. En el segundo piso, está la pieza de mis padres (Homero y Marge Simpson), la de mi hermano mayor (Bart Simpson) y de mi hermana menor (Maggie Simpson) y el baño.



Como pueden notar, soy la hermana del medio, lo que es terrible porque nadie me toma en cuenta. Mi mamá debe preocuparse de mi hermano Bart quien es un desastre por lo que siempre está en problemas, también debe vigilar a mi padre, Homero, que siempre comete algún error; por último, de mi hermana Maggie que aún no puede estar sola porque es muy pequeña y necesita la atención de nuestra madre. Por ello tuve que desarrollar forzosamente autosuficiencia con apenas un año de vida.

Tengo un excelente potencial intelectual, lo que me hace ser alguien destacada y con un gran futuro por delante y eso que sólo tengo 8 años. Soy superdotada, activista, idealista, responsable y frustrada porque tengo ganas de ya ser mayor, para ser tratada como una persona adulta porque pienso igual o mejor que ellos. Me considero una persona ecologista e idealista, que trata que las demás personas cuiden a la naturaleza, y piensen bien cuando quieren seguir una ideología o religión, ya que no hay que seguirlos porque su familia o amigos son seguidores.

Escribo lo que pienso y siento en mi diario. Me encanta leer y hacer tareas que nos manda la profesora, o ¡mejor aún!, adelantarlas, pero sólo en algunas ocasiones porque mis compañeros se molestan. Ocupo mi tiempo libre en voluntariados y obras sociales, donde trato de involucrar a mi familia para que aprendan que es bueno ayudar. Durante la semana le dedico mucho tiempo al estudio del colegio y a mi saxofón, por ello, los fines de semana paso más tiempo con mi familia. Los fines de semana toca escoger a un integrante de la familia, cuando me toca escoger a mi realizamos actividades al aire libre o visitas a museos, lo que le disgusta a mi familia, ya que no piensan como yo y no llama su atención.

Trato de compartir más tiempo con quienes vivo, pero no lo hago satisfecha. Por ejemplo le dedico mucho tiempo a mi madre de forma desinteresada, porque ella no se logra enfocar en mí. Debo llamar la atención de mi padre siendo pesada con él, pero él me ignora o me hace caso por obligación."

1. ¿Quién es el personaje principal? (asignación de roles):

- a) Bart
- b) Ayudante de santa
- c) Homero
- d) Lisa**

¿Por qué?

2. Según las características que entrega el texto ¿Qué tipo de texto es o a cuál se parece? (global o coherente):

- a) Autobiografía**
- b) Cuento
- c) Mito
- d) Biografía

¿Por qué?

3. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer? (global o coherente):

- a) Noticioso
- b) Narrativo**
- c) Lírico
- d) Informativo

4. En la segunda línea de primer párrafo dice: "**En el primero está el comedor**", esto se refiere a: (causal antecedentes):

- a) La casa
- b) El segundo piso
- c) El primer piso**
- d) El sótano

5. ¿Por qué Lisa debe ser autosuficiente? (causal antecedentes):

- a) Porque es la hermana del medio
- b) Porque no le prestaban suficiente atención**
- c) Porque Bart es mejor que ella en todo
- d) Porque su madre y su padre no la toman en cuenta

6. En el tercer párrafo, ¿sobre quién se habla? (asignación de roles):
- a) Sobre el Bola de nieves
 - b) Sobre Bart
 - c) Sobre Maggie
 - d) Sobre Lisa
 - e) Ninguna de las anteriores
7. El texto fue escrito por: (asignación de roles):
- a) Bart
 - b) Una persona desconocida
 - c) Algún Simpson
 - d) Lisa**
8. A través del escrito se entregan detalles de: (complementaria):
- a) La comida preferida de los Simpson
 - b) La vida de Lisa**
 - c) La educación de Bart en la escuela
 - d) Ninguna de las anteriores

Ahora queremos saber qué tanto conoces sobre las autobiografías, por esto mismo responde sólo lo que sabes.



II.- Marca con una X la alternativa correcta.

1.- La autobiografía es un texto que tiene como objetivo:

- a) Dar instrucciones para realizar un procedimiento o armar un objeto.
- b) Poder conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.**
- c) Entretener al lector, a través de una historia que tiene como principal elemento la moraleja o enseñanza que esta deja.
- d) Ser un medio de comunicación entre dos personas, el cual tiene fecha, lugar, destinatario, saludo, y despedida.

2.- La autobiografía es un tipo de texto:

- a) Lírico – expositivo.
- b) Informativo –narrativo.
- c) Informativo – Lírico.
- d) **Expositivo.**

3.- Una autobiografía correcta, dentro de tantos otros elementos, cuenta con:

- a) Fecha de nacimiento, destinatario y remitente.
- b) Instrucciones, nombre de los padres y remitente.
- c) Fecha y lugar de nacimiento, educación y profesión u oficio.**
- d) Destinatario, fecha y lugar y moraleja.

4.- Según los siguientes títulos, ¿Cuál podrá ser correspondiente a una autobiografía?

- a) "Torta de manjar con nueces".
- b) "Carta de solicitud".
- c) "Isaac Newton, vida de un gran científico".**
- d) "La liebre y la tortuga".

Rúbrica analítica para la evaluación de la producción textual

Criterios	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Ordena cronológicamente los hechos	Presenta todos los hechos ordenados de forma cronológica	Presente solo algunos hechos ordenados de forma cronológica	Presenta los hechos, pero no los ordena de forma cronológica
Selecciona aspectos importantes de su vida	Presentas todos los aspectos importantes de su vida	Presenta solo algunos aspectos importantes en su vida	Presenta aspectos no relevantes de su vida
Utiliza reglas de ortografía	-Presenta solo una falta ortográfica, ya sea puntual, acentual o literal	Presenta faltas ortográficas de dos tipos	Presenta faltas ortográficas puntuales, acentuales y literales
Construye párrafos y oraciones coherentes separándolos de acuerdo al contenido	Presenta ideas coherentes y las separa con pertinencia en párrafos	-Presenta ideas coherentes, pero no ordena en párrafos. -Presenta orden en los párrafos pero las ideas/oraciones son mayoritariamente incoherencias	No separa en párrafos el texto escrito y en cada uno de los párrafos hay más de una oración que presenta incoherencia.
Construye un título adecuado y atractivo para la autobiografía	Presenta un título adecuado y creativo	Presenta título adecuado pero no es creativo	No presenta título

2.- Texto utilizado en la actividad uno de la primera intervención.

Infancia y poesía

Pablo Neruda

Extracto de libro "confieso que he vivido"

"Comenzaré por decir, sobre los días y años de mi infancia, que mi único personaje inolvidable fue la lluvia. La gran lluvia austral que cae como una catarata del Polo, desde los cielos del Cabo de Hornos hasta la frontera. En esta frontera, o Far West de mi patria, nací a la vida, a la tierra, a la poesía y a la lluvia.

Por mucho que he caminado me parece que se ha perdido ese arte de llover que se ejercía como un poder terrible y sutil en mi Araucanía natal. Llovía meses enteros, años enteros. La lluvia caía en hilos como largas agujas de vidrio que se rompían en los techos, o llegaban en olas transparentes contra las ventanas, y cada casa era una nave que difícilmente llegaba a puerto en aquel océano de invierno.

Esta lluvia fría del sur de América no tiene las rachas impulsivas de la lluvia caliente que cae como un látigo y pasa dejando el cielo azul. Por el contrario, la lluvia austral tiene paciencia y continúa, sin término, cayendo desde el cielo gris.

Frente a mi casa, la calle se convirtió en un inmenso mar de lodo. A través de la lluvia veo por la ventana que una carreta se ha empantanado en medio de la calle. Un campesino, con manta de castilla negra, hostiga a los bueyes que no pueden más entre la lluvia y el barro.

Por las veredas, pisando en una piedra y en otra, contra frío y lluvia, andábamos hacia el colegio. Los paraguas se los llevaba el viento. Los impermeables eran caros, los guantes no me gustaban, los zapatos se empapaban. Siempre recordaré los calcetines mojados junto al brasero y muchos zapatos echando vapor, como pequeñas locomotoras. Luego venían las inundaciones, que se llevaban las poblaciones donde vivía la gente más pobre, junto al río. También la tierra se sacudía, temblorosa. Otras veces, en la cordillera asomaba un penacho de luz terrible: el volcán Llaima despertaba.

Temuco es una ciudad pionera, de esas ciudades sin pasado, pero con ferreterías. Como los indios no saben leer, las ferreterías ostentan sus notables emblemas en las calles: un inmenso serrucho, una olla gigantesca, un candado ciclópeo, una cuchara antártica. Más allá, las zapaterías, una bota colosal.

Si Temuco era la avanzada de la vida chilena en los territorios del sur de Chile, esto significaba una larga historia de sangre.

Al empuje de los conquistadores españoles, después de trescientos años de lucha, los araucanos se replegaron hacia aquellas regiones frías. Pero los chilenos continuaron lo que se llamó "la pacificación de la Araucanía", es decir, la continuación de una guerra a sangre y fuego, para desposeer a nuestros compatriotas de sus tierras. Contra los indios todas las armas se usaron con generosidad: el disparó de carabina, el incendio de sus chozas, y luego, en forma más paternal, se empleó la ley y el alcohol. El abogado se hizo también especialista en el despojo de sus campos, el juez los condenó cuando protestaron, el sacerdote los amenazó con el fuego eterno. Y, por fin, el aguardiente consumó el aniquilamiento de una raza soberbia cuyas proezas, valentía y belleza, dejó grabadas en estrofas de hierro y de jaspe don Alonso de Ercilla en su Araucanía.

Mis padres llegaron de Parral, donde yo nací. Allí, en el centro de Chile, crecen las viñas y abunda el vino. Sin que yo lo recuerde, sin saber que la miré con mis ojos, murió mi madre doña Rosa Basoalto. Yo nací el 12 de julio de 1904, y un mes después, en agosto, agotada por la tuberculosis, mi madre ya no existía.

La vida era dura para los pequeños agricultores del centro del país. Mi abuelo, don José Ángel Reyes, tenía poca tierra y muchos hijos. Los nombres de mis tíos me parecieron nombres de príncipes de reinos lejanos. Se llamaban Amóos, Oseas, Joel, Abadías. Mi padre se llamaba simplemente José del Carmen. Salió muy joven de las tierras paternas y trabajó de obrero en los diques del puerto de Talcahuano, terminando como ferroviario en Temuco.

Era conductor de un tren lastrero. Pocos saben lo que es un tren lastrero. En la región austral, de grandes vendavales, las aguas se llevarían los rieles si no se les echara piedrecillas entre los durmientes. Hay que sacar en capachos el lastre de las canteras y volcar la piedra menuda en los carros planos. Hace cuarenta años la tripulación de un tren de esta clase tenía que ser formidable. Venían de los campos, de los suburbios, de las cárceles. Eran gigantescos y musculosos peones. Los salarios de la empresa eran miserables y no se pedían antecedentes a los que querían trabajar en los trenes lastreros. Mi padre era el conductor del tren. Se había acostumbrado a mandar y a obedecer. A veces me llevaba con él. Picábamos piedra en Boroa, corazón silvestre de la frontera, escenario de los terribles combates entre españoles y araucanos.

La naturaleza allí me daba una especie de embriaguez. Me atraían los pájaros, los escarabajos, los huevos de perdiz. Era milagroso encontrarlos en las quebradas, empavonados, oscuros y relucientes, con un color parecido al del cañón de una escopeta. Me asombraba la perfección de los insectos. Recogía las "madres de la culebra". Con este nombre extravagante se designaba al mayor coleóptero, negro, bruñido y fuerte, el titán de los insectos de Chile. Estremece verlo de pronto en los troncos de los maquis y de los manzanos silvestres, de los copihues, pero yo sabía que era tan fuerte que podía pararme con mis pies sobre él y no se rompería. Con su gran dureza defensiva no necesitaba veneno.

Estas exploraciones mías llenaban de curiosidad a los trabajadores. Pronto comenzaron a interesarse en mis descubrimientos. Apenas se descuidaba mi padre se largaban por la selva virgen y con más destreza, más inteligencia y más fuerza que yo, encontraban para mí tesoros increíbles. Había uno que se llamaba Monge. Según mi padre, un peligroso cuchillero. Tenía dos grandes líneas en su cara morena. Una era la cicatriz vertical de un cuchillazo y la otra su sonrisa blanca, horizontal, llena de simpatía y de picardía. Este Monge me traía copihues blancos, arañas peludas, crías de torcazas, y una vez descubrió para mí lo más deslumbrante, el coleóptero del copihue y de la luma. No sé si ustedes lo han visto alguna vez. Yo sólo lo vi en aquella ocasión. Era un relámpago vestido de arco iris. El rojo y el violeta y el verde y el amarillo deslumbraban en su caparazón. Como un relámpago se me escapó de las manos y se volvió a la selva. Ya no estaba Monge para que me lo cazara. Nunca me he recobrado de aquella aparición deslumbrante. Tampoco he olvidado a aquel amigo. Mi padre me contó su muerte. Cayó del tren y rodó por un precipicio. Se detuvo el convoy, pero, me decía mi padre, ya sólo era un saco de huesos.

Es difícil dar una idea de una casa como la mía, casa típica de la frontera, hace sesenta años.

En primer lugar, los domicilios familiares se intercomunicaban. Por el fondo de los patios, los Reyes y los Ortigas, los Canda y los Masón se intercambiaban herramientas o libros, tortas de cumpleaños, ungüentos para fricciones, paraguas, mesas y sillas.

Estas casas pioneras cubrían todas las actividades de un pueblo.”

3.- Texto utilizado en la segunda intervención, primera parte

NUESTRO RECUERDO

Era un día viernes y estábamos en la universidad. La profesora ya nos había entregado las calificaciones de una prueba muy difícil que habíamos tenido. Para nuestra sorpresa las notas superaban el 6,0, lo que provocó en nosotras mucha alegría. Posteriormente, decidimos ir al casino de dicho lugar para comer algo rico para celebrar. El menú era amplio, pero todas decidimos comer papas fritas, bebidas y arepas; las compramos y llevamos a la mesa, luego comimos y compartimos un gran momento de conversación y muchas risas. Después de una hora todo se volvió gris, de repente un estómago comenzó a sonar de manera feroz, por lo que decidimos ir a la enfermería. La dueña del rugido entró a aquel espacio y de pronto escuchamos un grito enorme, mientras ella salía quejándose porque la habían pinchado. Su ruido y dolor se debía a que las papas le habían caído mal. Lamentablemente uno de los días más felices no terminó del todo bien.

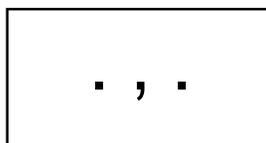
1 Texto para completar en la segunda actividad de la segunda clase.

NUESTRO RECUERDO

Era un día viernes estábamos en la universidad. La profesora ya nos había entregado las calificaciones de una prueba muy difícil que habíamos tenido.

Para nuestra sorpresa las notas superaban el 6,0, lo que provocó en nosotras mucha alegría. , decidimos ir al casino de dicho lugar para comer algo rico para celebrar. El menú era amplio, todas decidimos comer papas fritas, bebidas y arepas; las compramos llevamos a la mesa, comimos y compartimos un gran momento de conversación y muchas risas. de una hora todo se volvió gris, de repente un estómago comenzó a sonar de manera feroz, decidimos ir a la enfermería. La dueña del rugido entró a aquel espacio y de pronto escuchamos un grito enorme, ella salía quejándose la habían pinchado. Su ruido y dolor se debía a que las papas le habían caído mal. Lamentablemente uno de los días más felices no terminó del todo bien. ○

Anexo de conectores utilizados a lo largo de toda la clase y en esta actividad



4.- Ficha utilizada en la tercera actividad de la segunda clase.

Ficha para escribir tu recuerdo

El siguiente cuadro, te ayudará a escribir tu recuerdo. Recuerda utilizar conectores y los signos de puntuación que trabajaste hace poco con las profesoras.

¿En qué fecha se sacó esta foto? Aproximadamente.	
¿Quiénes están en la foto?	
¿Por qué escogiste esta foto?	
¿Qué te recuerda esta foto?	
¿Qué hiciste ese día que fue importante para ti traerla hoy?	
¿Qué sientes al ver tu foto?	

5.- Guía de trabajo tercera intervención

Guía de Trabajo

Nombre: _____

Curso: 3° Básico _____ Fecha: _____

Indicaciones:

- ❖ Esta guía de trabajo se debe realizar de forma individual y en silencio.
- ❖ Sigue las instrucciones de cada ítem.
- ❖ Recuerda usar mayúsculas al iniciar la escritura, y después de puntos.

I. Completa: Llena los espacios del siguiente dibujo, respondiendo a las diferentes preguntas.

¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? ¿Dónde naciste?

¿Dónde vives? ¿Con quién vives?
¿Quiénes son tus padres?

¿A qué colegio asistes? ¿En
curso estudias? ¿Quiénes son
tus amigos?

¿Qué hechos importantes han
sucedido en tu vida que te han
hecho feliz?

¿Cuáles son tus pasatiempos y
cosas que te gustan?

¿Quiénes son las personas más
importantes en tu vida?



III. Responde: Según el dibujo que realizaste anteriormente, responde las siguientes preguntas.

1.- ¿Cuándo fue ese momento?

2.- ¿Con quién(es) estabas?

3.- ¿Dónde te encontrabas?

4.- ¿Por qué te generó felicidad?

IV. Escritura: Con la ayuda de las respuestas anteriores, escribe en las siguientes líneas cómo relatarías el dibujo que hiciste en el primer ítem.

¡Recuerda! Debes utilizar mayúscula al iniciar la escritura y después de puntos (en la primera letra).

Además, debes incorporar un conector de cada tipo. (tabla).



Guía de Trabajo

Nombre: _____

Curso: 3° Básico _____ Fecha: _____

Indicaciones:

- ❖ Esta guía de trabajo se debe realizar de forma individual y en silencio.
- ❖ Sigue las instrucciones de cada ítem.
- ❖ Recuerda usar mayúsculas al iniciar la escritura, y después de puntos.

I. Completa: Llena los espacios del siguiente dibujo, respondiendo a las diferentes preguntas.

¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? ¿Dónde naciste?

¿Dónde vives? ¿Con quién vives?
¿Quiénes son tus padres?

¿A qué colegio asistes? ¿En
curso estudias? ¿Quiénes son
tus amigos?

¿Qué hechos importantes han
sucedido en tu vida que te han
hecho feliz?

¿Cuáles son tus pasatiempos y
cosas que te gustan?

¿Quiénes son las personas más
importantes en tu vida?

III. Responde: Según el dibujo que realizaste anteriormente, responde las siguientes preguntas.

1.- ¿Cuándo fue ese momento?

2.- ¿Con quién(es) estabas?

3.- ¿Dónde te encontrabas?

4.- ¿Por qué te generó felicidad?

IV. Escritura: Con la ayuda de las respuestas anteriores, escribe en las siguientes líneas cómo relatarías el dibujo que hiciste en el primer ítem.

¡Recuerda! Debes utilizar mayúscula al iniciar la escritura y después de puntos (en la primera letra).

Además, debes incorporar un conector de cada tipo. .(tabla).



6.- Post – test (evaluación final)

Guía de evaluación final (Alumnos)

Nombre:	
Fecha:	Curso:

Parte I

I.1.- Lee atentamente el siguiente texto.

LA SOLEDAD LUMINOSA

(Extracto de "Confieso que he vivido-Memorias" – Pablo Neruda)



IMÁGENES DE LA SELVA

Sumergido en estos recuerdos debo despertar de pronto. Es el ruido del mar. Escribo en Isla Negra, en la costa, cerca de Valparaíso. Recién se han calmado grandes vendavales que azotaron el litoral. El océano —que más que mirarlo yo desde mi ventana me mira él con mil ojos de espuma— conserva aún en su oleaje la terrible persistencia de la tormenta.

¡Qué años lejanos! Reconstruirlos es como si el sonido de las olas que ahora escucho entrara intermitentemente dentro de mí, **a veces arrullándome para dormirme**, otras veces con el brusco destello de una espada. Recogeré esas imágenes sin cronología, tal como estas olas que van y vienen.

1929. De noche. Veo la multitud agrupada en la calle. Es una fiesta musulmana. Han preparado una larga trinchera en medio de la calle y la han rellenado de brasas. Me acerco. Me enciende la cara el vigor de las brasas que se han acumulado, bajo una levísima capa de ceniza, sobre la cinta escarlata de fuego vivo. De pronto aparece un extraño personaje. Con el rostro tiznado de blanco y rojo viene en hombros de cuatro hombres vestidos también de rojo. Lo bajan, comienza a andar tambaleante por las brasas, y grita mientras camina:

—¡Alá! ¡Alá!

El inmenso gentío devora atónito la escena. Ya el mago recorrió incólume la larga cinta de brasas. Entonces se desprende un hombre de la multitud, se saca sus sandalias y hace con el pie desnudo el mismo recorrido. Interminablemente van saliendo voluntarios. Algunos se detienen en mitad de la trinchera para talonear en el fuego al grito de "¡Alá! ¡Alá!", aullando con horribles gestos, torciendo la mirada hacia el cielo.

Otros pasan con sus niños en los brazos. Ninguno se quema; o tal vez se queman y uno no lo sabe.

I.2 Según la lectura que acabas de hacer, responde las siguientes preguntas marcando con una X la alternativa correcta. Debes justificar aquellas preguntas que lo solicitan.

1. ¿De qué está hablando el personaje principal del texto?

- A. Un momento del presente.
- B. Un recuerdo de su vida.
- C. Una historia que alguien le contó.
- D. Una imaginación hacia el futuro.

¿Por qué?

2. Según sus características ¿Qué tipo de texto es o a cuál se parece?

- A. Autobiografía.
- B. Cuento.
- C. Mito.
- D. Biografía.

¿Por qué?

3. En la segunda línea del segundo párrafo dice: **"a veces arrullándome para dormirme"**, ¿A quién o qué se refiere?

- A. Al mar.
- B. A los años.
- C. Al sonido de las olas.
- D. Al océano.

4. ¿Por qué hay una larga trinchera en medio de la calle?

- A. Porque se está realizando una protesta.
- B. Porque hay un extraño personaje.
- C. Porque es de noche.
- D. Porque hay una fiesta musulmana.

5. ¿Quién es el "extraño personaje"?
- A. Un voluntario.
 - B. Un mago.
 - C. Un artista.
 - D. Un escritor.
6. ¿Quién habla en la mayor parte del texto?
- A. El voluntario.
 - B. Una persona desconocida.
 - C. Pablo Neruda.
 - D. "El extraño personaje".
7. A través del escrito se entregan detalles de:
- A. Un momento de la vida de Pablo Neruda.
 - B. La labor del mago en la celebración.
 - C. La fiesta de los musulmanes.
 - D. Ninguna de las anteriores.

Ahora queremos saber qué tanto aprendiste sobre las autobiografías.



I.2.- Marca con una X la alternativa correcta.

1.- Una autobiografía correcta, dentro de tantos otros elementos, cuenta con:

- A. Fecha de nacimiento, destinatario y remitente.
- B. Instrucciones, nombre de los padres y remitente.
- C. Destinatario, fecha y lugar, y moraleja.
- D. Fecha y lugar de nacimiento, educación y profesión u oficio.

2.- La autobiografía es un texto que tiene como objetivo:

- A. Entretener al lector, a través de una historia que tiene como principal elemento la moraleja o enseñanza que esta deja.
- B. Dar instrucciones para realizar un procedimiento o armar un objeto.
- C. Poder conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.
- D. Ser un medio de comunicación entre dos personas, el cual tiene un remitente y un destinatario.

3.- ¿Cuál de los siguientes títulos corresponde a una autobiografía?

- A. "Pastel de choclo".
- B. "Carta de autorización".
- C. "Cristóbal Colón, mi vida como descubridor".
- D. "La liebre y la tortuga".

4.- Una parte importante de las autobiografías son:

- A. Los sueños que tiene el autor de la autobiografía, para su futuro.
- B. Los recuerdos que tiene el autor la autobiografía, sobre su vida.
- C. Solo los sucesos que le ocurren al autor de la autobiografía, en el presente.
- D. La persona que le hubiese gustado ser, al autor de la autobiografía.

Guía de evaluación final (Resolución)

Nombre:	
Fecha:	Curso:

Parte I

I.1.- Lee atentamente el siguiente texto.

LA SOLEDAD LUMINOSA

(Extracto de "Confieso que he vivido-Memorias" – Pablo Neruda)



IMÁGENES DE LA SELVA

Sumergido en estos recuerdos debo despertar de pronto. Es el ruido del mar. Escribo en Isla Negra, en la costa, cerca de Valparaíso. Recién se han calmado grandes vendavales que azotaron el litoral. El océano —que más que mirarlo yo desde mi ventana me mira él con mil ojos de espuma— conserva aún en su oleaje la terrible persistencia de la tormenta.

¡Qué años lejanos! Reconstruirlos es como si el sonido de las olas que ahora escucho entrara intermitentemente dentro de mí, **a veces arrullándome para dormirme**, otras veces con el brusco destello de una espada. Recogeré esas imágenes sin cronología, tal como estas olas que van y vienen.

1929. De noche. Veo la multitud agrupada en la calle. Es una fiesta musulmana. Han preparado una larga trinchera en medio de la calle y la han rellenado de brasas. Me acerco. Me enciende la cara el vigor de las brasas que se han acumulado, bajo una levísima capa de ceniza, sobre la cinta escarlata de fuego vivo. De pronto aparece un extraño personaje. Con el rostro tiznado de blanco y rojo viene en hombros de cuatro hombres vestidos también de rojo. Lo bajan, comienza a andar tambaleante por las brasas, y grita mientras camina:

—¡Alá! ¡Alá!

El inmenso gentío devora atónito la escena. Ya el mago recorrió incólume la larga cinta de brasas. Entonces se desprende un hombre de la multitud, se saca sus sandalias y hace con el pie desnudo el mismo recorrido. Interminablemente van saliendo voluntarios. Algunos se detienen en mitad de la trinchera para talonear en el fuego al grito de "¡Alá! ¡Alá!", aullando con horribles gestos, torciendo la mirada hacia el cielo. Otros pasan con sus niños en los brazos. Ninguno se quema; o tal vez se queman y uno no lo sabe.

I.2 Según la lectura que acabas de hacer, responde las siguientes preguntas marcando con una X la alternativa correcta. Debes justificar aquellas preguntas que lo solicitan.

1. ¿De qué está hablando el personaje principal del texto?

- A. Un momento del presente.
- B. Un recuerdo de su vida.**
- C. Una historia que alguien le contó.
- D. Una imaginación hacia el futuro.

¿Por qué?

2. Según sus características ¿Qué tipo de texto es o a cuál se parece?

- A. Autobiografía.**
- B. Cuento.
- C. Mito.
- D. Biografía.

¿Por qué?

3. En la segunda línea del segundo párrafo dice: "**a veces arrullándome para dormirme**", ¿A quién o qué se refiere?

- A. Al mar.
- B. A los años.
- C. Al sonido de las olas.**
- D. Al océano.

4. ¿Por qué hay una larga trinchera en medio de la calle?

- A. Porque se está realizando una protesta.
- B. Porque hay un extraño personaje.
- C. Porque es de noche.
- D. Porque hay una fiesta musulmana.**

5. ¿Quién es el "extraño personaje"?:

- A. Un voluntario.
- B. Un mago.**
- C. Un artista.
- D. Un escritor.

6. ¿Quién habla en el texto?
- A. El voluntario.
 - B. Una persona desconocida.
 - C. Pablo Neruda.**
 - D. "El extraño personaje".
7. A través del escrito se entregan detalles de:
- A. Un momento de la vida de Pablo Neruda.**
 - B. La labor del mago en la celebración.
 - C. La fiesta de los musulmanes.
 - D. Ninguna de las anteriores.

Ahora queremos saber qué tanto aprendiste sobre las autobiografías.

I.2.- Marca con una X la alternativa correcta.



1.- Una autobiografía correcta, dentro de tantos otros elementos, cuenta con:

- A. Fecha de nacimiento, destinatario y remitente.
- B. Instrucciones, nombre de los padres y remitente.
- C. Destinatario, fecha y lugar, y moraleja.
- D. Fecha y lugar de nacimiento, educación y profesión u oficio.**

2.- La autobiografía es un texto que tiene como objetivo:

- A. Entretener al lector, a través de una historia que tiene como principal elemento la moraleja o enseñanza que esta deja.
- B. Dar instrucciones para realizar un procedimiento o armar un objeto.
- C. Poder conocer datos y acontecimientos importantes de una persona.**
- D. Ser un medio de comunicación entre dos personas, el cual tiene un remitente y un destinatario.

3.- ¿Cuál de los siguientes títulos corresponde a una autobiografía?

- A. "Pastel de choclo".
- B. "Carta de autorización".
- C. "Albert Einstein, mi vida como físico".**
- D. "La liebre y la tortuga".

4.- Una parte importante de las autobiografías son:

- A. Los sueños que tiene el autor de la autobiografía, para su futuro.
- B. Los recuerdos que tiene el autor la autobiografía, sobre su vida.**
- C. Solo los sucesos que le ocurren al autor de la autobiografía, en el presente.
- D. La persona que le hubiese gustado ser, al autor de la autobiografía.

Rúbrica analítica para la evaluación de la producción textual

Crterios	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Ordena cronológicamente los hechos	Presenta todos los hechos ordenados de forma cronológica	Presente solo algunos hechos ordenados de forma cronológica	Presenta los hechos, pero no los ordena de forma cronológica
Selecciona aspectos importantes de su vida	Presentas todos los aspectos importantes de su vida	Presenta solo algunos aspectos importantes en su vida	Presenta aspectos no relevantes de su vida
Utiliza reglas de ortografía	-Presenta solo una falta ortográfica, ya sea puntual, acentual o literal	Presenta faltas ortográficas de dos tipos	Presenta faltas ortográficas puntuales, acentuales y literales
Construye párrafos y oraciones coherentes separándolos de acuerdo al contenido	Presenta ideas coherentes y las separa con pertinencia en párrafos	-Presenta ideas coherentes, pero no ordena en párrafos. -Presenta orden en los párrafos pero las ideas/oraciones son mayoritariamente incoherencias	No separa en párrafos el texto escrito y en cada uno de los párrafos hay más de una oración que presenta incoherencia.
Construye un título adecuado y atractivo para la autobiografía	Presenta un título adecuado y creativo	Presenta título adecuado pero no es creativo	No presenta título
Uso de elementos cohesivos(conectores)	El texto presenta conectores empleados de forma adecuada proporcionándole	El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados	-El texto presenta casi siempre conectores mal empleados.

	la unión global del texto		- No utiliza conectores
--	---------------------------	--	-------------------------

7.- Bitácora de clases

Bitácoras modelamiento I

Nombre de la modeladora	Rocío Cabezas		
Rol en el modelamiento	Encargada de la intervención		
Curso	3ª	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 9 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión I		
Tema del modelamiento	Conocer las principales características de textos autobiográficos		

Para esta intervención participamos tres integrantes del grupo: Yo como encargada de la intervención con los alumnos y dos compañeras que me ayudaron en todo lo relacionado al computador, además de apoyo con los alumnos en cuanto a conducta y contenido.

La clase debía comenzar a las 10:20 pero no pudo ser así ya que no había computador en la sala de clases. Por esta razón, una de mis compañeras tuvo que ir a conseguir uno y hacer la instalación al proyector, lo cual funcionó pero no se pudo proyectar la imagen así que se tuvo que ir a buscar a un asistente relacionado a los computadores. Mientras pasa esta situación, la profesora jefe del curso utilizó el tiempo haciendo un repaso de matemáticas para los estudiantes. Luego de esto, se solucionó el problema y se comenzó la intervención.

A cada estudiante se le entregó un cuadernillo, al cual le escribieron su nombre completo y número de lista. Luego en la pizarra anoté el objetivo y fecha, el cual fue comentado de forma oral y escrito por los alumnos en el material recién entregado.

Posteriormente, comenzamos con la clase, se comentó lo observado en la clase anterior, la cual trató en el pre test. Se les consultó a los estudiantes como vivieron el proceso y sobre el tipo de texto que se trabajó. Ante esto, los estudiantes respondieron de forma positiva y recordaban sobre el contenido del diagnóstico.

En la pizarra se proyecta una imagen de Pablo Neruda y se realizan preguntas relacionadas a él.

Se da paso a entregar a cada alumno un fragmento del texto “Infancia y poesía” del libro autobiográfico de Pablo Neruda, “Confieso que he vivido”.

El fragmento es leído por mí, y a medida que avanzo en la lectura, voy realizando preguntas relacionadas al texto y pensadas en el contexto de los alumnos, como por ejemplo, se comenta sobre la lluvia del sur y a los alumnos les pregunto ¿cómo es la lluvia en sus países?. Esto es a raíz que varios alumnos han llegado desde el extranjero a vivir en Chile.

Todo el fragmento es leído de la forma relatada anteriormente.

En un parte de la lectura se comenta sobre un tren lastrero, como los alumnos no sabían que era, se proyectó un video sobre él.

Cabe necesario destacar, que se proyectó de forma simultánea una presentación de PPT con imágenes relacionadas al texto mientras este era leído.

Los alumnos participaron de forma activa durante toda la lectura del texto y respondieron a las preguntas de forma ordenada.

En cuanto a disciplina no hubo problemas ya que les recordé constantemente las reglas de la sala de clases y como debían hacer para participar con respeto.

Luego de la lectura, se da paso a comentar que es una autobiografía y explicar a través del ejemplo del texto autobiográfico de Pablo Neruda cual es el contenido de este tipo de texto.

Para que los alumnos trabajaran la autobiografía, se les pidió que escribieran sobre un recuerdo de su vida y lo argumentaran de porque es importante. El recuerdo debía ser relacionado a algún tema visto en la lectura, como por ejemplo insectos, trabajos de padres, donde vivían, entre otros. La actividad se revisó frente al curso y algunos alumnos leyeron lo escrito por ellos. Este momento fue emotivo ya que algunos alumnos escribieron sobre momentos en sus países natales.

La clase finalizo de buena forma, con preguntas de retroalimentación.

El objetivo propuesto se cumplió y el trabajo fue llamativo tanto para estudiantes como para mí.

Nombre de la modeladora	Abigail Farías
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente

Curso	3ª	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 9 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión I		
Tema del modelamiento	Conocer las principales características de textos autobiográficos		

Al ingresar a la sala de clases, nos percatamos de que no había un computador para poder realizar la actividad, por lo cual tuve que ir a pedir uno a la sala de computación, al llegar e instalar el computador nos surgió otro problema, no podíamos proyectar la información, por esto tuve que bajar nuevamente, esta vez para pedir ayuda, vino conmigo la encargada de este tema, y logró conectar el computador al data, en esto pasaron 20 minutos aproximados, tiempo que fue aprovechado por la profesora jefa del curso para trabajar con la asignatura de matemáticas, esperando nuestra señal para partir la intervención.

Me ubique en la parte de atrás de la sala de clases, había un poco de bulla. En ese momentos se da la señal a la profesora, la cual autoriza el comienzo de la clase. Se parte por el inicio en el cual los estudiantes anotaron el objetivo y la fecha en un cuadernillo que les fue repartido. Posterior a esto recordaron lo que se había hecho en el diagnóstico, luego se pidió que observaran una imagen, que mostraba a Pablo Neruda, esperando que ellos respondieran quién era este personaje, a partir de esto se pasa al desarrollo. Los niños comenzaron a hablar, y es la profesora jefe quién les llama la atención y les pide silencio y respeto por las profesoras que están delante. Una vez que hubo silencio en la sala se pudo seguir con la clase planificada y se comenzó a leer el texto del poeta "Infancia y poesía", el cual trató de temas como la lluvia, la naturaleza, la familia, etc. A menudo que avanzaba la lectura se iban haciendo diversas preguntas, además se iban mostrando imágenes en relación a la lectura. Se llega a la parte donde se nombra el "tren lastrero" y se pregunta si saben qué es un tren lastrero, ellos dan variadas opiniones, como por ejemplo un tren con carga, un tren de comida, un tren que pasa por la línea. Por esto se les muestra un video para que tengan mayor claridad a lo que se refería este tren, lo que provocó en ellos gran curiosidad. Una vez finalizada la lectura se les pide a los estudiantes que elijan uno de los temas señalados en la lectura y que redacten su propio recuerdo en relación a este, se recalca que estos recuerdos deben provocar en ellos alguna emoción, ya que las

autobiografías tratan sobre nuestras emociones y recuerdos. Los estudiantes comienzan a redactar sus escritos, llamándonos cada vez que tenían dudas.

Para finalizar con la clase, se pide a algunos estudiantes que lean sus escritos, en ese momento una de las estudiantes se emociona al recordar a una gran amiga que tenía en país natal (Venezuela), a modo de cierre se pregunta qué se hizo en la clase, de qué trato el texto leído. Con sus respuestas nos dimos cuenta que el objetivo fue cumplido y que la actividad se logró de buena forma.

Nombre de la modeladora	M ^a Francisca Pichilef		
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente		
Curso	3 ^o A	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 9 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión I		
Tema del modelamiento	Conocer las principales características de textos autobiográficos		

Para dar inicio a los modelamientos, en esta primera instancia asistimos tres miembros del grupo: una como encargada principal, es decir, quien iba a dirigir el modelamiento; otra, como encargada de ayudar a resolver dudas y mantener el orden, quien además conocía a los niños del semestre pasado gracias a la Práctica Profesional I; y por último, yo, en donde cumplía un papel mucho más secundario, por ejemplo, debía ir cambiando las diapositivas conforme avanzaba la lectura, para que así la clase fuera más fluida, esto no quitaba que en los momentos en que los estudiantes debían trabajar, los ayudara con sus dudas e inquietudes.

Al llegar a la sala de clases (cerca de las 10:20 de la mañana), luego de saludar a los estudiantes nos percatamos que en el aula no había computador para poder proyectar la presentación, por ello, nuestra compañera que ya conocía el colegio fue a conseguirse uno. Al llegar, intentamos instalar y/o conectar el computador al data, pero no lo conseguimos, por esta razón mi compañera nuevamente tuvo que ir a buscar a alguien que nos pudiera

ayudar. Esto puede considerarse un error por parte de nosotras, al no haber anticipado que esto podría ocurrir, además, otro error cometido fue que tanto el PowerPoint como el vídeo, no lo llevamos descargado en un pendrive y tuvimos que hacerlo en el colegio. Sin embargo, logramos salir del inconveniente.

Mientras afinábamos todos los detalles, la profesora jefe del curso aprovechó los minutos para reforzar un contenido de matemáticas, acerca de los gráficos. Siempre pendiente de nosotras para darnos el pase para comenzar con el modelamiento.

Una vez todo estuvo solucionado y listo, se dio paso al inicio del modelamiento. A cada estudiante se le entregó un cuadernillo de trabajo en donde debían colocar su nombre y el número de lista (esto último como sugerencia de la profesora jefe del curso). Posteriormente, nuestra compañera encargada de la intervención escribe el objetivo y la fecha en la pizarra para que los estudiantes lo copien en su cuaderno. El objetivo es socializado por la profesora y los estudiantes.

Luego, entre todos comentan la clase pasada donde se realizó el pre test, y dan sus apreciaciones al respecto, en cuanto a la dificultad que tuvieron para responder la guía, sobre qué tipo de texto se hablaba, qué fue lo que más les gustó, entre otras. Los estudiantes en este aspecto colaboraron de manera óptima.

En segunda instancia, proyectó la primera diapositiva del PowerPoint en la pizarra para que a partir de una imagen de Pablo Neruda los estudiantes la comenten en torno a preguntas como: ¿Conocen a este personaje? ¿Dónde vivió? ¿A qué se dedicaba? Entre otras.

A continuación, se les entregó un fragmento de un texto autobiográfico de Pablo Neruda "Infancia y poesía", extraído de su libro "Confieso que he vivido". La encargada a cargo de guiar el modelamiento, hace la lectura en voz alta, mientras que los estudiantes la van siguiendo en silencio. A medida que va transcurriendo la lectura, voy cambiando las diapositivas del PowerPoint, en ellas se encuentran diversas imágenes que van acompañando la lectura, haciéndola más llamativa para los estudiantes.

Entre tanto, puedo ir observando como algunos niños y niñas no siguen la lectura junto con la profesora, pero también alcanzo a apreciar que están escuchando lo que se les lee, puesto que cuando se hacían algunos altos en la lectura para hacer preguntas relacionadas al texto, estos estudiantes respondían las preguntas al respecto. En el momento en que Pablo Neruda menciona el tren lastrero, la lectura se detiene para poder mostrarles a los

estudiantes un vídeo acerca de este, para generarles una idea completa de cómo es y cuál es su función. Este fue uno de los momentos que más les quedó marcado a los estudiantes.

En todo momento, los estudiantes estuvieron atentos a la lectura y al querer participar, además de mantener el respeto entre ellos mismos.

Después de la lectura, nuestra compañera precisa el contenido acerca de lo qué es una autobiografía, y en base al texto de Pablo Neruda da algunos ejemplos.

Para que los estudiantes realicen su primer escrito, se les dio la indicación de que escribieran un recuerdo que les produjera alguna emoción, pero en base a los temas que se hablaron en la autobiografía de Neruda, entre ellas, la naturaleza, los padres, la amistad, entre otras. Mientras van escribiendo nosotras tres vamos supervisando y guiando el trabajo. Luego, los estudiantes que voluntariamente se ofrecieron a leer, compartieron sus escritos con sus compañeros, un momento que fue emotivo, pues al ser un curso intercultural, algunos de los estudiantes escribieron sobre sus países natales.

En sí, este primer modelamiento fue bastante participativo e interactivo, los estudiantes estuvieron comprometidos en todo momento y en cada actividad se notó la motivación.

Bitácoras modelamiento II

Nombre de la modeladora	Rocío Cabezas		
Rol en el modelamiento	Encargada de la intervención		
Curso	3ª	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 16 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión II		
Tema del modelamiento	Leer para escribir textos autobiográficos		

Para esta clase, se llevó computador para así evitar problemas técnicos.

Para esta intervención participamos tres compañeras. Yo como encargada de la intervención y dos compañeras apoyando en todo lo que fuese necesario.

Los alumnos estaban sentados en grupos.

A cada estudiante se le entrega su cuadernillo.

Se escribe el objetivo y fecha en la pizarra. Los alumnos lo copian en su cuadernillo de trabajo.

La clase comienza realizando preguntas de retroalimentación con respecto a la clase anterior. En esta instancia se les consultó a los estudiantes sobre el texto de Pablo Neruda y en relación a los textos autobiográficos. A esto, los alumnos respondieron de forma participativa y sin inconveniente ya que recordaban muy bien lo visto la intervención anterior.

Se da paso a proyectar una fotografía de las modeladoras, a la cual los alumnos debieron predecir sobre que trataba dicha imagen. Posterior a esto, se muestra un texto relacionado a la imagen, el cual relata el recuerdo. Esto es leído y analizado por los estudiantes.

El texto antes mencionado, es proyectado sin conectores y signos de puntuación. Además, es entregado a cada estudiante. El objetivo es que los alumnos, de forma individual, identifiquen los conectores que faltan y los completen en su guía.

Se realizó una retroalimentación de la actividad, en la cual los alumnos salieron a la pizarra a escribir el conector o signo de puntuación faltante. Aparte de escribir, se les consultaba el porqué de la selección y si hubiese podido ser otro.

Se les pide a los alumnos que corrijan en su guía la actividad.

Se sigue a la siguiente actividad. En esta, yo muestro una fotografía de un recuerdo mío, en el cual salgo junto a mi abuelo y prima. Al lado de la imagen, está escrito el texto relacionado al recuerdo. Esto se comenta con los alumnos y se verifica la importancia del recuerdo en la fotografía.

Cabe necesario destacar que en todo momento se relaciona los recuerdos con la autobiografía.

Se solicita a los estudiantes que presenten la fotografía que debían llevar sobre un recuerdo importante, esto con la finalidad de que ellos escriban sobre ese recuerdo. Los alumnos que no pudieron cumplir con esto, debían hacer un dibujo relacionado al tema. Para apoyar la escritura, se les entrega una ficha donde deben completar información respecto a la fotografía o dibujo.

Esta actividad tuvo buena acogida ya que los alumnos redactaron lo que recordaban en la ficha.

Posteriormente, los estudiantes redactaron su recuerdo en su cuadernillo, con apoyo de la fotografía personal y ficha. Esta actividad no tuvo buena acogida por parte de los estudiantes ya que estaban cansados de escribir (por lo que ellos comentaban).

Algunos estudiantes realizaron su redacción de forma exitosa, por lo que leyeron su recuerdo frente al curso.

Para finalizar la clase, se realizaron preguntas de metacognición sobre el contenido tratado.

La clase no termino de buena forma ya que la mayoría no estaba poniendo atención y muy bulliciosos.

**En todo momento de la clase se comentan las normas para así mantener orden y respeto.

Nombre de la modeladora	Abigail Farías		
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente		
Curso	3ªa	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 16 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión II		
Tema del modelamiento	Leer para escribir textos autobiográficos		

Se da paso a una nueva sesión de modelamiento, esta vez los alumnos se encuentran ordenados en grupo, en la sala de clases se escucha algo de bulla, por esto se les normaliza. Una vez que guardan silencio, se reparten los cuadernillos y se da inicio a la clase. Esta comienza con variadas preguntas en relación a lo visto con anterioridad, recordando por ejemplo “el tren lastrero”.

La disposición, por parte de los estudiantes, es positiva y activa.

La investigadora pregunta en relación a la autobiografía, esto con el fin de que los estudiantes puedan dar características de ella. Una vez finalizada la ronda de preguntas, se escribe en la pizarra la fecha y el objetivo de la clase, donde los alumnos deben también escribir en sus cuadernillos.

Se solicita observar una imagen proyectada en la pizarra y se les pregunta: ¿Qué observan? ¿De qué creen que pueda tratar la imagen? ¿Qué están haciendo estas personas? Ellos infieren con respecto a esta y van respondiendo participativamente a las preguntas realizadas. Posterior a esto, se da lectura al recuerdo que posee esta imagen y se les pregunta por qué este texto es importante, a lo que los estudiantes responden: que lo es porque es un recuerdo de algo que ocurrió y que genera una emoción en las personas de la foto.

Se da paso a otra actividad, para esta se entrega una hoja donde los alumnos deben completar usando los conectores correspondientes. Una vez terminada esta, se da paso a revisar en la pizarra. Al comenzar a corregir surgen varios errores, que se van siendo

modificados de manera inmediata, es importante destacar que los estudiantes participaron atentos de la actividad.

Posteriormente se observa una fotografía de una de las investigadoras y se lee un relato en base a esta, los estudiantes permanecen atentos.

Luego, se les solicita a los alumnos sacar las fotografías solicitadas la clase anterior para comenzar a llenar una ficha en relación a esta. Los que no llevaron su fotografía debían recordar algún hecho importante de su vida y llenarla de igual forma. Algunos alumnos se colocan de pie, por esto se les solicita tomar asiento y guardar silencio. Una vez llenada la ficha escriben sus propios recuerdos en base a la foto, para finalizar leyéndolos a sus compañeros. En esta actividad participaron tres estudiantes.

Al finalizar la sesión, se recuerda la primera imagen observada, el uso de los conectores y la última fotografía. Además se les pregunta ¿Qué les pareció la clase? Y ¿Qué características presenta una autobiografía?

Nombre de la modeladora	M ^a Francisca Pichilef		
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente		
Curso	3°A	N° de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Jueves 16 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	10:20	Hora de término de la sesión	11:50
Número de la sesión	Sesión II		
Tema del modelamiento	Leer para escribir textos autobiográficos		

El modelamiento número 2 fue realizado el día jueves 16 de noviembre del 2017, cerca de las 10:20 horas. Al ser la tercera intervención (considerando el diagnóstico) los estudiantes ya nos conocían mejor, por ello al entrar a la sala nos saludaron y la gran mayoría guardó el respeto correspondiente para dar inicio a la clase. Una vez dentro de la sala, es posible apreciar que los estudiantes están sentados en grupos de 6, donde los integrantes de cada grupo están sentados de frente.

Evitando los errores cometidos en el modelamiento 1, en esta oportunidad llevamos el notebook de una de nuestras compañeras. Mientras se hacía la instalación de esta, ingresa a la sala la educadora diferencial del establecimiento para retirar a uno de los estudiantes que llegó hace poco tiempo del extranjero y que aún le cuesta escribir. La educadora, nos solicita el material que se trabajará en la clase, para aplicarlo con el estudiante en cuestión. Rápidamente, pues ya había pasado bastante tiempo, se le explica en que consiste el trabajo de la clase.

A medida que se van entregando los cuadernillos, nos fue posible evidenciar que no estaban todos, y varios de los estudiantes se quedaban sin su material de trabajo. Es por esto, que rápidamente se les entregan hojas en blanco a cada uno de los niños y niñas que quedaron sin su cuadernillo.

Ya para dar inicio a la clase, la profesora a cargo de guiar el modelamiento escribe la fecha y el objetivo de la clase, el cual consiste en: *Leer para posteriormente escribir textos autobiográficos*. Las profesoras de apoyo les solicitan a todos los estudiantes que lo escriban en sus cuadernillos y en cuanto a esto, una pequeña minoría se rehúsa a escribirlo, justificando que están aburridos.

La profesora guía lee el objetivo junto con los alumnos y alumnas, para luego hacer preguntas sobre el modelamiento anterior y si recordaban que era una autobiografía. En este momento la mayoría del curso se ve activo y participativo para responder y contar su “experiencia” de la clase anterior: si les fue difícil escribir, sobre qué podían escribir, cómo se llamaba el texto que se trabajó, entre otras. Si bien los estudiantes no recordaban el nombre correcto, pues le decían “*autografías*” si recordaban la definición de este concepto.

En este momento, es posible notar que uno de los niños que se sienta adelante no quiere trabajar, ni poner atención, sólo quiere dormir, de hecho muchas veces fue sorprendido durmiendo.

El desarrollo de la clase comienza con la proyección de una imagen de nosotras alegres por buenos resultados académicos, en base a ella, los estudiantes realizan diversas predicciones del por qué estamos felices, dónde estamos, entre otras. Luego, en base a la misma, se les lee el texto “Nuestro recuerdo”, el cual está proyectado en la pizarra. Una vez terminada la lectura, les entregamos a los estudiantes una guía con el mismo relato, pero esta vez sin los conectores, pues ellos tendrán que completarlos y seleccionar el más acertado para cada recuadro. Si bien esta actividad fue levemente compleja para los estudiantes lograron comprenderlo y completar el relato.

Posteriormente, los estudiantes debían escribir un texto autobiográfico, un recuerdo que significara algo importante para ellos. Por esto, les entregamos una ficha la cual les facilitara el trabajo a la hora de escribir en el cuadernillo. Sin embargo, los estudiantes se aburririeron y algunos solo completaron la ficha y no quisieron trabajar más. Pocos estudiantes realizaron ambas cosas (ficha y relato).

En esta oportunidad hubo menos errores en cuanto a organización, pero aun así, hubo algunas fallas. En primer lugar, a pesar de la participación de los estudiantes al comienzo de la clase, con el paso de los minutos se fueron agotando. Es por esto que, en segundo lugar, al tener tantas actividades hizo que los estudiantes se aburrieran y después ya no quisieran hacer nada.

Bitácoras modelamiento III

Nombre de la modeladora	Rocío Cabezas		
Rol en el modelamiento	Encargada de la intervención		
Curso	3ª	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Viernes 23 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	12:00	Hora de término de la sesión	13:30
Número de la sesión	Sesión III		
Tema del modelamiento	Planificar su primer escrito autobiográfico		

Para esta intervención participamos tres compañeras. Yo como encargada de la intervención y dos compañeras apoyando en todo lo que fuese necesario.

Al igual que la clase anterior, nosotras llevamos computador para evitar problemas técnicos.

A cada estudiante se le entrega su cuadernillo.

Se escribe el objetivo y fecha en la pizarra. Los alumnos lo copian en su cuadernillo de trabajo.

La clase comenzó recordando la última actividad vista la clase anterior, la cual consistía en que los alumnos escribieran sobre un recuerdo.

Se solicitó a algunos alumnos que leyeran su recuerdo frente al curso y se les consultó porque escogieron ese momento para relatarlo y cual más podrían incluir en su autobiografía.

Luego se les consulto al curso en general si se les ha resultado más fácil escribir la autobiografía y si los conectadores han sido un aporte a esto. Los alumnos respondieron de forma positiva.

Se da paso a proyectar una fotografía mía, en la cual estoy junto a mi madre en la nieve,

Los alumnos realizan predicciones sobre quienes están en la fotografía, lugar e importancia del momento.

En la pizarra se pegan 8 conectores, con los cuales se les pide a los alumnos que me ayuden a redactar mi recuerdo con apoyo de ellos.

Se les consulta a los alumnos con que conector podríamos comenzar, si sirve o no alguno. Los estudiantes dan ideas para ir redactando y agregando conectores, signos de puntuación y verificando si las palabras van con mayúsculas o minúsculas. Esta actividad tuvo excelente acogida y los alumnos participaron en todo momento.

Luego de revisar la actividad anterior, se da paso a entregar a cada estudiante una guía de trabajo que consta de tres partes.

En el ítem I, los alumnos deben rellenar con información solicitada sobre su vida.

Ítem II, responden preguntas sobre un recuerdo específico.

Ítem III, redactan un recuerdo con apoyo de conectores que deben ser pegados.

Esta guía se llevó a cabo de buena forma, en cuanto al ítem I y II.

Se monitoreo la actividad en todo momento y reviso redacción y ortografía junto a cada estudiante.

Por tema de tiempo, la tercera parte no pudo llevarse a cabo.

El cierre de la clase se realizó con preguntas relacionadas a las actividades pero los estudiantes no pusieron atención ya que estaban todos desordenados, esperando salir a almorzar.

**En todo momento de la clase se comentan las normas para así mantener orden y respeto.

Nombre de la modeladora	Abigail Farías		
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente		
Curso	3ª	Nº de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Viernes 23 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	12:00	Hora de término de la sesión	13:30
Número de la sesión	Sesión III		
Tema del modelamiento	Planificar su primer escrito autobiográfico		

Se da paso a una nueva sesión de modelamiento. Para esto se escribe el objetivo en la pizarra y se reparten los cuadernillos para que los estudiantes puedan escribirlo.

Se presenta bulla en la sala, por lo tanto se realiza la respectiva normalización, solicitando que guarden silencio, que se sienten bien y que estén atentos.

Luego se lee el objetivo y se comienza a realizar preguntas en relación a la clase pasada, donde los estudiantes responden levantando la mano y comentando que escribieron en base a sus fotos y que trabajaron llenando una ficha.

Posteriormente, la investigadora solicita que pasen a leer sus recuerdos frente al curso. Luego se les pregunta si a través de todas las actividades realizadas en las clases pasadas mejoraron en relación a escribir una autobiografía, si logran ocupar conectores y qué es lo más importante de este tipo de texto. Uno de los alumnos señala que una autobiografía incluye momentos importantes que viven las personas. En base a esto, los estudiantes mencionan varios momentos importantes que podrían contar en sus recuerdos autobiográficos.

Como actividad, se proyecta una foto en la pizarra que tiene relación a un recuerdo de la investigadora que guía la clase. En base a esta, se pregunta quiénes aparecen en la foto, en qué parte de Chile se encuentran y por qué este recuerdo sería importante. Los alumnos dan variadas respuestas, dentro ellas mencionan que en la foto aparece la profesora y su mamá, que están en el sur del país y que es importante porque fueron a pasear a la nieve.

Un vez analizada la foto, se pide a los alumnos construir una historia en base a esta con la ayuda de la investigadora, para esto se ayudarán utilizando unos conectores que se encuentran pegados en la pizarra. Se comienza proponiendo títulos llamativos, donde se

elige uno y se anota en la pizarra. De esta forma se va construyendo el texto. En un momento de la clase, los estudiantes comienzan a comportarse mal, por esto la docente solicita permiso a las investigadoras y les llama la atención. Una vez que hay silencio se continúa con la actividad y así se construye el recuerdo, para posteriormente ser leído.

Se da paso a otra actividad, la que consiste en llenar una guía que solicita información de la vida de los estudiantes, esta actividad es terminada por la mayoría de ellos. Luego es compartida por algunos al curso.

Se finaliza la clase preguntando lo que se hizo y comentando las actividades realizadas.

Nombre de la modeladora	Rosario Cortés		
Rol en el modelamiento	Modeladora asistente		
Curso	3°A	N° de alumnos partícipes de la sesión	32
Fecha	Viernes 23 de Noviembre, 2017		
Hora de Inicio de la sesión	12:00	Hora de término de la sesión	13:30
Número de la sesión	Sesión III		
Tema del modelamiento	Planificar su primer escrito autobiográfico		

Esta intervención fue la primera que estuve presente justo a las dos compañeras que ya mencionaron su relato. Una estaba a cargo y dos éramos apoyo de ésta.

Antes de comenzar la clase conectamos todo para no atrasar la clase, además estos recursos eran traídos por nosotras.

Para dar comienzo a la clase se le hace entrega a cada alumno de su cuadernillo para que puedan anotar el objetivo y la fecha que están en la pizarra.

Se recuerda la clase anterior para dar paso a la nueva clase. Para esto varios alumnos, de forma voluntaria leyeron los recuerdos que habían anotado la clase pasada a partir de una foto suya. Además, la docente a cargo les pregunta a todos los estudiantes cómo a ayudado el utilizar los conectores en sus producciones escritas y estos dan respuestas positivas.

Posteriormente, la docente presenta una foto de un recuerdo importante para ella, donde está con su madre en la nieve. Los alumnos deben predecir qué es lo que trata de representar la foto y qué partes serán incluidas en el relato que será escrito en conjunto.

Para comenzar el relato, pegamos 8 conectores en la pizarra y con ayuda de los dicentes se fue creando el escrito. La docente detenía en todo momento para preguntar qué es lo que podían poner y qué conector era el correcto.

Esto generó que todos los estudiantes quisieran participar, generando un buen clima de aula. Al finalizar la actividad se hace entrega de una guía que los ayudará a una pronta creación de una autobiografía. En el primer ítem los alumnos debían rellenar la información que se solicita sobre su vida y recuerdo más feliz. En el segundo ítem las preguntas están enfocadas en un recuerdo importante para ellos. En el último ítem deben redactar su recuerdo guiándose por las preguntas contestadas en los ítems anteriores.

La actividad fue monitoreada en todo momento. Sin embargo, por cosa de tiempo los alumnos no alcanzaron a completar la guía, llegaron hasta el segundo ítem. Por lo tanto, no se pudo llevar a cabo el trabajo escrito.

Para el cierre, la docente hizo preguntas metacognitivas que permitieron a los alumnos recordar lo trabajado.

8.- Tablas con los resultados del diagnóstico

a) Primer ítem

Alumno(a)	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8
1	A	C	D	A	C	✓	B	D
2	✓	B	A	B	✓	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	D	✓	✓	✓
4	✓	D	✓	✓	A	✓	✓	C
5	✓	D	C	✓	A	A	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	D	D	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	C	D	A	D	✓	C	A
9	✓	✓	C	✓	A	B	✓	✓
10	✓	✓	C	✓	✓	A	✓	✓
11	✓	✓	D	✓	D	B	C	C
12	✓	✓	D	✓	D	A	✓	✓
13	✓	✓	✓	✓	A	A	✓	✓
14	✓	B	A	✓	D	✓	✓	✓
15	✓	C	C	✓	✓	B	A	C
16	✓	B	✓	✓	A	✓	✓	✓
17	✓	B	A	✓	A	✓	✓	✓
18	✓	✓	C	✓	D	C	✓	✓
19	✓	C	D	✓	A	✓	✓	✓
20	✓	D	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21	✓	✓	C	✓	D	✓	✓	✓
22	✓	✓	D	✓	D	A	✓	✓
23	✓	B	D	✓	D	C	✓	✓
24	✓	✓	A	✓	C	B	C	✓
25	✓	✓	✓	✓	A	✓	✓	✓

26	✓	✓	A	✓	D	✓	B	✓
27	✓	✓	D	✓	A	✓	✓	✓
28	✓	✓	C	✓	D	✓	✓	✓
29	✓	✓	D	✓	A	✓	✓	✓
30	✓	✓	D	✓	D	✓	✓	✓

b) Segundo ítem

Alumno(a)	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
1	C	C	A	D
2	✓	✓	✓	D
3	✓	A	A	✓
4	D	D	A	✓
5	B	C	A	✓
6	✓	D	D	B
7	C	✓	A	B
8	D	D	✓	✓
9	✓	D	B	✓
10	✓	✓	B	D
11	D	C	A	✓
12	C	A	✓	✓
13	✓	✓	A	B
14	D	C	A	D
15	A	C	B	D
16	A	✓	✓	A
17	A	D	A	✓
18	C	D	✓	B
19	C	✓	A	✓
20	✓	A	A	✓
21	C	✓	✓	D

22	✓	C	A	B
23	✓	A	✓	B
24	C	✓	A	D
25	D	✓	B	✓
26	✓	✓	✓	A
27	C	C	✓	✓
28	✓	A	B	✓
29	D	C	D	✓
30	✓	✓	D	B

c) Tercer ítem

Alumno(a)	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5
1	P.L	P.L	N.L	N.L	P.L
2	N.L	P.L	P.L	N.L	P.L
3	P.L	P.L	N.L	P.L	P.L
4	P.L	P.L	N.L	N.L	P.L
5	L	P.L	N.L	P.L	P.L
6	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L
7	P.L	P.L	N.L	N.L	P.L
8	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L
9	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L
10	P.L	P.L	N.L	P.L	P.L
11	P.L	P.L	N.L	P.L	P.L
12	N.L	N.L	N.L	N.L	P.L
13	N.L	P.L	N.L	P.L	P.L
14	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L
15	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L
16	N.L	N.L	N.L	N.L	P.L
17	P.L	P.L	N.L	N.L	P.L

18	N.L	P.L	N.L	P.L	P.L
19	N.L	N.L	N.L	P.L	P.L
20	P.L	P.L	N.L	P.L	P.L
21	N.L	N.L	N.L	N.L	N.L
22	N.L	P.L	P.L	N.L	L
23	P.L	L	P.L	P.L	L
24	L	P.L	P.L	P.L	L
25	L	L	L	P.L	P.L
26	L	L	P.L	P.L	P.L
27	L	L	P.L	P.L	P.L
28	L	L	P.L	P.L	P.L
29	P.L	P.L	P.L	N.L	L
30	P.L	L	NO APLICA	NO APLICA	P.L

9.- Tabla con los resultados obtenidos en la evaluación final

a) Primer ítem

Alumno(a)	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7
1	A	D	A	D	D	✓	✓
2	✓	D	A	C	D		
3	✓	✓	✓	✓	A	✓	✓
4	✓	✓	A	✓	A	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	A	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	✓	✓	B	B	C	✓	✓
8	✓	✓	B	✓	D	B	D
9	C	✓	D	A	D	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	C	D	A	C	D	✓	✓
12	✓	✓	C	✓	D	A	D
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	✓	✓	B	✓	✓	✓	✓
15	✓	C	A	C	D	A	✓
16	✓	✓	A	A	✓	✓	B
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	✓	A	✓	✓	✓	C
19	✓	C	✓	✓	✓	✓	✓
20	✓	✓	✓	✓	✓	D	✓
21	D	✓	✓	B	✓	✓	✓
22	✓	✓	D	A	D	✓	✓
23							
24	✓	✓	B	B	A	✓	✓
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26	D	✓	A	B	✓	✓	✓

27	✓	✓	A	C	A	D	✓
28	✓	✓	B	C	C	✓	✓
29							
30	✓	✓	A	✓	✓	✓	✓
31	✓	✓	✓	✓	D	D	✓
32	D	✓	D	✓	D	✓	B
33	✓	✓	A	✓	A	✓	✓

b) Segundo ítem

Alumno(a)	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
1	✓	✓	✓	D
2				
3	A	✓	✓	D
4	A	B	D	✓
5	A	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓
7	C	✓	✓	✓
8	B	✓	✓	✓
9	✓	B	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓
11	A	D	B	D
12	C	D	✓	A
13	B	✓	✓	A
14	C	✓	✓	✓
15	C	D	B	C
16	✓	✓	✓	✓
17	A	D	✓	✓
18	A	D	✓	D
19	✓	✓	✓	✓

20	✓	A	✓	✓
21	A	✓	D	C
22	✓	✓	✓	✓
23				
24	A	A	✓	✓
25	✓	✓	✓	✓
26	A	✓	✓	✓
27	✓	✓	✓	✓
28	C	B	✓	✓
29				
30	✓	✓	✓	✓
31	C	✓	✓	✓
32	A	B	✓	D
33	✓	✓	✓	✓

c) Tercer ítem

Alumno(a)	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5	Criterio 6
1	N.L	N.L	N.L	N.L	P.L	N.L
2						
3	L	L	P.L	P.L	L	P.L
4	P.L	P.L	P.L	N.L	L	P.L
5	L	P.L	N.L	P.L	L	P.L
6	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L	N.L
7	P.L	L	P.L	N.L	P.L	P.L
8	N.L	L	N.L	P.L	P.L	P.L
9	P.L	L	P.L	N.L	P.L	P.L
10	L	L	P.L	P.L	P.L	N.L
11	L	L	P.L	P.L	P.L	P.L

12	P.L	P.L	N.L	P.L	P.L	P.L
13	L	P.L	P.L	P.L	L	P.L
14	L	P.L	P.L	P.L	L	P.L
15	N.L	P.L	N.L	N.L	P.L	P.L
16	N.L	N.L	N.L	N.L	P.L	P.L
17	P.L	L	P.L	P.L	P.L	P.L
18	P.L	L	P.L	P.L	L	P.L
19	L	P.L	P.L	L	L	L
20	L	P.L	P.L	P.L	P.L	N.L
21	L	N.L	P.L	P.L	P.L	P.L
22	N.L	P.L	P.L	N.L	L	P.L
23						
24	P.L	P.L	P.L	P.L	N.L	N.L
25	L	L	L	L	L	L
26	L	L	P.L	P.L	L	P.L
27	P.L	L	P.L	P.L	P.L	P.L
28	P.L	L	P.L	P.L	P.L	P.L
29						
30	P.L	L	P.L	P.L	L	P.L
31	L	L	P.L	P.L	L	L
32	P.L	P.L	N.L	N.L	P.L	N.L
33	L	L	P.L	P.L	L	L