

Escuela de Educación Inicial  
Pedagogía en Educación Básica

**RESIGNIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN PROFESORES EN FORMACIÓN: FORTALECIENDO LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL MANEJO DE LA LENGUA, BAJO UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y PROCESUAL EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO BÁSICO.**

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

Francisca Catalina Benucci S.  
Manuel Andrés Olguín Martínez  
Estefanía Zambrano Reyes

PROFESORA GUÍA  
Ana Ramírez Balmaceda

Santiago, Chile, 2023

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen</b>   | 9  |
| <b>CAPÍTULO I: “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”</b>  | 10 |
| <b>1.1 Introducción</b>  | 10 |
| <b>1.2. Definición de un problema de práctica</b>  | 12 |
| <b>1.3 Fundamentación problema de práctica</b>   | 14 |
| <b>1.4 Objetivos de estudio</b>  | 18 |
| <b>1.5 Preguntas de investigación</b>  | 19 |
| <b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>  | 20 |
| <b>2.1 Enfoque procesual de la escritura</b>   | 20 |
| 2.1.1 Eje de escritura y sub- ejes   | 22 |
| 2.1.2 Eje de escritura en documentos curriculares (objetivos e indicadores)                | 23 |
| 2.1.3 Didáctica disciplinar de la escritura y sus principales focos                        | 24 |
| <b>2.2 Manejo de la lengua y sus dimensiones</b>   | 24 |
| 2.2.1 Manejo de la lengua bajo el enfoque comunicativo                                     | 25 |
| 2.2.3 Gramática funcional dentro de las aulas según las experiencias docentes              | 28 |
| 2.2.4 Experiencias docentes en la enseñanza de la Gramática Funcional                      | 29 |
| 2.2.5 Factores que influyen en la enseñanza de la Gramática Funcional                      | 30 |
| 2.2.6 Creencias docentes en el diseño de clases sobre Gramática Funcional                  | 30 |
| 2.2.7 Ortografía puntual en la producción textual  | 31 |
| 2.2.8 Ampliar vocabulario favoreciendo el sentido de la producción textual                 | 31 |
| 2.2.9 Incorporar conectores para relacionar ideas  | 32 |
| <b>2.3 Enfoque comunicativo y bases que lo fundamentan</b>                                 | 32 |
| 2.3.1 Tránsito desde la asignatura de Castellano hacia el área del Lenguaje y Comunicación | 34 |
| 2.3.2 Enseñanza comunicativa de la lengua en el currículum nacional                        | 34 |
| <b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>  | 35 |
| <b>3.1 Tipo de investigación</b>   | 35 |
| <b>3.2 Fases, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación.</b>                | 36 |
| <b>3.3 Contexto y participantes</b>  | 37 |
| <b>3.4 Tipo de análisis</b>  | 38 |
| <b>3.5 Resguardos éticos</b>   | 38 |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV : ANÁLISIS DE DATOS   | 40  |
| <b>4.1 Análisis de instrumentos para resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación</b>   | 40  |
| 4.1.1 Instrumentos cualitativos   | 41  |
| 4.1.1.1 Análisis de entrevista a profesores en formación acorde a la formación inicial docente en la línea de Lenguaje y Comunicación   | 41  |
| 4.1.1.2 Análisis de bitácoras sobre intervenciones didácticas de las(os) profesoras en formación  | 45  |
| 4.1.1.3 Análisis de investigaciones sobre creencias respecto a la didáctica de la escritura   | 46  |
| 4.1.1.4 Triangulación de la información   | 47  |
| <b>4.2 Análisis para diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua</b> | 50  |
| 4.2.1 Instrumentos cualitativos   | 50  |
| 4.2.1.1 Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico  | 50  |
| 4.2.1.2 Análisis de planificación clase a clase del ciclo didáctico   | 54  |
| 4.2.1.3 Análisis Documentos Curriculares que rigen las decisiones didácticas del ciclo de propuesta para la mejora  | 61  |
| 4.2.1.4 Triangulación de información  | 63  |
| <b>4.3 Análisis sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico</b>  | 66  |
| 4.3.1 Instrumentos cualitativos   | 66  |
| 4.3.1.1 Resultados de ticket de entrada y salida  | 66  |
| 4.3.1.1.1 Resultados de ticket de entrada y salida cuarto básico  | 66  |
| 4.3.1.1.2 Resultados de ticket de entrada y salida quinto básico  | 72  |
| 4.3.1.2 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico   | 78  |
| 4.3.1.2.1 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico en cuarto básico  | 79  |
| 4.3.1.2.2 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico en quinto básico  | 88  |
| 4.3.1.3 Análisis de la entrevista a profesores en formación sobre ciclo didáctico   | 100 |
| 4.3.1.4 Análisis de retroalimentación de profesores supervisores de práctica  | 100 |
| 4.3.1.5 Triangulación de la información   | 101 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>  | 106 |
| 5.1 Conclusiones   | 106 |
| 5.2 Conclusiones a partir de los objetivos de la investigación   | 106 |
| 5.3 Conclusiones a partir de la reflexión de la investigación por parte de los profesores en formación | 110 |
| 5.4 Recomendaciones  | 112 |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 113 |
| <b>ANEXOS</b>  | 116 |

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

- Figura N°1: Tabla definición de problema de práctica
- Figura N°2: Tabla detalle de metodología.
- Figura N° 3: Tabla de triangulación análisis de instrumentos para resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación.
- Figura N°4: Tabla de Planificación de Lenguaje y Comunicación a nivel macro sobre ciclo didáctico (Cuarto Básico)
- Figura N°5: Tabla de Planificación de Lenguaje y Comunicación a nivel macro sobre ciclo didáctico (Quinto Básico)
- Figura N°6: Tabla vista general de planificaciones ciclo didáctico (Cuarto Básico BÁSICO)
- Figura N°7: Tabla vista general de planificaciones ciclo didáctico (Quinto Básico)
- Figura N°8: Tabla de triangulación de información Análisis de instrumentos para diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua.
- Figura N°9: Tabla resultados ticket de salida clase 1: ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado? (Cuarto Básico)
- Figura N° 10: Tabla resultados ticket de entrada clase 2: Observa tu sala y luego escribe una oración utilizando al menos dos conectores vistos anteriormente. (Cuarto Básico)
- Figura N°11: Tabla ticket de entrada clase 3: ¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? ¿por qué? (Cuarto Básico)
- Figura N° 12: Tabla de resultados ticket de salida clase 3: ¿Qué aspecto de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar? (Cuarto Básico)
- Figura N°13: Gráfico de resultados ticket de entrada (vocabulario) clase 5, Cuarto Básico

Figura N°14: Gráfico de resultados ticket de entrada (conectores) clase 5, Cuarto Básico.

Figura N°15: Gráfico de resultados ticket de salida (signos de puntuación) clase 5, Cuarto Básico

Figura N°16: Tabla resultados ticket de salida clase 1, Quinto Básico: ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?

Figura N°17: Tabla resultados ticket de entrada clase 2, Quinto Básico: Observa tu sala y luego escribe una oración utilizando al menos dos conectores vistos anteriormente.

Figura N°18: tabla resultados ticket de entrada clase 3, Quinto Básico: ¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? ¿por qué?

Figura N°19: Tabla de resultados ticket de salida clase 3, Quinto Básico: ¿Qué aspecto de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar?

Figura N°20: Gráfico de resultados ticket de entrada (Vocabulario coherente) clase 5, Quinto Básico

Figura N°21: Gráfico de resultados ticket de entrada (conectores) clase 5, Quinto Básico.

Figura N°22: Tabla de resultados ticket de salida (signos de puntuación) clase 5, Quinto Básico

Figura N°23: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “generar ideas”, Cuarto Básico

Figura N°24: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°2 “planificar el escrito”, Cuarto Básico

Figura N°25: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°3 “Escribir el borrador”, Cuarto Básico

Figura N°26: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°4 y 5 “Revisión y corrección del escrito”, Cuarto Básico

Figura N°27: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “Publicación mediante interrogantes”, Cuarto Básico

Figura N°28: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Proyecto completo de escritura”

Figura N°29: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de vocabulario en sus producciones finales”, Cuarto Básico

Figura N°30: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de conectores en sus producciones finales”, Cuarto Básico

Figura N°31: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de ortografía puntual en sus producciones finales”, Cuarto Básico

Figura N°32: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Adecuación a la situación comunicativa”

Figura N°33: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Soluciones coherentes a la problemática”

Figura N°34: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Participación en clases”

Figura N°35: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “generar ideas” (Quinto básico)

Figura N°36: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°2 “planificar el escrito” (Quinto básico)

Figura N°37: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°3 “escritura del borrador”

Figura N° 38: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°4 “revisión y corrección de los escritos”

Figura N°39: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°5 “edición mediante procesador de textos”

Figura N°40: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°6 “publicación mediante interrogantes”

Figura N°41: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “vocabulario”

Figura N°42: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “conectores”

Figura N°43: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “uso de ortografía puntual en sus producciones finales”

Figura N°44: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio adecuación a la situación comunicativa

Figura N°45: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio soluciones coherentes a la problemática

Figura N°46: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio participación en clases

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Agradecemos a nuestra valentía y determinación a la hora de salir de diversas situaciones complejas en el transcurso de nuestra vida universitaria, fueron cinco años en los cuales vivimos muchas experiencias que hoy nos traen a concluir esta etapa tan esperada y anhelada, también a nuestras familias por apoyar desde su vereda este camino que muchas veces nos distanció, sin embargo, todo ese proceso lo vale, esto es lo que amamos hacer.

*Agradecemos a nuestra profesora guía Ana Ramírez Balmaceda, por guiarnos en este arduo proceso donde tuvimos muchas dificultades y a los profesores Richard Astudillo Olivares y Víctor González Martínez, por sus aportes y propuestas de mejoras para este escrito.*

*Familia y Amigos: Querida madre, tanto que agradecer, eres una mujer excepcional a todo terreno, agradezco a la vida porque me puso en tu camino sin dudas a tu lado he aprendido muchas cosas, a ser resiliente, empático, valiente y a estar unido más que nunca a ti en momentos realmente difíciles. Sabemos superar cualquier obstáculo juntos y sin dudas eres la clave de todo esto, todo lo que hago es dedicado a ti. Te amo infinitamente mi Norma. También agradezco a mis sobrinas Constanza, Kathya a Maithe, por su amor y cariño, a Sophia, mi sobrina nieta, que llegó a alegrar y desordenar a toda la casa este último año, podrás contar conmigo para todo siempre al igual que tus tías. A mi hermana Grace por estar atenta siempre a todo lo que me propongo, gracias por ser mi segunda madre, a mi padre Manuel por entregar su apoyo en tiempos difíciles y estar al pendiente de todo. A Aurelia Rivera mi abuela que partió lamentablemente y que dejó en mí tantos buenos momentos y sonrisas que atesoro con el alma, vieja lo di todo, gracias por apoyarme en la vida. Los amo, seré el primer profesional de nuestra familia, espero ser un ejemplo de lucha y de vida para mis sobrinas y ser el orgullo de mis padres, hermana y abuela, les mando un beso enorme.*

*A mis amigos, que siempre han estado ahí para lo que necesite ustedes son parte de mi familia, esa familia que la vida pone en tu camino y que agradeceré eternamente. Sé que puedo confiar ciegamente en ustedes, gracias por esas eternas conversaciones de nuestros procesos, esos viajes a la playa terapéuticos, donde a veces tenía que ausentarme por cumplir con mis deberes universitarios, a sus palabras de aliento, risas y tranquilidad en momentos donde todo se venía encima, chicos ustedes son lo máximo, ustedes son mis hermanos; Daniela D, Susana N, Javier T, Anita G, María Fernanda C, Francisca A, Ignacio A, Camila H.*

*Manuel Andrés Olguín Martínez*

*Mi gratitud hacia quienes me acompañaron en este arduo y significativo proceso. A mi madre por ser un referente a seguir en mi vida, a mis abuelos que, pese a no estar en este plano, sentí su apoyo de manera constante, a mi Frida, por su amor incondicional y a cada uno de los/as estudiantes quienes me inspiraron para seguir el camino de la pedagogía.*

*Francisca Benucci S.*

*Como tú siempre me dices “vamos a llegar muy lejos, que no nos daremos ni cuenta”, y así será, se está finalizando una etapa, la cual comenzamos de manera muy ajetreada y así también la concluiremos. Agradezco enormemente cada mirada, palabra, abrazo, empujón efusivo de mi querida Milita y contención de quienes incondicionalmente o intermitentemente estuvieron en mis cinco años de carrera, disculparme por esas ausencias las cuales tenían un trasfondo y este era. Hoy doy por finalizado este proceso, del cual me siento completamente orgullosa y emocionada, será la educación mi motor para romper con las barreras instauradas tanto dentro como fuera de las aulas.*

*Estefanía Zambrano Reyes.*

## Resumen

La investigación actual, llevada a cabo por docentes en formación de la carrera de Pedagogía General Básica con especialización en Lenguaje y Comunicación, tiene como objetivo fomentar la reflexión sobre el conocimiento didáctico de los docentes en formación en cuanto a la enseñanza de la escritura, bajo un enfoque comunicativo y procesual. Se hace hincapié en aspectos del manejo de la lengua, como vocabulario, conectores y signos de puntuación, para generar espacios de reflexión y discusión entre docentes en formación.

Para lograr dar respuesta de manera integrada a sus objetivos que emanan de sus propias prácticas, los y las docentes investigadores(as) siguen la línea propuesta por Mintrop y Órdenes (2021), que establece un enfoque para la resolución de problemas para la mejora escolar. En vista de ello se siguen las siguientes etapas: definición y enmarcamiento de un problema de práctica, diagnóstico de las causas de un problema de práctica, organización del proceso de cambio y evaluación y retroalimentación. Ligado a esto, se utiliza la metodología de análisis cualitativo con ciertos énfasis cuantitativos (Sampieri et al., 2010) en pro de contribuir al levantamiento de análisis contundentes.

A partir del arduo proceso, se reflexiona sobre la resignificación de los saberes didácticos de los y las docentes, quienes lideran el estudio, en vista de las diversas fases por las que transitaron para aportar a la investigación. En función de esto, se realizan diversas conclusiones apuntando a los factores que obstaculizaron e impulsaron el proceso y las recomendaciones para futuras investigaciones.

**Palabras claves:** Escritura procesual, manejo de la lengua, enfoque comunicativo, resignificar saberes didácticos, lenguaje y comunicación, resolución de problemas, ciclo didáctico.

# CAPÍTULO I: “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”

## 1.1 Introducción

El presente documento da cuenta de una investigación realizada por tres profesores(as) en formación, quienes lideran este estudio, el cual surgió de la reflexión de la propia práctica. A partir de ello, se sigue la línea del enfoque propuesto por Mintrop y Órdenes (2022), que postula las mejoras educativas a través de la observación y reflexión del propio ejercicio docente, en pro de contribuir en la resolución de problemas que obstaculizan el desarrollo óptimo de los procesos educativos.

A partir de ello, en primera instancia se identifica el problema de la propia práctica, a través del desarrollo de bitácoras de los propios docentes en formación y entrevistas cruzadas sobre la Formación Inicial Docente recibida por parte de los investigadores. En vista de ello, se identifica una problemática en común: el escaso repertorio didáctico para la enseñanza de la escritura con énfasis en aspectos del manejo de la lengua, el enfoque procesual y comunicativo que no brindan experiencias significativas para los estudiantes. Debido a esto, es relevante resignificar las prácticas al momento de diseñar clases didácticas, para buscar soluciones que permitan mejorar el quehacer docente.

Posteriormente, se realiza un diseño de clases enfocado en indagación teórica respecto a los contenidos y enfoques mencionados, este busca contribuir con variada información, para analizar en profundidad el impacto de las estrategias didácticas seleccionadas por los investigadores con el fin de reflexionar a partir de la resignificación de los saberes por el cual surge esta investigación.

Es relevante mencionar que, la metodología utilizada, en vista de los contenidos y enfoques mencionados, es cualitativa, ya que, indagamos en las perspectivas, puntos de vista y prácticas de los participantes, en este caso de tres docentes en formación para lograr comprender y profundizar en estas (Sampieri et al., 2010). No obstante, se considerarán ciertos datos cuantitativos con el objetivo de levantar un análisis y dar cuenta de porcentajes de logro en las dimensiones estipuladas en los instrumentos utilizados.

En vista de lo mencionado, Zúñiga (2020) propone que las y los docentes deben crear ambientes positivos y de apoyo para las tareas de escritura, con el propósito de lograr que esta sea una actividad placentera y que desarrolle en el estudiantado habilidades, estrategias, conocimientos que contribuyan a que sean escritores competentes. Es por esto que, es relevante que el profesorado observe sus prácticas, con el fin de identificar cuáles de estas son efectivas para crear atmósferas ideales para un aprendizaje significativo y que aporten directamente a potenciar la competencia comunicativa de las y

los discentes, con el fin de enriquecer el repertorio al cual acceden para comunicarse, a través de diversos canales, en su vida cotidiana y futura.

## 1.2. Definición de un problema de práctica

En la actualidad, el currículum nacional vigente propone diversas estrategias con respecto a la enseñanza de la lengua, con el objetivo de concretar una visión integrada de esta. Para ello, se proponen tres ejes principales, los cuales son la lectura, escritura y comunicación oral. Cada uno de estos, tienen sub-ejes que detallan los objetivos de aprendizajes a abordar para que en todas las aulas escolares se generen atmósferas que permitan a las y los discentes concretar aprendizajes de contenidos, promover actitudes y desarrollar diversas habilidades; para la adquisición de habilidades comunicativas del estudiantado, que son importantes para “desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (Mineduc, 2018).

Cabe agregar, que, en la práctica, se hacen uso de diversos saberes adquiridos durante el paso por la Universidad Católica Silva Enríquez atendiendo siempre al foco de considerar cada uno de los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con el fin de que sus prácticas sean adecuadas y cercanas a la realidad de los contextos escolares que están inmersos.

A través del levantamiento de entrevistas cruzadas sobre la relación teoría/práctica proporcionada por la UCSH y el despliegue de bitácoras de las estrategias utilizadas por los investigadores del presente estudio, se evidencia que estos tienden a replicar prácticas tradicionales en cuanto a la enseñanza de la escritura y el manejo de la lengua, dejando de lado el enfoque comunicativo explicitado en las bases curriculares.

Conviene precisar que respecto a las prácticas mostradas en el anexo 6, se usa la transcripción de información o contenidos en los cuadernos, con el propósito de mantener un registro de los saberes que se han abordado. No obstante, estas prácticas no generan espacios que permitan desarrollar la escritura con sentido y propósito claro. Asimismo, no se analiza porque tienen ese tipo de escritura en el cuaderno, sino que se reduce a sólo escribir el paso a paso de la creación de preguntas argumentativas.

Por otra parte, en los anexos 1, 4, 5 y 6 demuestran prácticas que generan experiencias de aprendizaje acotadas sólo a la construcción de respuestas enfocadas a la comprensión lectora, las cuales son en momentos tan breves que no proporcionan un espacio de construcción creativo y autónomo. Es relevante mencionar que, en los objetivos de dichas clases, no se consideran OA de escritura, sino sólo de comprensión lectora, por lo cual, no existe un énfasis en la escritura, ni mucho menos en el manejo de la lengua y el enfoque comunicativo.

En suma, los docentes planifican clases en las cuales las y los discentes realizan producciones textuales, sin embargo, el tiempo que consideran para ello, es sólo una o dos clases (anexo 2, 3, 7, 8), dejando de lado el enfoque procesual, el cual tal como menciona Mineduc (2018) permite al estudiante internalizar

que la escritura es un proceso a través del cual se establecen propósitos, profundizan ideas, se trabaja colaborativamente o se comparten las creaciones, etc. Incluso, en el anexo 7, la docente sólo considera una clase para realizar los escritos, en vista de que las y los estudiantes no concluyeron, decide considerar una clase más para su desarrollo.

A diferencia de lo mencionado anteriormente, al identificar los diversos factores que influyen en la escritura de los y las estudiantes, concordamos en que la gramática, identificada como manejo de la lengua en el eje de escritura, contribuye en gran medida a enriquecer las competencias comunicativas, las cuales aportan en la escritura del estudiantado. En vista de ello, problematizamos el tipo de enseñanza en vista del enfoque comunicativo, puesto que, en la práctica de los docentes investigadores, el espacio que le atribuyen es descontextualizado a la escritura, con foco en la memorización de normas gramaticales; sin realizar el puente entre la norma y su uso de manera eficaz. Dado esto, se considera que es necesario acceder a la didáctica y la innovación para generar experiencias formativas que permitan a las y los estudiantes hacer uso de manera autónoma, consciente y eficaz de la gramática en beneficio de sus producciones textuales.

En paralelo, a partir de las entrevistas realizadas entre los investigadores, enfocadas en las experiencias de formación inicial durante nuestro proceso universitario, demuestran la baja apropiación con respecto a los contenidos de escritura procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo, manifestando que “quedarse con la teoría y sin la práctica fue un factor negativo en la adquisición del conocimiento”. Igualmente, con respecto a las cátedras desarrolladas durante la carrera, los testimonios explicitan que fueron entre 8-9 asignaturas que tributaban a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, tan sólo una de estas fue orientada a la didáctica de la escritura, pero las y los docentes explicitan que, las instancias para llevar a cabo los diseños fueron “breves”, “no iban en sintonía con las exigencias de la práctica profesional ” o “no tuve la instancia para poder realizarlo” (anexos N°12, 13 y 14).

Igualmente, con respecto a las instancias para nutrir el repertorio del manejo de la lengua, los investigadores mencionan que esto fue de manera ocasional y aislada en las asignaturas, cuyo énfasis fueron las reglas gramaticales. Además, en las dos asignaturas principales que se incluye este contenido, fueron bajo perspectivas contrarias; una de ellas desarrolló la gramática funcional aplicada en la didáctica de la lectura como un recurso que beneficia la comprensión lectora, por el contrario, la otra cátedra ahondó en análisis morfosintáctico, categorías gramaticales, funciones del lenguaje, ortografía acentual, etc. (anexos N°12, 13 y 14)

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, se concluye que las y los docentes en formación, quienes lideran esta investigación, cuentan con un acotado manejo del diseño y planificación de clases didácticas sobre escritura que promuevan un enfoque procesual, pero las experiencias previas cuanto al manejo de la lengua no son significativas ni contribuyentes a las producciones textuales, sino más

bien resultan ser un traspaso de contenidos con foco principal en la norma de manera descontextualizada, por lo que, no se considera un aprendizaje significativo sino más bien se recurre a la memorización de normas.

**Figura N°1: Tabla definición de problema de práctica**

| ¿Quién?  | Hace   | ¿Qué?  |
|--|--|--|
| Los y las docentes en formación de la Universidad Católica Silva Henríquez | se les dificulta diseñar e implementar clases de escritura | que desarrollen el enfoque procesual de escritura con énfasis en aspectos del manejo de la lengua y el enfoque comunicativo. |

### 1.3 Fundamentación problema de práctica

A partir de la problemática expuesta, emanan variados temas que son relevantes para comprender la raíz causal del problema y las consecuencias que este implica del quehacer de las(os) docentes en formación, puesto que, continuar con prácticas tradicionales en las escuelas, repercute en el proceso de enseñanza y aprendizajes de las y los discentes.

Abelson (1979) (citado en Sotos, 2021), establece que en los sistemas de creencias existe una gran cantidad de material episódico, el cual surge a través de las experiencias biográficas, es decir, de cada individuo. En función de esto, es relevante observar los diversos contextos educativos en los que se han situado los y las investigadores(as) (su experiencia escolar, laboral y universitaria), ya que en ellos han surgido diversas vivencias las cuales nutren las creencias que tienen con respecto a un tema en específico, en este caso la enseñanza de la escritura, con énfasis en el manejo de la lengua, enfoque procesual y comunicativo. Es relevante mencionar que, durante su proceso académico en la UCSH, es de suma relevancia que los y las docentes en formación vivencien experiencias que le permitan despojarse de sus creencias, construyendo una base sólida entre teoría y práctica, para que su visión sea integral.

Ligado a lo mencionado en el párrafo anterior, Gil y Bigas (2012) establecen en su estudio relacionado a la influencia de las creencias docentes en los procesos de alfabetización inicial, que el profesorado al tener percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial tan consolidadas, es relevante que atraviesen un proceso de deconstrucción mediante la reflexión explícita; con el objetivo de que sean conscientes del cambio que deben generar para erradicarlas y así, tener una visión clara de qué aspectos mejorar. Por esta razón, identificamos, analizamos y dialogamos nuestra propia práctica docente en cuanto a la didáctica de la escritura, a través de bitácoras y entrevistas, de esta manera, fue posible

levantar ideas con respecto a los temas deficientes a la hora de realizar clases para buscar diversas alternativas que erradiquen prácticas tradicionales y con ello, prestar atención a los enfoques que propone el currículum nacional en pro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

En segundo lugar, para orientar el proceso de diseño y planificación, es relevante considerar el currículum nacional vigente, prestando especial atención a la mención de dichas perspectivas en los Objetivos de Aprendizaje (O.A) e Indicadores de Evaluación. En su investigación, Espinosa y Concha (2015) establecen que estos conceptos se pueden visualizar en las introducciones de las Bases Curriculares y Programas de la asignatura, sin embargo, existen vacíos en ellas puesto que en sus O.A no se explicitan con exactitud las nociones de cómo abordarlos. A partir de esto, tendremos especial atención en ahondar en los diversos documentos curriculares, con el objetivo de crear un sustento sólido e indagar más en los aspectos que no se encuentran presentes de manera explícita.

Asimismo, la investigación señalada previamente postula que el contenido sólido sobre gramática en los OA es mencionado de manera implícita, dejando un amplio espectro de cómo abordar dichos contenidos. En base a esto, es preciso que se realice el mismo ejercicio anterior, indagar de manera exhaustiva sobre cómo incluir dichos contenidos, con el foco de considerar la enseñanza de estos, a través de la experiencia por sobre el traspaso de reglas mecanizadas, puesto que, la enseñanza gramatical debe ser considerada como uno de los focos principales a la hora de realizar clases de Lenguaje y Comunicación, ya que, entrega las herramientas fundamentales para hablar sobre la lengua (Durán citado en Riveros, 2020), en coherencia con el enfoque comunicativo expuesto en el currículum.

Es relevante mencionar que el vínculo entre gramática (explicitada como manejo de la lengua/lingüístico en los documentos curriculares) y escritura es recíproco, ya que, a través de esta es posible trabajar y mejorar el manejo lingüístico de las y los estudiantes, siempre y cuando sea a través de la enseñanza funcional de la gramática (Riveros, 2020), es decir, atribuyendo un sentido a su uso comunicativo tanto de manera oral, como en sus producciones textuales (orales, escritos y multimodales); ocasionando que las y los discentes utilicen este de manera consciente en su vida cotidiana.

Por otra parte, es relevante mencionar que, como docentes de la mención de Lenguaje y Comunicación, somos didactas y debemos manipular y hacer uso constantemente de esta, en vista de generar experiencias de aprendizaje innovadoras, adecuadas al contexto y significativas para las y los estudiantes. Zapata (2020), realizó una investigación respecto al uso de la didáctica para la enseñanza de la escritura y la lectura, en ella consideró el juego como principal estrategia didáctica; concluyendo que esta benefició de manera directa tanto a la movilización de conocimientos previos, como además a las experiencias significativas en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. A su vez, Benoit (2021) analiza la percepción de los docentes con respecto al trabajo colaborativo como estrategia didáctica en las producciones textuales. Concluye que esta contribuye de manera significativa en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, ya que, propicia que las y los discentes cuenten con un rol activo en el proceso de creación, lo cual aporta en el desarrollo cognitivo y metacognitivo.

También, al no existir una relación recíproca entre teoría y práctica, se continúan desarrollando clases de gramática bajo un enfoque tradicional, lo cual propicia que se mantengan las mismas prácticas y, por consiguiente, que se profundicen sólo destrezas y contenidos a modo de traspaso de información, afectando directamente en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Tal como mencionan Alliende y Condemarín (2003), la concepción asignaturista que presentaba el currículum anteriormente ponía especial atención en los contenidos para obtener un alto grado de especificidad. Por el contrario, bajo la concepción de área del Lenguaje y Comunicación se presta atención al proceso en sí, generando contextualizaciones de los diversos temas a trabajar para otorgarle un real significado en la vida del estudiante.

Frente a esto, el continuar con prácticas asignaturistas repercute de manera directa en el desarrollo de la lengua de cada estudiante, puesto que, no existe un significado en los contenidos que se abordan, sino que sólo se replican. Por lo tanto, no existe un desarrollo de procesos de pensamientos (Alliende y Condemarín, 2003), los cuales entregan a las y los discentes una comprensión profunda de la situación en la que se ven inmersos, teniendo claridad de las herramientas comunicativas necesarias para afrontar variadas situaciones. Es relevante mencionar que, la gramática siempre está en constante revisión, es decir, que no es un contenido fijo, considerando que los contenidos gramaticales que se enseñaban hace diez años, no son los mismos que se desarrollan en la escuela hoy en día. Es por esto que, debe ir adaptándose a las necesidades que surjan de los contextos específicos de cada lugar, contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas del estudiantado.

En concordancia con esto, la enseñanza de la gramática bajo un enfoque comunicativo funcional considera la reflexión metalingüística como principal foco por sobre al conocimiento explícito (Rodríguez, 2012), puesto que, a través de ella logran manipular los contenidos mediante la relación entre su uso y la reflexión de estos. Es imperante considerar aquel factor, para diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que vayan en coherencia a esto, despojando los enfoques tradicionales de la enseñanza de la gramática, ya que, a partir de ellos se recurre a la memorización de normas, lo cual no va en sintonía con el uso consciente y efectivo de las categorías gramaticales.

Igualmente, se debe priorizar las experiencias de aprendizajes por sobre la transmisión de conocimientos, ya que, los y las estudiantes no aprenden los conceptos según se enseñan sino a través de procedimientos que actúan como filtros (Rodríguez, 2012). Frente a esto, es necesario aprender sobre el correcto uso de la gramática, ya que como futuros docentes resulta imperioso considerarla de manera eficaz, es decir, observando y considerando siempre la diversidad de estudiantes. Por lo tanto, tal como mencionan los estándares de la profesión docente, es necesario que se realice una triangulación entre

didáctica de la escritura, enfoque comunicativo y manejo de lengua, puesto que, a partir de ello se planifican clases que apuntan a la entrega de herramientas para que el estudiante realice producciones coherentes, recursivas y reflexivas (Mineduc, 2022).

El estándar C relacionado a la escritura, indica que, en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, un docente debe saber cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir (Mineduc, 2022). Es decir, diseñar actividades creativas que promuevan la motivación por la escritura, estrategias de escritura en situaciones comunicativas auténticas, identificar dificultades que no se focalicen en lo superficial (caligrafía, ortografía), sino más bien en la construcción del significado (coherencia, estructura, propósito, desarrollo de ideas, etc.)

En definitiva, para lograr tener buenas prácticas y enfrentar desafíos como los planteados en los párrafos anteriores, es relevante que, como futuros docentes, se logre entrelazar los aprendizajes sobre didáctica disciplinar y los conocimientos, con el objetivo de poner a servicio de conocimientos, habilidades y actitudes según cada disciplina. Para lograr crear experiencias de aprendizajes que tengan claridad sobre qué hacer y cómo hacerlo, en pro de aprendizajes significativos para el estudiantado (Mineduc, 2022), promoviendo un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos a su desarrollo emocional (Mineduc, 2021)

## **1.4 Objetivos de estudio**

### **Objetivo general:**

Reflexionar sobre el saber didáctico de las y los docentes en formación, para la enseñanza de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual con especial énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación).

### **Objetivos específicos:**

1. Resignificar el saber didáctico de la escritura de las y los docentes en formación, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación).
2. Diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación).
3. Analizar los saberes didácticos y la resignificación de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico, en base al ciclo didáctico de producción textual, implementada, bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación).

## **1.5 Preguntas de investigación**

### **General:**

¿Cuál es la reflexión por parte de las y los docentes en formación, en torno al saber didáctico para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual, con especial énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)?

### **Específicas:**

1. ¿Cuál es la resignificación del saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)?
2. ¿Cómo diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)?
3. ¿Cuál es la reflexión sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico, en relación a la propuesta pedagógica implementada bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)?

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Enfoque procesual de la escritura**

El enfoque procesual, explicitado en las Bases Curriculares, centra su atención tal como menciona su nombre, en el proceso completo de escritura y no tan sólo en el producto final (Mineduc 2018). Ligado a esto, White (1988) establece que, este enfoque hace referencia al proceso de las y los estudiantes respecto a cómo aprenden la lengua, frente a esto, insiste más en el proceso de aprendizaje que en sus contenidos, a su vez contempla las necesidades y capacidades de la diversidad de las y los discentes. Es relevante mencionar que, los objetivos planteados que se establecen serán el principal foco durante el desarrollo del proceso de escritura, para ello, es necesario el diálogo constante entre el docente y sus estudiantes, es decir ambos serán responsables en conjunto de las decisiones tomadas en su transcurso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque procesual de la composición escrita implica la vinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura con diversos procesos cognitivos y metacognitivos de las y los estudiantes. A lo largo de la escolaridad, se aborda durante todos los años el eje de escritura, prolongándose con el objetivo de que se tome conciencia de las operaciones mentales que se requieren para las producciones textuales de las y los discentes, enfocándose en todo el proceso de escritura, no únicamente en el producto; si bien esta tarea suele ser automatizada, son varios procesos los que intervienen al momento en que el/la aprendiz puede llegar a presentar ciertas dificultades para poder concretarla Cuetos (2009).

La metodología vislumbra la escritura como un acto de creación, de forma sistemática y gradual, suscitando espacios para la escritura, la edición y la publicación. Este proceso se desarrolla mediante seis pasos (Cuetos, 2009), los que son consultados continuamente por quien escribe (avanzando y retrocediendo en la escritura). Implica en cada instancia estrategias metacognitivas por parte del estudiantado al autorregular continuamente su aprendizaje durante la experiencia de escribir (Cassany, 2008).

Es así como presentamos algunos de los pasos de escritura con un enfoque comunicativo procesual, los cuales consideramos fundamentales para los estudiantes. Variados autores, coinciden en señalar que los escritores que planifican el texto, elaboran borradores y revisan, obtienen como resultado un escrito de mayor calidad, un texto que va a satisfacer las necesidades del escritor y del lector: del autor, porque expresa las ideas y las argumenta o ejemplifica utilizando para ello una gramática correcta, una tipología y unas características textuales adecuadas, lo cual le permite exponer el

contenido de una manera clara y precisa; del lector, porque tendrá facilidad para captar el mensaje y disfrutará al realizar la lectura (Hernández y Quintero, 2001; Cassany, 2009; Luna y Sanz. 2001).

Es todo lo que se realiza antes de escribir el borrador. Ello implica reconocer la actividad comunicacional que se enfrenta el o la estudiante, donde deberá responder por ejemplo las siguientes preguntas: ¿A quién escribes?, ¿Para qué?, ¿Cómo lo harás?, ¿Qué quiero comunicar?, ¿Cómo lo organizo? Luego de responder esas preguntas los estudiantes deberán reunir toda la información que necesitan, tomar notas, generar y planificar todas las ideas en un orden lógico. Es en este punto es cuando comenzamos con la escritura del borrador, este contempla el cómo se organizan las ideas en oraciones y párrafos, respetando la planificación previa de la escritura, pero teniendo en consideración que la composición escrita es flexible, se puede modificar en todo momento en virtud de un texto coherente y cohesionado. En el borrador del escrito se pueden obviar los aspectos formales de ortografía, debido a que hay posibilidades de errores, porque es el primer acercamiento a la escritura del texto. Lo fundamental es hilar las ideas, conectando toda la información que se quiere transmitir, finalmente es necesario una correcta y clara revisión de la escritura que es uno de los aspectos fundamentales de la escritura, implicando estrategias metacognitivas en el alumnado, porque evalúa su escrito y vislumbra si cumple con el propósito de la consigna, como sugerencia pueden responder las siguientes preguntas ¿Podré convencer al lector de mi punto de vista?, ¿Mis ideas son claras?, ¿Usé adecuadamente la información?, autorregulando su proceso de escritura. En este paso el alumnado deberá revisar que las ideas se encuentren redactadas de forma concisa y precisa. Se sugiere que cada docente, entregue una pauta de evaluación a sus estudiantes, para guiar la revisión de su escrito (Cassany, 2008)

Posteriormente se continúa con la edición acá se realizan todos los cambios determinados en el paso la revisión de la escritura generando variación en los aspectos que lo requieran, por ejemplo: escritura de palabras, signos de puntuación, acento ortográfico, uso de conectores, entre otros. Queda la versión final del escrito, cuidando la presentación de este. La publicación será nuestro último paso y uno muy fundamental ya que cada escritura debe ser publicada, debe ser compartida con otras y otros. Si las y los estudiantes escriben y realizan todo un proceso creativo, deben socializar (Cassany, 2008). Esta creación puede ser compartida en el diario mural de la sala de clases o de la escuela, en la elaboración de un libro por curso, subido a redes sociales del establecimiento, presentado oralmente con sus pares, entre otros.

### **2.1.1 Eje de escritura y sub- ejes**

Como se mencionó anteriormente, las bases curriculares de la disciplina de Lenguaje y Comunicación, se dividen en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral, esto con el objetivo de lograr organizar cada área de la asignatura en función de la enseñanza dentro del aula. No obstante, es relevante comprender que esta división es superficial, ya que, en la cotidianeidad es imposible que estas se separen, debido a que, son ejes interdependientes que durante el diseño e implementación de clases deben ser abordados para que el aprendizaje sea significativo en las y los estudiantes (Mineduc, 2018).

En este sentido, los programas de Lenguaje y Comunicación mencionan que la escritura considera varios procesos, situaciones y conocimientos (Mineduc, 2018), los cuales son representados en sub-ejes, es decir, en categorías específicas para desarrollar con efectividad cada área. En escritura son tres, primero se define la “escritura libre y guiada” esta presta gran atención en crear una dualidad de experiencias que por una parte enriquezcan descubrir el estilo de escritura personal de cada estudiante y desarrollen el gusto por esta; como además comprender las diversas maneras de ordenar y estructurar ideas de acuerdo al propósito (Mineduc, 2018), entre muchas otras.

Por otra parte, encontramos la “escritura como proceso” donde se recalca que el énfasis no debe ser el producto terminado, sino “mirar más allá del texto final” (Mineduc, 2018), a través de este sub-eje se promueve que el estudiantado sea un escritor progresivamente más independiente.

El último sub-eje, hace mención al “manejo de la lengua” que contempla las normas, convenciones ortográficas, conocimientos gramaticales y vocabulario (Mineduc, 2018); siempre enfocado al uso de este ligado a la reflexión metalingüística, con el objetivo de que no sean conocimientos memorísticos, sino que los y las estudiantes hagan uso de ellos en su comunicación escrita y oral de manera consciente y efectiva. Cabe mencionar que, como se indica en la organización curricular de la disciplina, esta dimensión relacionada a la gramática está sustentada por el enfoque comunicativo, en el cual se espera que las y los estudiantes comprendan las unidades de la lengua, la relación que tienen entre sí, para posteriormente darle un significado y experimentar con ellas en la cotidianeidad, ampliando no tan sólo su comprensión sino su capacidad expresiva y reflexiva.

## 2.1.2 Eje de escritura en documentos curriculares (objetivos e indicadores)

En el desarrollo de los escritos de los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de cuarto y quinto básico es posible identificar la gran relevancia que tiene la escritura, concientizando que es un área con alta transversalidad, puesto que, se utiliza en todas las asignaturas o en su gran mayoría; como además en la vida cotidiana y su uso para el desarrollo en sociedad (Mineduc, 2018)

Por otra parte, destaca la multiplicidad de espacios en los que la escritura es utilizada por el ser humano ya que satisface variadas necesidades que se presentan día a día, como, por ejemplo, “reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es eficaz para convencer a otros” (Mineduc, 2018, p. 37), entre otros aspectos en los cuales enfatizar.

También, se menciona la reflexión como un criterio a utilizar en los diversos momentos de la escritura, recalcando en su necesidad para que los y las discentes tengan consciencia sobre sus escritos con el propósito de modificarlos, aclarar sus ideas, resolver problemas que surjan en el desarrollo de sus producciones, reelaborar sus conocimientos, etc. Es por esta razón, que detallan que “al escribir, el estudiante no sólo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso” (Mineduc, 2018, p. 37).

Ahora bien, los niveles de cuarto y quinto básico, en el eje de escritura, cuentan con once Objetivos de Aprendizaje (O.A) de los cuales cuatro son del sub-eje de “escritura libre y guiada”, dos de “escritura como proceso” y cuatro de “manejo de la lengua”. Por otro lado, en los programas de estudio se explicitan para cada O.A una serie de indicadores de evaluación que exponen de manera minuciosa cada aspecto a considerar para lograr el objetivo.

No obstante, Espinosa y Concha (2015) realizan un análisis sobre las nociones teóricas y modelos de escritura que subyace de las Bases Curriculares, en el mencionan que varios OA de escritura resultan ser muy “amplios y carecen de una descripción exhaustiva” (Espinosa y Concha, 2015, p. 330) con respecto a qué didáctica debe considerar el profesorado en función de los enfoques propuestos por el currículum. A partir de ello, sugieren que esto debería incluirse de forma explícita para orientar el quehacer docente.

### **2.1.3 Didáctica disciplinar de la escritura y sus principales focos**

Para el desarrollo y uso de manera efectiva del enfoque procesual, es relevante que el profesorado contemple ciertos focos importantes en el diseño, planificación e implementación de ciclos didácticos de escritura.

A partir de ello, el papel que tomen las y los docentes en el transcurso de clases, debe ser bajo una perspectiva de acompañamiento en el proceso de escritura; actuando como facilitador, guía y organizador. De esta forma, se deja a un lado el papel protagonista (Gómez, 2022) utilizado en la enseñanza tradicional; Gómez (2016) establece que algunas estrategias efectivas identificadas por varios(as) profesores(as) durante la enseñanza del enfoque procesual de la escritura, respecta al uso de modelamiento y ejemplos, como además de la retroalimentación específica e inmediata. Asimismo, el rol que asuman los docentes debe ser ligado a enseñar a los estudiantes el uso del proceso de escritura teniendo en cuenta la diversidad de propósitos con los cuales se topan a diario (Gómez, 2016).

Ligado a esto, para el diseño y planificación deben seleccionar un amplio repertorio de estrategias didácticas premeditadas y adecuadas al contexto que se sitúan los y las estudiantes, con el propósito de crear secuencia de aprendizaje efectiva. Un criterio a considerar hoy en día, es el uso de recursos tecnológicos (Zúñiga, 2020; Gómez, 2016), puesto que, el estudiantado es considerado como un grupo de “nativos digitales” (Gómez, 2016) frente a este factor imponente, es beneficioso para el aprendizaje generar instancias en las cuales los y las discentes manipulen un recurso que llama su atención y tienen alto manejo.

En suma, el enfoque comunicativo propuesto en las Bases Curriculares, es relevante que las actividades de escritura contemplan la creación de ambientes auténticos (Gómez 2016), ya que, el considerar contextos ligados a la realidad de las y los estudiantes contribuye a un aprendizaje significativo, como también al desarrollo de la competencia comunicativa.

## **2.2 Manejo de la lengua y sus dimensiones**

Si hablamos del manejo de la lengua en los objetivos de aprendizaje insertos en el Currículo Nacional, se centran en la capacidad de comprender la importancia del uso correcto de las reglas gramaticales en la producción de textos y por tanto en la comprensión de los lectores.

La relevancia de trabajar esta progresión es que las y los estudiantes logren producir textos claros y comprensibles para los demás, promoviendo así mayores oportunidades para la comunicación y

participación en la sociedad. De igual forma, esta progresión es útil para que las y los estudiantes se desafíen para lograr la comprensión de sus textos, sean minuciosos y frenen la impulsividad al realizar sus producciones escritas. (Mineduc, 2018)

Es por esto que nos cuestionamos ¿Por qué hacemos esta progresión? Una parte importante para mejorar la claridad y el interés de un texto producido depende del dominio de las llamadas convenciones del lenguaje. El texto con muchos errores gramaticales afecta la coherencia y afecta la comunicación y el interés del lector.

Debido a esto generalmente nos preguntamos ¿Cómo funciona esta progresión? Como parte de un enfoque de comunicación, las convenciones no se pueden enseñar solas o fuera de situaciones de comunicación auténticas. Por el contrario, los docentes tienen la oportunidad de enseñar y reflexionar sobre ellos, siempre y cuando sean necesarios como medio de expresión para la comunicación. Por ejemplo, si una niña o un niño que escribe o dirige una anécdota a un profesor puede encontrar que sus compañeros o este último están confundidos con la secuencia de los eventos o no pueden comprender adecuadamente a los personajes involucrados. Entonces el propio contexto brinda una oportunidad concreta para abordar la conjugación de verbos en tiempo pasado y las implicaciones semánticas de elegir la forma indefinida o imperfecta. A su vez puede examinar la capacidad de los estudiantes para describir con precisión varios adjetivos y personajes involucrados en la anécdota (Mineduc, 2018). El Currículo Nacional de Chile establece objetivos de aprendizaje para cada nivel escolar desde 1° a 6° básico, con énfasis en el manejo del lenguaje y la comunicación.

### **2.2.1 Manejo de la lengua bajo el enfoque comunicativo**

Como se ha mencionado, las Bases Curriculares, bajo el enfoque comunicativo se propone el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales están constituidas por habilidades, conocimientos y actitudes (Mineduc, 2018) apuntando a diversos aspectos de la vida de las y los discentes. Estas competencias no constan de sólo un saber, sino que se desprenden varios, uno de ellos es el saber lingüístico que apunta directamente a la enseñanza y aprendizaje de la gramática.

Es por esta razón que, al momento de establecer el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, se desprende por consecuencia la enseñanza de la gramática funcional. En el currículum nacional el concepto de gramática no se explicita tal cual, más bien se plantea como manejo de la lengua, ya que prioriza las unidades de la lengua o la reflexión de esta por sobre las categorías gramaticales, entendiendo que ambas se relacionan entre sí, pero con el propósito de dar un significado en situaciones reales y concretas. Para crear, planificar, escribir, revisar, reescribir, y leer

mensajes claros es fundamental comprender la funcionalidad de los aspectos ortográficos y la relación con sus posibilidades en contextos concretos de comunicación, de esta manera las y los estudiantes serán capaces de experimentar con ellas y ampliar su comprensión y capacidad expresiva (Mineduc, 2012).

Para comprender sus bases, es necesario situarnos en los conocimientos que presentan las y los estudiantes al momento de ingresar a la Educación Básica, para Ciapuscio (2022) esto se denomina como “gramática nuclear”, la cual enfatiza como factor principal que cada docente debe considerar para las decisiones en el diseño y planificación de la experiencia de aprendizaje.

Asimismo, Fontich (2020) menciona que los niños en etapa escolar presentan ciertos conocimientos con respecto a las categorías gramaticales de manera implícita, a partir de estos la escuela asume tres objetivos principales para contribuir al desarrollo de estas, ya que algunos de ellos no podrían ser adquiridos de manera óptima sin la experiencia escolar. De la mano con lo expuesto anteriormente, la gramática nuclear proporciona reglas gramaticales de manera innata como resultado de la relación que tiene el individuo con el medio en el que se desarrolla. No obstante, abarcan el saber hacer y un saber instrumental (Ciapuscio, 2022), que por sí solos no contribuyen de manera efectiva en la comunicación progresiva del niño/a. Frente a la relevancia que presenta el rol de la escuela en el aprendizaje de la gramática, es importante que en ella se consideren los saberes innatos de esta, utilizando esta información como punto de partida para el diseño de situaciones donde prime la interacción para promover el aspecto sociocultural de los y las estudiantes, el cual es uno de los focos principales del enfoque comunicativo.

A partir de la falta de una perspectiva en este aprendizaje, la escuela debe ser un espacio en el cual dicho saber sea sujeto de reflexión y descubrimiento constante. Es por esto que, un enfoque holístico es el que representa de manera óptima a la enseñanza de la gramática funcional puesto que se deben considerar diversas perspectivas (morfología, sintaxis y semántica) para contribuir a un análisis lingüístico completo (Ciapuscio, 2022) y competente para utilizar con pertinencia la lengua materna en diversos contextos de manera adecuada. En consecuencia, es relevante que los ambientes que se generen en clases sean en base a “entornos ricos y estimulantes para la actividad exploradora de los alumnos” (Fontich, 2020, p. 557).

Es por esta razón que en su enseñanza incide un factor mencionado en puntos anteriores que es fundamental para propiciar ambientes adecuados para su enseñanza bajo un enfoque funcional, consiste en las diversas estrategias que se consideren para el desarrollo de los diseños y planificación de clases dinámicas, activas, que motiven la curiosidad e inviten a los y las estudiantes a indagar sobre los diversos usos que la gramática otorga a la lengua (Ciapuscio, 2022), ya que, de

no contemplar esto se replican prácticas tradicionales, que prestan especial atención sólo en la sintaxis de la gramática, dejando de lado su didáctica.

Ahora bien, es importante comprender que la gramática funcional contempla los tres ejes propuestos en las Bases Curriculares (escritura, lectura y comunicación oral). Es relevante mencionar, que este es un factor importante por considerar a la hora de diseñar y planificar las clases, ya que de lo contrario sólo se hace énfasis en uno de ellos, dejando de lado lo que establece el enfoque. Tal como menciona Fontich (2011), el docente tiene claro que al enseñar lengua se debe propiciar un ambiente en el cual se escuche, hable, lea y escriba, dichas habilidades tienen estrecha relación con los ejes propuestos en las Bases Curriculares y a través del desarrollo de ellas siempre está presente la enseñanza de la gramática. Es decir, se intenciona bajo diversas situaciones comunicativas reales, en las cuales las y los estudiantes reflexionen, descubran y utilicen el uso de la lengua en la mayoría de los contextos posibles.

### **2.2.2 Didáctica disciplinar de escritura**

Bajo la concepción de las descripciones previas sobre el enfoque comunicativo, se puede concluir que existe una estrecha relación de este con la gramática funcional y sus dimensiones. Por consiguiente, esta resulta como andamiaje para el aprendizaje de la lengua más allá del estudio morfosintáctico, enfatizando en el sentido más que en la forma y categorización de las palabras.

También como docentes en formación nos surgen interrogantes a la hora de aprender gramática y cualquier tipo de saber conceptual que requiere que éste sea abordado ya sea con una intención, técnicas y principios para que la adquisición del aprendizaje sea asimilada de manera significativa y entender si realmente la didáctica cumple un rol fundamental, ya que según algunos de nuestros docentes de lenguaje, son las formas auténticas de manifestación de la lengua y no la utilización de esta para lograr su adquisición.

Riveros (2020) plantea que el rol docente cumple una función primordial como principal guía del recorrido didáctico, ya que es quien se encarga de diseñar y planificar actividades significativas que promuevan el uso de la gramática, tomando sentido al momento de desarrollar dichas actividades generando una interpretación crítica de estas experiencias de aprendizaje. A través de esto, es capaz de ordenar, replantear e indagar sobre estrategias didácticas, contribuyendo de manera óptima en futuras clases; esto finalmente promueve una reflexión metalingüística en la que se considera la comunicación y sistematización de la lengua.

La reconstrucción de saberes es parte de la didáctica, por lo que la lingüística está sujeta a adaptaciones según los modelos preestablecidos. Para aprender la lengua no es sólo el docente quien

cumple una injerencia elemental, también son los discentes quienes son aprendices activos lingüísticamente con el propósito de que se puedan desenvolver en la cotidianidad. Estos son quienes están sujetos a la adquisición de conocimientos, reflexionando sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué, este último se relaciona directamente con el propósito de la gramática funcional, ya que, si bien está desprendido de las prácticas dentro del aula, es relevante focalizar la reflexión del uso de la lengua en contextos reales (Riveros 2020).

La vida social, interacción y la expresión de comunicarse son aspectos a incluir en la didáctica disciplinar, si en las aulas se implementa la transposición didáctica de la lingüística en la que se adapta, reconstruye, simplifica y reordena, esta será mucho más comprensible en el ámbito escolar, permitiendo que los y las discentes se desenvuelven de manera autónoma, dotando de sentido a la gramática y la reflexión metalingüística, de esta forma las prácticas tanto de los docentes como de los discentes serán habituales en las clases (Riveros, 2020).

### **2.2.3 Gramática funcional dentro de las aulas según las experiencias docentes**

Las creencias de los profesores cumplen un rol fundamental dentro de la implementación de la gramática funcional en las aulas, la efectividad de esta disciplina según las prácticas docentes conlleva a una creencia y postura determinada. Cómo se enseña en las salas de clases la gramática funcional y de qué forma guían el proceso los docentes no lo es todo, ya que la interacción de los y las estudiantes con el guía y viceversa, junto con las experiencias de aprendizaje indicarán que como se promueve el desarrollo del aprendizaje (Treviño et al., 2019).

El acercamiento de los y las discentes con la gramática está principalmente ligado al estudio de la morfología, la sintaxis y la semántica teniendo como resultado de esto un análisis lingüístico, es decir, el conocimiento mecanizado de normas gramaticales. El desarrollo de la lengua por parte de los docentes en las aulas se centra en replicar prácticas vividas como estudiantes, ya sea de formación primaria, secundaria e inicial docente, por lo que las vivencias como aprendices marcan las prácticas como docentes.

La formulación de reglas es característica al momento de enseñar gramática, claramente se aleja de lo descrito en las páginas anteriores, desprendiéndose del enfoque comunicativo del cual el Currículum Nacional se focaliza. Por otro lado, Treviño (2019) expone que fortalecer las prácticas mediante la reflexión de estas, facilitará la mejora del desarrollo integral de los aprendizajes de los y las estudiantes, creando instancias de apropiación de actividades pedagógicas que fomenten el desarrollo de un pensamiento propio, reflexivo y crítico. Si bien la gramática desde dentro de las aulas es vista de manera estructurada, se aspira a co-construir y reformarla de manera colaborativa con todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 2.2.4 Experiencias docentes en la enseñanza de la Gramática Funcional

Es evidente que el cambio de enfoque para el desarrollo de la enseñanza de la lengua ha sido algo complejo de considerar, ya que existen múltiples factores que influyen de manera directa en ello. Para erradicar la réplica de dichas prácticas, es relevante que como docentes consideramos los principales focos de la disciplina, la perspectiva por la cual se rige, los diversos cambios que ha experimentado, su presencia en el currículum nacional vigente, los enfoques que proponen estos, entre otros aspectos sobre la enseñanza de la gramática funcional. En otras palabras, se debe contar con un repertorio variado y profundo sobre esta disciplina para poder diseñar clases efectivas y experiencias que sitúen al estudiante bajo un rol activo en el aprendizaje y progresión de la gramática y de su competencia comunicativa en general.

Riveros (2020) propone ciertas estrategias que tienen como foco principal la gramática funcional, con especial énfasis en el eje de escritura y lectura. En ellas, se busca que el estudiante tenga la experiencia de la mano con un amplio repertorio de conceptos formales e intuitivos, ambos se entrelazan de manera inherente, no a modo expositivo o de traspaso de conocimientos, es decir, se problematiza la lengua. Entre sus conclusiones, se evidenció que a mayor conocimiento se tenga de las personas gramaticales y frase nominales, mayor es la comprensión de textos y de las diversas interacciones presentes en él (como, por ejemplo, la incorporación de un personaje, diálogos en el texto, entre otros), siempre y cuando su trabajo previo haya existido de la mano con los conocimientos nucleares sobre gramática. También, al momento de argumentar de manera escrita el manejo previo de conectores, marcadores discursivos, oraciones coordinadas y subordinadas, beneficia de manera exponencial el levantamiento de ideas, contribuyendo a la cohesión y coherencia gradual en la construcción de diversos textos. Todo lo mencionado anteriormente, influye directamente en la competencia comunicativa que establecen las Bases Curriculares vigentes.

Por otra parte, bajo el eje de oralidad, Jiménez (2019) establece el desarrollo de diversas estrategias para enfrentar el trabajo de oralidad en establecimientos escolares de Ecuador. En él, se recalcan diversos factores, que se han mencionado anteriormente en este documento, que influyen de manera imperante en la correcta enseñanza bajo un enfoque comunicativo.

Uno de ellos, es que los y las docentes eviten malas prácticas, las cuales ocasionan en los y las discentes desmotivación y baja participación en el desarrollo de las clases. En suma, esto establece que el monitoreo por parte del docente debe ser activo para orientar de manera efectiva, realizando sugerencias para que sus construcciones sean coherentes y tengan sentido con el propósito comunicativo.

### **2.2.5 Factores que influyen en la enseñanza de la Gramática Funcional**

Los docentes que han recibido una formación sólida en la gramática funcional y han participado en programas de capacitación tienen una mayor probabilidad de enseñar de manera efectiva.

El aprendizaje de los docentes para enseñar la gramática funcional se puede ver influenciado por varios factores. Uno de ellos es la formación académica y la capacitación docente para ayudar a los estudiantes a comprender los conceptos gramaticales de manera más clara (Bosque y Gallego, 2016).

Otro factor que influye en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática funcional es el enfoque pedagógico utilizado por los docentes. Un enfoque centrado en el estudiante, que fomente la participación y la interacción, puede ser más efectivo que un enfoque centrado en el profesor, que se basa en la memorización y la repetición (Treviño et al., 2019). Además, la motivación y el interés de los estudiantes también son factores importantes que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática funcional.

Los docentes pueden fomentar la motivación y el interés de los estudiantes al hacer que la enseñanza de la gramática sea relevante y aplicable en situaciones cotidianas. Por último, mencionamos que los recursos, materiales didácticos también pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática funcional. Los docentes deben utilizar materiales que sean apropiados para el nivel de los estudiantes y que sean interesantes y atractivos para ellos.

### **2.2.6 Creencias docentes en el diseño de clases sobre Gramática Funcional**

Si bien, no existen variados análisis con respecto a la influencia de las creencias en la enseñanza de la gramática funcional, en este punto mencionaremos la influencia que tienen de manera general las creencias en las prácticas docentes. Ligado a esto, se ha evidenciado la gran cantidad de prácticas tradicionales de la gramática que se continúan ejerciendo en el contexto educativo, las cuales emanan del cambio de enfoque realizado, puesto que los docentes de Castellano continuaron con sus prácticas dentro del aula (Alliende y Condemarín, 2003) y estas fueron replicadas por la falta de conocimiento gramatical por parte de los docentes recién egresados.

Anteriormente se comenta que, en el currículum actual, se menciona el enfoque comunicativo del cual se desprende la mencionada gramática funcional, en sus documentos es posible distinguir ciertos puntos que hacen referencia al enfoque mencionado previamente.

No obstante, las creencias prevalecen por sobre el conocimiento actual de la disciplina en particular; generando de esta manera que se pierda el foco de la enseñanza: los estudiantes, puesto que la experiencia tradicional lo sitúa como espectador y no como un sujeto activo en la reflexión y metacognición frente al uso de la gramática en la lengua (Treviño et al., 2019)

Por otra parte, como se ha abordado en puntos anteriores, el rol que cumple el docente en la construcción de experiencias didácticas que promuevan de manera efectiva el uso en situaciones familiares y cotidianas, es fundamental para erradicar las prácticas tradicionales. Por lo tanto, para erradicar las prácticas basadas en creencias tradicionales es necesario que el docente tome conciencia de ello y se movilice para innovar en la utilización de diversas estrategias que motive a los y las estudiantes, llamen su atención y también su curiosidad.

### **2.2.7 Ortografía puntual en la producción textual**

El uso adecuado de signos de puntuación es una parte importante de la competencia comunicativa que se espera que los estudiantes adquieran a lo largo de su educación. Normalmente, los estudiantes en Chile aprenden sobre los signos de puntuación y su uso en sus clases de Lengua y Comunicación.

Se entiende por signos de puntuación todas las marcas gráficas que permiten organizar el texto de tal forma que el lector pueda comprender e interpretar de mejor manera el contenido de este. Dentro de sus funciones se encuentra ordenar los elementos que componen la oración, indicar la jerarquización de las ideas y marcar las pausas al interior del texto. Gracias a esto, se contribuye a la correcta interpretación de las ideas, eliminando las ambigüedades, y se evita la generación de errores comunes.

Los signos de puntuación son esenciales para la claridad y la coherencia en la escritura, y su enseñanza generalmente incluye el uso de comas, puntos, puntos y comas, comillas, guiones, etc., de acuerdo con las reglas y convenciones del idioma español.

### **2.2.8 Ampliar vocabulario favoreciendo el sentido de la producción textual**

En todo ámbito y especialmente a la hora de educar y aprender, el vocabulario es un elemento fundamental en la enseñanza de la lengua. El conocimiento de las palabras específicas, como sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, entre otras, es esencial para la comprensión y producción de texto tanto orales como escritos. Además, el vocabulario es necesario para proporcionar múltiples exposiciones a la palabra en diferentes contextos y enseñar estrategias de aprendizaje de palabras, como el uso de claves de contexto, información afín, y decidir cuándo una palabra es importante conocer y recordar.

Aumentar el léxico de un niño es enseñarle a reflexionar sobre el mundo que lo rodea. Conocer el mundo implica aprender sus elementos, acciones y características. Ampliar el vocabulario permite pensar con mayor precisión sobre el ambiente y manipularlo. No obstante, aprender nuevas palabras no significa memorizar listas interminables, sino adquirirlas en su contexto y practicar su uso.

También nos surge una pregunta como investigadores en práctica ¿Cómo se desarrolla el vocabulario? En la escuela los estudiantes adquieren la mayor parte de su vocabulario a través de conversaciones y lecturas. Al encontrar las mismas palabras varias veces en diferentes situaciones, los alumnos poco a poco aprenden su significado y los diversos usos que cada palabra tiene. Por ejemplo, aprenden que la lengua no sólo significa el músculo que usamos para comer y hablar, sino que también significa idioma. (Mineduc, 2019).

### **2.2.9 Incorporar conectores para relacionar ideas**

En lingüística, estos se denominan conectores del discurso, resaltados, operadores del discurso o simplemente conectores, que son unidades lingüísticas que permiten conectar partes del lenguaje oral o escrito. Generalmente no tomamos tan en cuenta este apartado, pero toma gran relevancia a la hora de poder definir y no repetir los mismos conectores que estamos acostumbrados a utilizar generalmente, es un mundo interesante de descubrir, mundo que nos permitirá ampliar y poder conectar nuestras más relevantes ideas.

## **2.3 Enfoque comunicativo y bases que lo fundamentan**

La enseñanza comunicativa de la lengua se centra en focalizar el aprendizaje de esta al contexto de las y los estudiantes, desarrollando habilidades orales y escritas que potencien la comunicación. En tal sentido, la evolución de los procesos metodológicos de la enseñanza de la lengua a lo largo de los años ha variado, ya que transita de ser tradicional a funcional. Dentro de los modelos explicativos de este enfoque existe un tránsito de lo estructural y mecanizado de los actos de habla hacia el uso de los procesos de la lengua no como una estructura metódica, más bien como una actividad comunicativa entre la lengua y el contexto del hablante.

Como menciona Beghadid (2013), no se puede enseñar una lengua viva con medios y reglas muertas, porque una lengua no se compone de palabras aisladas y yuxtapuestas. Las palabras, frases u oraciones sueltas sin un contexto textual, jamás generarán un interés por parte de los y las discentes, ya que es poco realista encontrar en la cotidianidad situaciones como estas.

El enfoque comunicativo como paradigma predominante en la actualidad, no tiene un modelo concreto, pero sí responde a un objetivo que es desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación. Todos los aspectos que intervienen en la comunicación y sus significados en primera instancia deben ser empleados de manera correcta por parte de las y los docentes formadores, son estos quienes deben estar educados y consolidados lingüísticamente, para que las y los discentes alcancen un nivel adecuado en el manejo de la lengua, (Cassany, 2003).

Previo a este enfoque, se proponían variadas concepciones metodológicas centradas en la transferencia de conocimientos descontextualizados, por lo que la evolución de estas no ha sido lineal en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Como indica el autor Behadid (2013) en el siglo XIX se desarrolló un Método de Gramática de Traducción en el cual la gramática y el conocimiento de sus reglas eran el cimiento de la enseñanza, priorizando palabras aisladas y unidas a la vez. Posteriormente, a fines del siglo XIX, existe una configuración hacia el “Método Directo” priorizando la lengua oral, en el cual las y los estudiantes infieren reglas gramaticales a partir de ejemplos del propio idioma extranjero.

Tras la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron corrientes metodológicas como el “Método Audiolingual” de (Estados Unidos) forzosamente necesario, ya que, el ejército americano necesitaba disponer de hablantes de varias lenguas extranjeras de manera rápida y eficaz, es por esto que eran lingüistas y hablantes nativos quienes se encargaban de la enseñanza de la lengua centrándose en la necesidad y no en el propósito real del manejo de esta; paralelamente en Francia surgía el “Método Audiovisual” con énfasis en elementos visuales, el cual requería de una estructura rígida de asociación simultánea del sonido a la imagen, eliminando la necesidad de un idioma nativo concentrándose en practicar la lengua que se propone como meta, automatizando nuevos comportamientos lingüísticos, Behadid (2013).

Por otro lado, Behadid (2013) plantea el desarrollo de una variante británica llamada “Enfoque Estructural Situacional”, el cual se focalizó en las estructuras lingüísticas más que en el manejo de la lengua, la adquisición de una lengua extranjera mecanizada aprendida por la enseñanza de estructuras gramaticales y de vocabulario, los aprendizajes adquiridos con este enfoque no podían ser transferidos a la cotidianeidad. Con este último enfoque surge la necesidad de que las y los discentes comprendan y expresen de manera oral y escrita los conocimientos, de esta forma dichos saberes serán utilizados en situaciones reales y la adquisición de la lengua será más progresiva y efectiva.

Cabe mencionar que el enfoque comunicativo no pretende sustituir los métodos que prevalecían hasta su desarrollo, no elimina, más bien readapta los principios pedagógicos de manera ecléctica.

### **2.3.1 Tránsito desde la asignatura de Castellano hacia el área del Lenguaje y Comunicación**

En 1997 en Chile se realiza un cambio en la asignatura de Castellano denominándose hasta la actualidad como la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dicha modificación se fundamenta en un nuevo enfoque que tiene como principal foco contribuir de manera directa en la comunicación diaria y cotidiana de los y las discentes (Alliende y Condemarín, 2003). Por ello, es imprescindible que el equipo docente diseñe experiencias que preparen al estudiante para que pueda enfrentar las diversas situaciones de comunicaciones reales que se le presenten a lo largo de su vida, pueda organizarlas y solucionarlas de manera efectiva.

Dicha transición se realiza puesto que, las y los estudiantes al momento de iniciar su Educación Media no contaban con una base sólida para el desarrollo en la asignatura de manera coherente. Asimismo, cuando el estudiantado ingresaba a la Educación Superior existía el mismo patrón (Alliende y Condemarín, 2003), por lo tanto, no se daba una progresión óptima de los Objetivos de Aprendizajes. Por lo tanto, se puede concluir que si bien, las y los discentes manejan los contenidos conceptuales y tenían un gran repertorio de términos y conocimientos, estos no los utilizaban de manera efectiva a la hora de comunicarse, ya que no eran conscientes de su uso y significado para la vida en sí, sino que era algo que sólo se utilizaba dentro del aula.

Por lo tanto, en este enfoque se da un real sentido a los principios metodológicos que se abordan dentro del aula, dejando atrás el traspaso de contenidos, sino más bien estos orientados a promover la reflexión (Alliende y Condemarín, 2003) y metacognición constante del proceso de aprendizaje, generando en las y los estudiantes una perspectiva amplia e integral, lo cual contribuye de forma significativa en su comunicación y en los entornos que se desenvuelven.

### **2.3.2 Enseñanza comunicativa de la lengua en el currículum nacional**

Los colegios, escuelas y liceos de Chile deben regirse por documentos curriculares que propone el Ministerio de Educación, en ellos es posible encontrar Objetivos de Aprendizajes que expresan una serie de principios metodológicos que establecen los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar durante el proceso educativo acorde a diversas disciplinas. Asimismo, estas consideran ciertas teorías, de las cuales se despliegan metodologías y enfoques específicos para la enseñanza en las diversas asignaturas que se proponen.

Como se ha mencionado anteriormente, la asignatura de Lenguaje y Comunicación establece entre sus propósitos la enseñanza de la lengua bajo un Enfoque Comunicativo, fundamentándose como

instrumento valioso de la comunicación, situando a las y los estudiantes como centro de las decisiones de sus desarrollos cognitivos a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de sus competencias comunicativas Mineduc (2018). Cabe mencionar que, la enseñanza comunicativa contempla situaciones reales, para que los aprendizajes que surjan a partir de estas contribuyan significativamente en las futuras relaciones comunicativas del estudiantado.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de investigación**

La siguiente investigación se desarrolla en el contexto de la práctica pedagógica de tres profesores en formación, quienes lideran el presente estudio. Sus centros de práctica están ubicados en la Región Metropolitana y los niveles en los cuales desarrollan sus ciclos didácticos son específicamente cuarto y quinto básico.

Principalmente, el paradigma de la investigación en el cual se sitúan es cualitativo, puesto que, a través de los métodos de recolección no realizan una medición numérica sino más bien prestan atención a perspectivas, puntos de vistas y prácticas de los participantes para comprender y profundizar en ellas (Sampieri et. al, 2010), de esta forma, a través del desarrollo de cada una de las fases de la investigación, se resignifica la didáctica de los y las docentes en formación.

Sin embargo, es relevante mencionar que, para efectos del objetivo específico que menciona el análisis sobre el impacto que generan las prácticas de los investigadores, consideran aspectos cuantitativos, con el propósito de evidenciar estadísticas del porcentaje de logro de los y las estudiantes en base a las estrategias didácticas seleccionadas a partir de la indagación teórica sobre los contenidos y enfoques explicitados en la investigación.

En suma, a esto, tal como se ha explicitado en apartados anteriores, la investigación comienza en la observación de la propia práctica, con el objetivo de resolver problemas basados en diseños, los cuales se sustentan en ciclos iterativos y basados en evidencias. (Mintrop y Órdenes, 2022).

### **3.2 Fases, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación.**

Con el objetivo de ahondar en la metodología de Mintrop y Órdenes, realizan un desglose de cada una de las etapas que estos proponen para organizar el diseño y sustentarlo de manera contundente. Dichas etapas consisten en primera instancia a definir y enmarcar el problema de práctica (PP), a raíz de este continúan con la etapa de diagnóstico de las causas de un problema, posteriormente pasan a la fase de organización del proceso de cambio y finalmente realizan una evaluación y retroalimentación de la investigación (Mintrop y Órdenes, 2022).

En primer lugar, los y las docentes, quienes realizan esta investigación, deben observar su propia práctica con el propósito de definir y enmarcar el PP en común. Para ello, es relevante que utilicen diversos instrumentos, los cuales les permitan visibilizar con certeza y fundamentos las prácticas que tienen enraizadas en su comportamiento en la escuela (Mintrop y Órdenes, 2022). Para efectos de esta investigación, realizan entrevistas sobre la formación inicial docente en la Universidad Católica Silva Henríquez y bitácoras de práctica reflexivas en cuanto a su ejercicio en los centros de práctica. En vista de ello, se entrelazan ambas vivencias para identificar necesidades con respecto a su quehacer docente dentro del aula, luego de este exhaustivo proceso de indagación establecen a través de la siguiente tabla, un problema de práctica claro, para proponer mejoras efectivas:

**Figura N°1: Tabla definición de problema de práctica**

| ¿Quién?   | Hace   | ¿Qué?   |
|---|--|---|
| Los y las docentes en formación de Universidad Católica Silva Henríquez | se les dificulta diseñar e implementar clases de escritura | que desarrollen el enfoque procesual de escritura con énfasis en aspectos de manejo de la lengua y el enfoque comunicativo. |

En segundo lugar, los y las docentes en formación, quienes lideran esta investigación, ahondan en los síntomas que determinan las causas del PP, que corresponde a la segunda fase: “diagnóstico de las causas de un problema de práctica”, propuesta en la metodología de resolución de problemas. Para efectos de esta, ahondan en los instrumentos mencionados anteriormente, los cuales entregan antecedentes para que determinen qué aspectos motivan el problema de práctica identificado.

Asimismo, para complementar la fundamentación incluyen referentes teóricos sobre las creencias docentes y su influencia en el quehacer diario, ya que, es la piedra angular respecto a la formación inicial docente relacionada al enfoque procesual, comunicativo y aspectos del manejo de la lengua. Una vez realizada la triangulación de información entre los tres grandes síntomas, proceden a organizar el proceso de cambio.

En tercer lugar, en la organización del proceso de cambio, que tiene como propósito desarrollar un ciclo didáctico de cinco o seis clases consecutivas (según el nivel), respecto a la escritura con énfasis en aspectos del manejo de la lengua, el enfoque procesual y comunicativo. Para esto, seleccionaron los Objetivos N° 13,17,18,19 para quinto básico y los N° 14, 16, 17, 18, para cuarto básico, de los cuales levantaron planificaciones, evaluaciones formativas y sumativas, que su principal objetivo es recabar información sobre las decisiones didácticas de los y las docentes investigadores, emanadas del proceso de indagación teórico. Es por esta razón, que crearon una rúbrica analítica que contemplaba dimensiones para cada uno de los pasos de escritura, los aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación) y ciertos aspectos del enfoque comunicativo (identificación de un problema de su contexto), además de una pauta de evaluación que indaga sobre el uso de categorías del manejo de la lengua para la creación de oraciones. A raíz del desarrollo del ciclo didáctico, fue posible que pusieran en práctica un abanico de estrategias didácticas que permitieron entregar la información suficiente para que continuaran con la última fase de la metodología.

Finalmente, para desarrollar la última frase propuesta por Mintrop y Órdenes (2022), a partir de lo ocurrido en el ciclo didáctico, el profesorado con el apoyo de instrumentos como entrevistas cruzadas sobre el arduo proceso y desarrollo del ciclo didáctico, en suma, con las pautas de evaluación realizadas por los y las docentes mentores de la UCSH, quienes observaron una de las clases. Evalúan y retroalimentan la implementación de estrategias didácticas y su influencia en la didáctica que utilizan para su quehacer docente, a partir de esto, establecen conclusiones con respecto al proceso.

### **3.3 Contexto y participantes**

El estudio contempla dos establecimientos educacionales, los cuales son los centros de práctica del profesorado en formación, ubicados en la Región Metropolitana. El primero de ellos, está situado en la comuna de Estación Central (fundación) y el segundo en la comuna de Las Condes (municipal).

Ligado a lo mencionado anteriormente, el estudio será conformado por tres estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, del nivel 1000, de la Universidad Católica Silva Henríquez; siendo el principal foco las prácticas que estos tienen dentro de las aulas con respecto a la enseñanza de la escritura con aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación) y los enfoques comunicativo y procesual.

Para la recolección de información, considerarán dos cursos, los cuales conforman un total de 72 estudiantes que participarán del ciclo didáctico y las diversas evaluaciones, tanto formativas como sumativas que se despliegan de este.

### **3.4 Tipo de análisis**

Para realizar el análisis, utilizarán la triangulación de información, en función de los diversos apartados que consideran las fases de la investigación. Puesto que, con el procedimiento se “contrastan los datos para corroborar/confirmar o no los resultados y descubrimientos” (Sampieri et al., 2010 p. 552). Al realizar esto, la investigación presenta una mayor validez, ya que la información recolectada en cada una de las fases de la investigación es profundizada en cada detalle.

Por lo tanto, para cada apartado de análisis, se detalla cada aspecto considerado en la dimensión para desglosar los grandes temas del apartado, para posteriormente entrelazar estos en función de crear razonamientos que orientarán las conclusiones del estudio.

### **3.5 Resguardos éticos**

Los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación (entrevistas cruzadas, bitácoras, tickets, entre otros) son confidenciales, por lo tanto, estos los utilizan sólo para efectos de la indagación académica, además los datos de los y las estudiantes que participaron en el desarrollo del ciclo didáctico, mantienen el anonimato. Asimismo, para resguardar esto, los docentes en formación, almacenan los datos en una carpeta digital que tienen acceso los investigadores y la profesora guía de la UCSH. Es relevante mencionar que, todos los aspectos explicitados van en coherencia con la ley 19.628 vigente en Chile, que protege los datos de los y las participantes.

También, cada uno de los instrumentos, pasó por una revisión previa a ser implementados, con el propósito de que tuvieran validez y fueran confiables. Es por esto que, académicos de la UCSH observaron, analizaron y aprobaron los diversos instrumentos utilizados (entrevistas, bitácoras, planificaciones, tickets, entre otros), para mayor detalle estos se encuentran en los anexos del presente documento.

A continuación, se detalla una tabla, la cual presenta los objetivos específicos con sus respectivas técnicas, instrumentos, participantes, criterios de evaluación y confiabilidad y el resguardo ético, con el objetivo de presentar claridad con respecto a cómo indagar en cada uno de los objetivos construidos en la investigación:

#### **Figura N°2: Tabla detalle de metodología**

| <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Técnicas</b>  | <b>Instrumentos</b>   | <b>Participantes</b>  | <b>Criterios de validez y confiabilidad</b> | <b>Resguardo ético</b>   |
|--|--|---|---|---|--|
| Resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación). | Análisis de discursos.   | Entrevistas cruzadas sobre la formación inicial docente recibida por parte de los investigadores en la UCSH.<br><br>Bitácoras reflexivas sobre la propia práctica de los investigadores del presente estudio, en cuanto a la didáctica de la escritura. | -Docentes en formación.   | -Triangulación de la información            | Revisión por parte del académico Richard Astudillo en el instrumento de entrevista.<br><br>Revisión de estructura de bitácora por parte de la profesora guía de tesis, Ana Ramírez Balmaceda.  |
| Diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación).                          | -Creación de planificación de un ciclo didáctico y sus respectivos instrumentos de evaluación. | -Planificación.<br><br>-Rúbrica analítica<br><br>-Tickets de salida.<br><br>- Guías.  | -Docentes en formación<br>- Estudiantes de cuarto y quinto básico | -Triangulación de información.              | Revisión por parte de la profesora guía de tesis, Ana Ramírez Balmaceda.<br><br>Se solicita autorización a la dirección de los tres establecimientos de práctica para desarrollar el ciclo didáctico en los niveles de cuarto y quinto básico. |
| Analizar y reflexionar sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto de las y los estudiantes de cuarto y quinto básico, en base a la propuesta  | -Análisis de resultados de instrumentos de evaluación.<br><br>-Análisis de discursos.          | - Análisis de los resultados de rúbrica analítica, pauta de evaluación ticket de entrada y tablas de resultados tickets.<br><br>-Entrevistas cruzadas entre pares.<br><br>-Rúbrica del área de coordinación de  | -Docentes en formación.   | . Triangulación de la información.          | Entrevista fue revisada y corregida por el académico de la UCSH, Richard Astudillo.<br><br>Rúbrica y pauta de evaluación revisada por la profesora guía de tesis, Ana  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| pedagógica implementada, bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación). |  | prácticas profesionales de UCSH, en la observación directa del desarrollo del ciclo didáctico de práctica. |  |  | Ramírez Balmaceda.<br><br>Rúbrica práctica profesional es aprobada por la UCSH |
|--|--|--|--|--|--|

## CAPÍTULO IV : ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en cada una de las fases del modelo de resolución de problemas para la mejora escolar, descritos anteriormente por (Mintrop Y Órdenes, 2021).

Mediante la interpretación de los resultados, se busca reflexionar sobre la didáctica de la escritura por parte de docentes en formación de Educación Básica, quienes lideran el presente estudio y ejercicio reflexivo, con el objetivo de contribuir en sus saberes didácticos en la disciplina de Lenguaje y Comunicación reflexionando sobre el saber didáctico por parte de los docentes en formación para la enseñanza de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual con especial énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación), en estudiantes de cuarto y quinto año.

### 4.1 Análisis de instrumentos para resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación

En el presente apartado, en primera instancia tributa directamente a las fases uno y dos de Mintrop, en estas se realiza un análisis sobre los instrumentos que permiten definir el problema de práctica y sus causas, esto se llevó a cabo a través de una entrevista cruzada a los investigadores, sobre la relación teoría/práctica proporcionada por la UCSH, en las diversas asignaturas que tributan a las fases uno y dos de Mintrop, así como al área de Lenguaje y Comunicación, así como bitácoras de las estrategias y diversas actividades utilizadas por los investigadores del presente estudio para llevar un registro del ciclo didáctico implementado en los diversos centros de práctica, se continúa con las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura procesual y se finalizará con una triangulación de toda la información recolectada.

## **4.1.1 Instrumentos cualitativos**

### **4.1.1.1 Análisis de entrevista a profesores en formación acorde a la formación inicial docente en la línea de Lenguaje y Comunicación**

En este apartado se realiza un análisis reflexivo entorno a una entrevista cruzada la cual consta de un total de ocho preguntas, esta fue creada y realizada por los mismos investigadores, también fue evaluada y aprobada por un juez (docente) la cual tiene como propósito la relación teoría/práctica proporcionada por la UCSH, en torno a su malla curricular y línea didáctica del área de la carrera de pedagogía general básica y su mención en Lenguaje y Comunicación, desde el punto de vista de los investigadores.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A, la docente en formación llamada Francisca Benucci, como investigadora B a la docente en formación Estefanía Zambrano y, por último, como investigador C al docente en formación Manuel Olgún. Se irán detallando las respuestas conforme a cada investigador, para luego hacer una reflexión general.

A partir de las dos primeras preguntas (**Anexo 11**) de la encuesta semiestructurada las preguntas (1 y 2), sobre esto los investigadores A, B y C reflexionan:

Investigadores A, B y C concuerdan que (1)

“Si bien existieron varias asignaturas durante la carrera de pedagogía estas aplican contenidos y algunas de estas cátedras fueron: Lenguaje y Comunicación, Comprensión y producción de textos, C.P.C Lenguaje y Comunicación I, II y II, Didáctica de la oralidad, etc.”

También se responde y concuerdan sobre la pregunta (2): “La escritura se trabaja en todas las asignaturas, pero la didáctica como tal, en una cátedra llamada “Didáctica de la escritura” la cual se abordó de manera más consistente”

Se concluye respecto a ambas preguntas (1 y 2) según los tres investigadores lo siguiente:

Los investigadores concuerdan que, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación impartidas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UCSH, abordaban principalmente contenidos como la enseñanza de la lengua, categorías gramaticales entre otros durante los primeros años de universidad sumado a esto se concluye que durante el curso de formación general la universidad principalmente abordó más la teoría y contenidos y saberes conceptuales.

Mientras que al tomar la mención los contenidos tomaban un vuelco práctico de los saberes, estas abordaban contenidos como la didáctica, tanto lectura y escritura, es en esta última donde

concordamos que abarcamos diversas estrategias, también el análisis de diversos instrumentos, (pruebas estandarizadas como: PISA, DIA O SIMCE, etc. Así como metodologías didácticas en producciones textuales con el fin de poder conocer, comprender y poder evaluar óptimamente a nuestros estudiantes, esto implica saber reflexionar en torno a nuestro quehacer docente y a nuestras prácticas pedagógicas.

Se reflexiona posteriormente acerca de dos interrogantes que van ligadas a asignaturas que contemplan los conceptos de manejo de la lengua y escritura procesual, se plantea la pregunta número (3) y posterior a esta, la número (4)

A partir de estas interrogantes acerca del transcurso de la carrera de pedagogía en Lenguaje investigadores A, B y C concuerdan en (3):

“Que el manejo de la lengua como la enseñanza de la gramática, no fue un contenido el cual fuera principal en las unidades que proponían las cátedras, sino más bien se abordaba de manera complementaria y más bien superficial”.

Sobre la interrogante (4) nos dicen:

“En la asignatura de Didáctica de la escritura, recibimos la formación teórica sobre los pasos de escritura procesual, concordamos que este no fue abordado de manera clara en sus bases”

Se concluye respecto a las preguntas (3 y 4) según los investigadores lo siguiente:

Reflexionamos en torno a las preguntas planteadas que efectivamente el manejo de la lengua es fundamental para la comunicación efectiva. Aprender las normas gramaticales y ortográficas es esencial para poder expresarse de manera clara y coherente. Además, el manejo de la lengua no sólo se trata de conocer las reglas, sino también de saber cómo aplicarlas en diferentes contextos. Es una lástima que, debido a los cambios en la maya curricular, no se haya podido profundizar más en este concepto. Por lo tanto, la práctica no iba en sintonía con las cátedras que estábamos abordando en ese momento, por lo cual no era un requisito el implementar las planificaciones que realizábamos sobre escritura. A pesar de esto, como futuros docentes creemos que es sumamente importante seguir aprendiendo e ir mejorando nuestras habilidades lingüísticas constantemente con el fin de poder manejar y enseñar estos conceptos en nuestra práctica docente.

En cuanto la escritura bajo un enfoque procesual y comunicativo consideramos que definitivamente la asignatura no se abordó de manera clara y consistente, la finalidad principalmente fue mantener para los estudiantes un contexto adecuado para la enseñanza, así como también se enfocó

mayoritariamente en proceso de pre- escritura, todo esto en quinto año de universidad. Ahora en nuestra práctica profesional II, podemos analizar y observar diversas estrategias que probablemente con una base más sólida, en cuanto a didáctica y contenido contextualizado a la enseñanza de la escritura.

Surgen dos interrogantes más acerca de los conocimientos teóricos sobre escritura procesual y manejo de la lengua estas serán (5) y (6)

Ante esto los investigadores A, B y C concuerdan (5):

“Durante el desarrollo de esta asignatura, Con respecto a las instancias en las cuales se podía implementar esto, eran acotadas o nulas, ya que, si bien se creaban diseños de aprendizaje, estos no fueron implementados en contextos reales”.

Así también responden a la pregunta (6):

El enfoque comunicativo no era un factor imperante, se mencionó de manera esporádica dentro de la primera cátedra mencionada (lenguaje y comunicación). luego en (didáctica de la escritura) recién se habló sobre la gramática funcional y otros aspectos relevantes a está siendo una cátedra en la cual sentimos quedamos al debe en contenidos.

Se concluye respecto a las preguntas (5 y 6) según los investigadores lo siguiente: En lo que respecta a estas interrogantes en primera instancia sobre la escritura procesual en cuanto a nuestras posibilidades de implementar prácticas dentro del aula fueron escasas a pesar de que en el primer semestre del presente año se implementó la asignatura “Didáctica de la escritura” la malla curricular de nuestra carrera no calzó para que nuestra práctica I pudiésemos implementar estrategias en contextos reales dentro del aula, debido a que la práctica se enfoca no en la mención sino en otras asignaturas quedando fuera en el primer semestre. Por otro lado, nos sirvió de guía para poder dar un vuelco a nuestra tesis y finalmente tomar este camino hacia la escritura procesual.

Sobre si recibimos una base teórica sobre gramática bajo el enfoque comunicativo, la respuesta es sí, a pesar que en el primer año se nos mencionaron varios aspectos de esta, así como teóricos que abordan esta temática, sin embargo, este último semestre no se ahondó profundamente, la asignatura fue más superficial y nos dedicamos a sólo realizar diversos escritos y una escasa retroalimentación en estos, siendo la enseñanza un tanto instrumentalizada la base para aprender sobre gramática, es por esto que reflexionamos y consideramos que es de suma importancia tener bases sólidas y contextualizadas a la hora de abordar temáticas importantes y algo olvidada como lo es la gramática.

Finalmente surgen las dos últimas interrogantes en torno a la entrevista planteada (7) y (8) los investigadores concluyen que (7):

Consideramos que el manejo de la lengua no fue una dimensión en la que se ahondara de manera coherente junto a lo que propone el currículum nacional, ni tampoco fue un contenido que se considerara de manera imperante y latente dentro de todas las cátedras sobre Lenguaje y Comunicación. Las instancias fueron muy escasas y ahora recién en nuestro quehacer docente emergen oportunidades para aplicar ciertas estrategias sobre didáctica.

A la pregunta (8) comentan:

En base a nuestras experiencias tanto académicas como en la práctica consideramos que no existe una apropiación sólida, puesto que, si bien existieron ciertas instancias respecto a la teoría sobre la enseñanza de la escritura procesual, estos saberes fueron abordados de manera muy superficial y claramente quedarse con la teoría y sin la práctica fue un factor negativo en la adquisición del conocimiento.

Para concluir, se da respuesta sobre las preguntas (7 y 8), esto según los tres investigadores:

Nuevamente consideramos que en cuanto a conocimientos teóricos sobre gramática bajo el enfoque comunicativo las instancias para implementar fueron nulas, esto debido a que los diseños de aprendizaje no iban en concordancia y relación directa a las propuestas de nuestro currículum nacional, Es en este espacio durante la implementación de nuestro ciclo didáctica que instrumentalizan saberes conceptuales para la creación de diversas actividades que fueron enfocadas netamente en las realidades de nuestros estudiantes y no tanto a lo que propone este enfoque.

Respecto a nuestra apropiación del conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico referente a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua se concuerda que apropiarse de un conocimiento implica más que conocimientos teóricos y diversos autores la experiencia que adquiriremos en un futuro nos dará esa respuesta, por ahora es difícil tener esa apropiación sólida, se recuerda que no fueron lineales en lo que respectaba la cátedra con nuestra propia práctica, sentimos que quizás esta modificación en la malla curricular hubiera sido más significativa poniéndola en práctica dentro del contexto escolar en el cual estamos inmersos, pero en ese momento no de manera directa haciendo clases y planificando clases de Lenguaje, donde podríamos haber implementado a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua.

#### **4.1.1.2 Análisis de bitácoras sobre intervenciones didácticas de las(os) profesoras en formación**

Durante este apartado se realiza un análisis reflexivo en base a las bitácoras de los docentes en formación, quienes lideran el presente estudio, ubicados en tres establecimientos educativos de la comuna de Santiago. En dichas bitácoras primero se relatan las intervenciones de los docentes en formación, las que pretenden identificar las metodologías y estrategias que realizan en el aula en cada momento de la clase, por otro lado, a partir de dichas prácticas, realizan una reflexión sobre las prácticas efectuadas, esto con el objetivo de evidenciar las causas que contribuyen al problema de práctica.

Para llevar a cabo este análisis, nuevamente se define como investigadora A, la docente en formación llamada Francisca Benucci, como investigadora B a la docente en formación Estefanía Zambrano y, por último, como investigador C al docente en formación Manuel Olguín.

Reflexiones investigadora A:

En vista de lo observado durante la práctica profesional II, es fundamental mencionar algunas prácticas pedagógicas efectuadas por los investigadores, específicamente en el desarrollo de clases en torno a la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, en la “Bitácora de observación docente en formación N°6, 7 y 8”, la investigadora A, quien, durante la realización de estas reconoce que en cuanto a respuestas escritas esta presenta debilidades dadas las circunstancias del modelado de la clase ya que la habilidad a desarrollar era la lectura, no la escritura, por lo que no se modeló esta última y se orientó específicamente a la creación de respuestas argumentativas. Así como dedicar debido a esto la docente reflexiona en base a dos preguntas: ¿Qué evidencian estas bitácoras? y ¿Cuáles son las prácticas que emanamos? Evidencian que debemos desmarcarse como docentes de algunas prácticas tradicionales dentro del aula, así como ser claros a la hora de construir apartados o explicar de forma más consistente estos, para evitar confusión en nuestros estudiantes, sin embargo, muchas veces dependemos de planificaciones otorgadas por los centros de práctica descontextualizadas en cuanto a lo que pretendemos enfocarnos como lo es la escritura procesual y el enfoque comunicativo. Por otra parte, considera que el manejo de grupo y sus habilidades blandas aportan a que los estudiantes tomen atención y sigan las instrucciones de la clase, contribuyendo a que se logre concluir las actividades propuestas.

Reflexiones investigadora B:

En vista de lo observado durante la práctica profesional II, es fundamental mencionar algunas prácticas pedagógicas efectuadas por los investigadores, específicamente en el desarrollo de clases en torno a la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, en la “Bitácora de observación docente en formación N°1, 2 y 3”, la investigadora B, reflexiona en torno a sus bitácoras coincidiendo que como debilidad faltaron instancias para poder enfocarse en la escritura y tiempo para poder desarrollar actividades de mayor calidad en cuanto a escritura revisando sus producciones textuales, también se analiza en cuanto a los momentos de la clase, muchas veces las actividades ocupan un tiempo más extenso, dejando estas inconclusas o pendientes para una próxima, se analiza que estas deberían ajustarse y marcar los tiempos para poder concluirlos, a su vez la docente considera importante monitorear constantemente los escritos ya que estos contribuyen directamente a una escritura de proceso y no solo del escrito final.

Reflexiones investigador C:

En vista de lo observado durante la práctica profesional II, es fundamental mencionar algunas prácticas pedagógicas efectuadas por los investigadores, específicamente en el desarrollo de clases en torno a la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, en la “Bitácora de observación docente en formación N°4 y 5”, el investigador C, reflexiona en torno a ambas bitácoras coincidiendo que, como debilidad, no fortaleció en los estudiantes la escritura como proceso, debido a la gran cantidad de estudiantes por sala, el docente no logró abarcar y guiar de manera personalizada este tipo de escritura, por lo tanto, considera de suma importancia buscar estrategias para revertir esta situación. Posteriormente, analiza el diseño de las planificaciones las cuales son entregadas por el establecimiento, el docente en formación no aportaba en la creación de estas debido directrices dentro del colegio, el docente muchas veces no entendía el sentido de ciertas rutinas que debían realizarse, ya que estas prácticamente ocupaban inicio y parte del tiempo de desarrollo de la clase, esto causaba cierta frustración al considerar que su poco manejo en estas rutinas perjudicaban o retrasaban la actividad central y el logro a cabalidad de la meta u objetivo de las clases. A su vez analiza su buen manejo de grupo y cercanía en el curso de práctica, lo que favorecía en cuanto a participación y realización de actividades por parte de los estudiantes.

#### **4.1.1.3 Análisis de investigaciones sobre creencias respecto a la didáctica de la escritura**

La didáctica de la escritura se enfoca en enseñar a los estudiantes cómo escribir de manera efectiva y clara. Los docentes de lenguaje tienen una gran influencia en la didáctica de la escritura, ya que son

los encargados de enseñar a los estudiantes cómo escribir correctamente. La formación en didáctica de la escritura en los futuros docentes es fundamental para enfrentar los desafíos de su enseñanza. En este sentido, es importante conocer los procesos y espacios mediante los cuales los docentes reciben su formación en teorías y didáctica de la escritura. Si bien, buscamos erradicar las prácticas tradicionales, como docentes debemos tomar conciencia, estudiar constantemente e innovar en conocimientos y diversas estrategias para motivar a nuestros estudiantes para que estos fomenten la curiosidad y la reflexión.

La exploración del fenómeno didáctico desde las creencias y actuaciones de los docentes se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste. Para comprender la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario adentrarse en el entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica.

Un proceso de reforma educacional implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. "Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones" (Bucci, 2002 y Mae, 2004).

Esta menciona que comprende la importancia del docente a la hora del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes necesitan hacer cambios a la hora de enseñar y concebir el modo de enseñar. Estamos en una constante experimentación de experiencias tanto de enseñanza como de aprendizajes, los cuales a la hora de reflexionar le damos un significado personal.

#### **4.1.1.4 Triangulación de la información**

En la presente sección se sintetizan los análisis obtenidos con los que se define el problema de práctica, esto nos permitirá como investigadores obtener una perspectiva más clara con respecto a los síntomas, y así poder tomar decisiones con respecto al proceso de cambio.

**Figura N°3 : Tabla para triangulación de resultados de instrumentos para definición del problema de práctica y sus causas**

|                  |   |   |  |                     |
|------------------|---|---|--|---------------------|
| <b>Dimensión</b> | <b>Entrevista profesora en formación acorde a la formación inicial docente en la línea de Lenguaje y Comunicación</b> | <b>Bitácoras sobre intervenciones didácticas de las(os) docentes en formación</b> | <b>Investigaciones sobre creencias respecto a la didáctica de la escritura</b> | <b>Razonamiento</b> |
|------------------|---|---|--|---------------------|

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| <p><b>Manejo de la lengua y escritura procesual en los docentes en formación</b></p> | <p>Se demuestra que los docentes en formación, durante el transcurso de su quehacer universitario por la UCSH, en la carrera de Pedagogía general básica concuerdan que hubo una transición respecto a cursos de formación general con respecto a la mención de Lenguaje y Comunicación, ya que la primera abarcó conocimientos teóricos y conceptuales, mientras que en la mención sugirió temáticas de práctica, análisis, diferentes metodologías y reflexiones.</p> | <p>Se demuestra en los análisis de las bitácoras que gran parte del proceso, el tiempo destinado a cada clase y las planificaciones extensas respecto a las actividades planteadas, fue determinante ya que no se lograron completar ciertos aspectos los cuales estaban pensados para realizarse durante esta, quedando pendiente para una próxima clase. Por lo tanto, consideramos que como docentes en formación carecemos de herramientas didácticas para liderar la escritura procesual con niños de educación básica.</p> | <p>Se demuestra que las creencias por parte de los docentes en formación de cierta manera se continúan replicando ciertas prácticas tradicionales, de forma inconsciente ya que aún consideramos que falta mucho por aprender y ahondar en saberes para llegar a un manejo gramatical consistente donde podamos dominar este tema a cabalidad.</p> | <p>Respecto a los datos obtenidos se determina que los docentes en formación presentan debilidades y siguen replicando algunas prácticas tradicionales, así como en las planificaciones no se logró abarcar del todo algunas actividades de escritura, debido a que no se calculó de manera óptima el tiempo destinado a cada una de estas, sumado a falta de manejo en algunos conceptos específicos a la hora de aplicar en la práctica.</p> |
|--|---|--|--|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <p><b>Conocimientos teóricos sobre gramática bajo el enfoque bajo el enfoque comunicativo y apropiación del conocimiento disciplinar</b></p> | <p>Los docentes en formación e investigadores, analizan este apartado en vista que la universidad no creó instancias en su malla curricular que coincidieran con alguna de las prácticas tanto inicial, intermedia o profesional I o II, para poder abordar esta temática durante el proceso.</p> <p>A su vez en cuanto a la apropiación del conocimiento disciplinar creemos firmemente que, si bien nutrirse de teóricos y conocimientos prácticos es importante, la experiencia que tendremos durante el transcurso de nuestra carrera docente nos dará esta respuesta.</p> | <p>Los docentes en formación e investigadores, concuerdan que en la implementación de las clases de práctica profesional II, los saberes en cuanto a la gramática bajo el enfoque comunicativo no se manejaron en igualdad, consideramos que cada investigador abarcó de manera diferente esta temática, concordamos en que la formación universitaria de esta, no fue contundente a la hora de manejar a cabalidad los conceptos.</p> | <p>Los docentes en formación e investigadores, concuerdan que como futuros docentes es nuestra responsabilidad seguir instruyéndonos de conocimientos y estrategias para no seguir replicando estas prácticas tradicionales. Esto con el fin de apropiarnos de nuestro propio conocimiento y manejo de contenidos.</p> | <p>Respecto a los datos obtenidos se determina que los docentes en formación debido a la falta de instancias o concordancia entre la malla curricular y la práctica, presentaron debilidades en cuanto a este lazo entre teoría y práctica. En suma, la falta de saberes conceptuales en cuanto a la gramática bajo el enfoque comunicativo y a la apropiación interna del conocimiento como docentes en formación, que sin dudas permitirá evaluar y mejorar estas prácticas en nuestro quehacer docente en un futuro cercano.</p> |
|--|--|--|--|---|

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Razonamientos generales</b> | <p>En relación con la triangulación del diagnóstico “Análisis de instrumentos para definición del problema de práctica” los investigadores concuerdan y analizan que si bien manejan saberes conceptuales, estrategias y técnicas para fortalecer la didáctica de la escritura, muchas veces los contextos en los cuales nos desarrollamos tanto académica como laboralmente no están alineados para darle un sentido contextualizado a nuestros saberes, aprendimos durante la práctica profesional a reforzar ciertos aspectos que no consideramos importantes y que hoy todo toma un sentido. es por ello que consideramos la importancia de manejar saberes conceptuales a la hora de implementar clases sobre todo en cuanto a la didáctica de la escritura y del enfoque procesual, apropiarnos de nuestros saberes sin temor a equivocarnos y darle sentido y respuesta al porqué elegimos estudiar pedagogía general básica. Nuestro foco principal es poder ser docentes activos, ir de estudiantes que necesitan que se les enseñen clases de lenguaje completas y que estos docentes tengan todas las herramientas necesarias para guiarlos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> |
|--------------------------------|--|

## **4.2 Análisis para diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua**

En el siguiente apartado, se realiza un análisis de los instrumentos utilizados en el ciclo didáctico correspondiente a la fase de organización del proceso de cambio. En vista de generar el análisis a detalle se presenta la visión macro del ciclo, presentando las unidades, los OA y sus respectivos indicadores. Seguidamente, se procede a detallar a modo general las planificaciones consecutivas de clases, detallando la meta de aprendizaje construida por los y las docentes en formación, las actividades y los instrumentos utilizados. Luego, se prosigue con los resultados de los instrumentos y su porcentaje de logro a partir de criterios/dimensiones. Finalmente, a partir del desglose de cada aspecto del ciclo didáctico, se realiza una triangulación de la información, para sintetizar el análisis.

### **4.2.1 Instrumentos cualitativos**

#### **4.2.1.1 Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico**

Para comenzar, se realiza un análisis a través de la metodología cualitativa respecto al panorama macro del ciclo, esto para observar la progresión de las habilidades presentes en los OA y la coherencia entre estos, más los indicadores de evaluación y los principales contenidos y enfoques mencionados en la investigación. Es relevante mencionar que, se presentan dos tablas en vista de los niveles considerados para la investigación Cuarto y Quinto Básico.

**Figura N°4: Tabla de Planificación de Lenguaje y Comunicación a nivel macro sobre ciclo didáctico nivel Cuarto Básico**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Curso:</b>                    | Cuarto Básico   |
| <b>Unidad:</b>                   | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?   |
| <b>Objetivos de aprendizaje:</b> | <p>O.A N° 14: Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● usando un formato adecuado</li> <li>● transmitiendo el mensaje con claridad.</li> </ul> <p>O.A N°16: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● estableciendo propósito y destinatario</li> <li>● generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.</li> </ul> <p>O.A N°17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte</li> <li>● utilizan conectores apropiados</li> <li>● emplean un vocabulario preciso y variado</li> <li>● adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario</li> <li>● mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente</li> <li>● corrigen la ortografía y la presentación.</li> </ul> <p>O.A N° 18:<br/>Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p> |
| <b>Indicadores de logro:</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Eligen un formato adecuado a su propósito, transmitiendo un mensaje con claridad.</li> <li>● Reescriben sus textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilizan e incorporan conectores para relacionar las ideas.</li> <li>○ Corrigen la ortografía literal, acentual y puntual.</li> </ul> </li> <li>● Reemplazan palabras, corrigen ortografía y gramática y dan formato a sus textos, en base a retroalimentaciones.</li> <li>● Escogen un tema para escribir que se relaciona con un texto discutido en clases.</li> <li>● Completan organizadores gráficos con la información que incluirán en sus textos.</li> <li>● Establecen destinatario y propósito del texto.</li> <li>● Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias.</li> <li>● Incorporan adecuadamente en sus escritos las palabras que han aprendido.</li> <li>● Utilizan un vocabulario variado y preciso para transmitir mensajes.</li> </ul>  |

**Figura N°5: Tabla de Planificación de Lenguaje y Comunicación a nivel macro sobre ciclo didáctico nivel Quinto Básico**

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Curso:</b>                    | Quinto básico  |
| <b>Unidad:</b>                   | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?  |
| <b>Objetivos de aprendizaje:</b> | <p>O.A N°13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.</p> <p>OA N°17: Planifican sus textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación.</li> <li>● Organizando las ideas que compondrán su escrito.</li> </ul> <p>O.A N°18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario variado y, un registro adecuado.</li> <li>● Releen a medida que escriben.</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación.</li> <li>● Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corrector ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> <p>O.A N°19: Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p> |
| <b>Indicadores de logro:</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reescriben sus textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incorporando conectores para relacionar las ideas.</li> <li>○ Corrigiendo la ortografía acentual, literal y puntual.</li> </ul> </li> <li>● Reemplazan palabras, corrigen ortografía y gramática y dan formato a sus textos usando las herramientas del procesador de textos.</li> <li>● Escogen un tema para escribir que se relaciona con un texto discutido en clases.</li> <li>● Completan organizadores gráficos con la información que incluirán en sus textos.</li> <li>● Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias.</li> <li>● Incorporan adecuadamente en sus escritos las palabras que han aprendido.</li> </ul>   |

Los Objetivos de Aprendizaje seleccionados apuntan directamente al eje de escritura. En el despliegue de estos, es posible distinguir los aspectos del manejo de la lengua que están al servicio de la propia producción textual del estudiantado. Dichos aspectos son: conectores, vocabulario y ortografía puntual. Por lo cual, los contenidos de gramática, fueron contemplados de manera complementaria y apuntando a la reflexión del uso de estos.

Además, la decisión de estos OA, radica en que en su despliegue es posible distinguir cada una de las fases de la escritura procesual. De esta forma, logran crear una progresión en las habilidades desarrolladas en cada sesión. A partir de esto, en la primera clase se comenzó con la planificación

ligada a la generación de ideas, la segunda respecto a la organización de la información a través de organizadores gráficos. Posteriormente, se inició el desarrollo del escrito del borrador, para luego realizar una revisión de estos a partir del trabajo en parejas y corregir ciertos aspectos sugeridos. Finalmente, en el caso de quinto básico, realizaban la edición a través de procesadores de textos, prestando especial atención a las sugerencias para la ortografía acentual, también para releer sus escritos, identificar palabras que se repetían, entre otros (Cuetos, 2009)

En suma, a esto, los y las docentes en formación, seleccionaron los indicadores de evaluación para considerarlos en la construcción de una rúbrica analítica, con el propósito de ir en coherencia al enfoque procesual de la escritura, es decir, evaluando cada paso que conlleva este y no tan sólo el producto final.

Es relevante mencionar que, los OA de ambos niveles tributan a nivel macro a los mismos contenidos y habilidades. Sin embargo, en su detalle es posible distinguir la progresión de aprendizajes en cuanto a la complejidad que van adquiriendo a medida que se avanza de nivel. En vista de esto, se realizaron modificaciones en ciertos aspectos y en la cantidad de clases. Sin embargo, las estrategias seleccionadas se implementaron en ambos niveles, por lo tanto, el contenido en su raíz es el mismo pero el procedimiento para abordarlo tiene pequeñas diferencias. El detalle de esto, es posible distinguirlo en el siguiente apartado.

Otro factor relevante, respecta al género que decidieron los y las docentes. ya que en los OA explicitados anteriormente, no se define ni sugiere ninguno en específico. No obstante, a través de un análisis del currículum fue posible distinguir un abanico de géneros que proponen. A partir de ellos, se seleccionó un texto no literario informativo, la carta, puesto que, este se ligaba al tema seleccionado y durante el semestre, no se había ahondado en los centros de práctica sobre los conocimientos de esta tipología textual, por lo tanto, podría ser una instancia enriquecedora para los y las estudiantes.

Finalmente, la unidad que tiene por nombre ¿Cómo puedo mejorar mi colegio? Tuvo la visión de generar un espacio auténtico (Gómez, 2016), ligado a la propia experiencia del alumnado con el contexto que los rodea día a día. Igualmente, a través del ejercicio de la creación de una carta, los y las estudiantes desarrollaban habilidades para la competencia comunicativa, puesto que, dicha experiencia es cercana, ya que su formato se asemeja, por ejemplo, al correo electrónico, además los invita a ser sujetos activos dentro de los diversos contextos que los rodean.

### 4.2.1.2 Análisis de planificación clase a clase del ciclo didáctico

Para continuar, se realiza un análisis profundo con respecto a las clases desarrolladas en el ciclo didáctico, para ello se exponen las metas de aprendizaje, actividades e instrumentos utilizados. Nuevamente, se generan ambas tablas en vista de los niveles considerados, también en Quinto Básico se presentan seis clases, puesto que, el OA N° 18 contempla el uso de procesador de textos, que en el caso de Cuarto Básico no lo incluye, por ende, son cinco clases implementadas. Finalmente, es importante mencionar que, en el detalle de actividades de la figura N°6 y N°7, se acota en vista de resumir la experiencia, no obstante, para mayor detalle es posible acceder a los anexos del documento, donde se encuentran las planificaciones completas del ciclo didáctico.

**Figura N°6: Tabla vista general de planificaciones ciclo didáctico implementado en Cuarto Básico**

| Meta de aprendizaje  | Actividades  | Instrumentos   |
|--|--|--|
| Clase 1:<br><u>Generar</u> ideas a partir de imágenes y del vocabulario presente en una carta. | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogan a partir de interrogantes, para movilizar conocimientos previos y contextualizar el tema de la clase, con apoyo de imágenes del propio establecimiento.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leen una carta de manera autónoma y en conjunto, a partir de ella, dialogan sobre el contenido y las palabras que llamaron su atención.</li> <li>A partir de la lectura, se realiza estrategia “mural de palabras mágicas”, se definen palabras presentes en el texto con ayuda del diccionario y las utilizan para crear oraciones. Al finalizar, socializan el proceso.</li> <li>Luego, en base al diálogo generado por las imágenes, la lectura de la carta y el vocabulario, desarrollan el paso n°1: generar ideas”, que contiene preguntas para orientar su escritura.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Continúan respondiendo un ticket de salida con la siguiente interrogante ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?</li> <li>Para finalizar, observan las palabras subrayadas (conectores) en la carta leída y responden: ¿Qué sucedería si eliminamos las palabras subrayadas?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha vocabulario.</li> <li>Paso n°1: “generación de ideas” más rúbrica de proceso.</li> <li>ticket de salida n°1.</li> </ul> |
| Clase 2: <u>Planificar</u> su texto utilizando diversos conectores en un organizador gráfico.  | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recuerdan las palabras subrayadas de la carta leída la clase anterior. Dialogan a partir de interrogantes.</li> <li>Observan un video. A partir de él, realizan un ticket</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ticket de entrada “conectores”.</li> <li>Juego didáctico: quizziz</li> </ul>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>de entrada en el que usan dos conectores para crear una oración. Comparten sus creaciones y en conjunto analizan si éstos le dan sentido a la oración.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego, la docente ahonda en las categorías de conectores.</li> <li>• Se intercambian sus tickets y reemplazan conectores sin alterar el sentido de la oración.</li> <li>• Realizan un quizizz expuesto por la profesora, participan seleccionando una de las alternativas.</li> <li>• La docente proyecta la rúbrica con la que se evaluará clase a clase cada paso de escritura, el uso de aspectos gramaticales en su producción y la coherencia de la propuesta que desarrollarán.</li> <li>• Comienzan el paso n°2: planifica su escrito con ayuda de un organizador gráfico” en el que deben utilizar conectores.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden preguntas metacognitivas, tales como: ¿Logramos la meta de la clase? ¿cómo lo hicimos? ¿Qué nos aporta el uso de organizadores gráficos? ¿En qué situaciones utilizamos conectores?</li> <li>• La docente lee en voz alta una carta al director sin los signos de puntuación y pregunta ¿Qué aspecto notaron en mi lectura? ¿Qué le faltará a este texto?</li> </ul> | <p>categorías conectores.</p> <p>Paso n°2: “Planifica tu escrito” más rúbrica de proceso”.</p>  |
| <p>Clase 3: <u>Escribir y revisar</u> el borrador de una carta considerando tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación).</p> | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan preguntas para movilizar conocimientos previos. Posteriormente, en primera instancia, vuelven a leer la carta al director sin signos de puntuación. Dialogan sobre la siguiente interrogante ¿qué entendiste? y luego, se lee nuevamente, pero con signos de puntuación ¿comprendiste de la misma forma? Finalmente responden el ticket de entrada comparando ambos textos.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente ahonda en las categorías que se abordarán durante la sesión (punto seguido, aparte, final y coma) con ayuda de un PPT.</li> <li>• Completan una guía con los signos de puntuación que faltan y al finalizar dialogan el porqué del signo utilizado en cada caso.</li> <li>• Comienzan a desarrollar el paso n°3: Escritura del borrador”. Se dialoga sobre los aspectos que consideran en este.</li> <li>• Posteriormente, se intercambian el paso de escritura con un compañero/a para que este con una pauta de coevaluación evalúe la escritura de su par, contemplando los indicadores relacionados al manejo de la lengua.</li> </ul>   | <p>-Ticket de entrada “Signos de puntuación”.</p> <p>- Paso n°3 “escritura del borrador” más rúbrica de proceso.</p> <p>-Coevaluación de las producciones textuales.</p> <p>- Ticket de salida n°2.</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden preguntas metacognitivas como: ¿Lograste el objetivo de la clase? ¿cómo lo hiciste? ¿Consideras que tu escrito puede ser modificado? ¿en qué aspectos?</li> </ul>  |  |
| <p>Clase 4: <u>Corregir y editar</u> sus producciones a través de una coevaluación para modificar aspectos de su escrito.</p> | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen una situación, a partir de ella deben crear un mensaje para convencer a un receptor utilizando las categorías gramaticales abordadas.</li> <li>• Comparten sus creaciones y responden interrogantes a partir de ella</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se detalla el procesador a utilizar y el paso a paso para desarrollar el escrito.</li> <li>• Editan sus textos en un procesador de textos, corrigiendo aspectos de ortografía.</li> <li>• Releen a medida que van escribiendo y modifican en caso de necesitarlo.</li> <li>• Docente monitorea constantemente.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• responden interrogantes como: ¿Lograste el objetivo de la clase? ¿Cómo? ¿En que nos ayuda el uso de procesadores de textos? ¿En qué otras situaciones utilizarías procesadores de texto?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ticket de entrada.</li> <li>- Pauta de evaluación para ticket de entrada.</li> <li>- Paso n°5: “edición del escrito final” más rúbrica de proceso.</li> </ul> |
| <p>Clase 5: <u>Publicar</u> su escrito final mediante la socialización entre pares.</p>                                       | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reúnen en duplas para dialogar sobre lo realizado en la unidad ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?</li> <li>• Comparten junto al curso un tema/contenido/procedimiento realizado que más le haya gustado.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Van a otro espacio del colegio y leen en voz alta sus escritos finales.</li> <li>• A partir de ello, responden algunas preguntas como: ¿Las ideas expuestas en el escrito son claras? ¿Por qué? ¿Cómo te sentiste escribiendo la carta? ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene conocer las categorías gramaticales abordadas durante la unidad? ¿Qué sucede si no utilizamos el vocabulario, los signos de puntuación y los conectores en las producciones? ¿En qué otro contexto es posible escribir un texto en el cual debas solicitar algo?</li> <li>• Se da espacio para que entre pares se realicen acotaciones, preguntas o comentarios.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerdan el objetivo, si este fue logrado y a través de qué procedimiento lo realizaron.</li> <li>• Responden a la interrogante: ¿Es importante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paso n°6: “diálogo sobre mi escrito” más rúbrica de proceso.</li> </ul>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>movilizarse para cambiar aspectos de los lugares que utilizamos a diario? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco estudiantes que voluntariamente se ofrezcan acompañan a la docente a dejar todos los escritos a la directora del establecimiento, socializando con ella la actividad de escritura realizada y su propósito.</li> </ul> |  |
|--|--|--|

**Figura N°7: Tabla vista general de planificaciones ciclo didáctico implementado en Quinto Básico**

| Meta de aprendizaje  | Actividades  | Instrumentos   |
|--|--|--|
| <p>Clase 1:<br/><u>Generar</u> ideas a partir de imágenes y del vocabulario presente en una carta.</p>   | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogan a partir de interrogantes, para movilizar conocimientos previos y contextualizar el tema de la clase, con apoyo de imágenes del propio establecimiento.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen una carta de manera autónoma y en conjunto, a partir de ella, dialogan sobre el contenido y las palabras que llamaron su atención.</li> <li>• A partir de la lectura, se realiza estrategia “mural de palabras mágicas”, se definen palabras presentes en el texto con ayuda del diccionario y las utilizan para crear oraciones. Al finalizar, socializan el proceso.</li> <li>• Luego, en base al diálogo generado por las imágenes, la lectura de la carta y el vocabulario, desarrollan el paso n°1: generar ideas”, que contiene preguntas para orientar su escritura.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continúan respondiendo un ticket de salida con la siguiente interrogante ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?</li> <li>• Para finalizar, observan las palabras subrayadas (conectores) en la carta leída y responden: ¿Qué sucedería si eliminamos las palabras subrayadas?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha vocabulario.</li> <li>- Paso n°1: “generación de ideas” + rúbrica de proceso.</li> <li>- ticket de salida n°1.</li> </ul> |
| <p>Clase 2:<br/><u>Planificar</u> su texto utilizando diversos conectores en un organizador gráfico.</p> | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerdan las palabras subrayadas de la carta leída la clase anterior. Dialogan a partir de interrogantes.</li> <li>• Observan un video. A partir de él, realizan un ticket de entrada en el que usan dos conectores para crear una oración. Comparten sus creaciones y en conjunto analizan si éstos le dan sentido a la oración.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego, la docente ahonda en las categorías de conectores.</li> <li>• Se intercambian sus tickets y reemplazan conectores sin alterar el sentido de la oración.</li> <li>• Realizan un quizz expuesto por la profesora, participan seleccionando una de las alternativas.</li> </ul>  | <p>Ticket de entrada “conectores”.</p> <p>Juego didáctico: quizz categorías conectores.</p> <p>Paso n°2: “Planifica tu escrito” más rúbrica de proceso.</p>              |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente proyecta la rúbrica con la que se evaluará clase a clase cada paso de escritura, el uso de aspectos gramaticales en su producción y la coherencia de la propuesta que desarrollarán.</li> <li>• Comienzan el paso n°2: planifica su escrito con ayuda de un organizador gráfico” en el que deben utilizar conectores.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden preguntas metacognitivas, tales como: ¿Logramos la meta de la clase? ¿cómo lo hicimos? ¿Qué nos aporta el uso de organizadores gráficos? ¿En qué situaciones utilizamos conectores?</li> <li>• La docente lee en voz alta una carta al director sin los signos de puntuación y pregunta ¿Qué aspecto notaron en mi lectura? ¿Qué le faltará a este texto?</li> </ul>  |  |
| <p>Clase 3:<br/> <u>Escribir</u> el borrador de una carta considerando tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación)</p> | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan preguntas para movilizar conocimientos previos. Posteriormente, en primera instancia, vuelven a leer la carta al director sin signos de puntuación. Dialogan sobre la siguiente interrogante ¿qué entendiste? y luego, se lee nuevamente, pero con signos de puntuación ¿comprendiste de la misma forma? Finalmente responden el ticket de entrada comparando ambos textos.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente ahonda en las categorías que se abordarán durante la sesión (punto seguido, aparte, final y coma) con ayuda de un PPT.</li> <li>• Completan una guía con los signos de puntuación que faltan y al finalizar dialogan el porqué del signo utilizado en cada caso.</li> <li>• Comienzan a desarrollar el paso n°3: Escritura del borrador”. Se dialoga sobre los aspectos que consideran en este.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden preguntas metacognitivas como: ¿Lograste el objetivo de la clase? ¿cómo lo hiciste? ¿Consideras que tu escrito puede ser modificado? ¿en qué aspectos?</li> </ul> | <p>- Ticket de entrada “signos de puntuación”.</p> <p>- Paso n°3: “escritura del borrador” más rúbrica de proceso.</p> |
| <p>Clase 4:<br/> <u>Revisar</u> y <u>corregir</u> sus producciones a través de una coevaluación para modificar aspectos de su escrito.</p>               | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas construida en conjunto sobre los contenidos, temas y procedimientos realizados en la unidad ¿cómo puedo mejorar mi colegio?</li> <li>• Quiziz signos de puntuación.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio para continuar su borrador por un tiempo.</li> <li>• Exposición de paso a paso para co-evaluar y corregir.</li> <li>• Se reúnen en dupla, revisan y corrigen su borrador, reescriben su producción en el paso n°4: “revisión de mi escrito” en vista de las sugerencias realizadas por su par.</li> </ul>   | <p>- Paso n°4: “revisión de mi escrito” más rúbrica de proceso.</p> <p>- Ticket de salida n°2.</p>                     |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente monitorea y orienta el proceso.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden preguntas como: ¿qué aspectos lograste observar en el escrito de tu compañero/a? ¿Consideraste las observaciones realizadas por tu compañero? ¿Será relevante releer el texto antes de enviarlo de manera definitiva? ¿por qué?</li> <li>• Desarrollan ticket de salida con la interrogante: ¿Qué aspectos de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar?</li> </ul>  |  |
| <p>Clase 5:<br/> <u>Editar</u> sus textos a través de un procesador de textos para realizar el escrito final de su carta.</p> | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen una situación, a partir de ella deben crear un mensaje para convencer a un receptor utilizando las categorías gramaticales abordadas.</li> <li>• Comparten sus creaciones y responden interrogantes a partir de ella</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se detalla el procesador a utilizar y el paso a paso para desarrollar el escrito.</li> <li>• Editan sus textos</li> <li>• Releen a medida que van escribiendo y modifican en caso de necesitarlo.</li> <li>• Docente monitorea constantemente.</li> </ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden interrogantes como: ¿Lograste el objetivo de la clase? ¿Cómo?, ¿Evidenciaste cambios en tu escrito? ¿Cuáles?, ¿Consideras que faltó más tiempo para desarrollar la escritura de tu carta? ¿Por qué?</li> </ul>   | <p>- Ticket de entrada.</p> <p>- Paso n°5: “edición del escrito final” más rúbrica de proceso.</p> |
| <p>Clase 6:<br/> <u>Publicar</u> su escrito final mediante la socialización entre pares.</p>                                  | <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reúnen en duplas para dialogar sobre lo realizado en la unidad ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?</li> <li>• Comparten junto al curso un tema/contenido/procedimiento realizado que más le haya gustado.</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Van a otro espacio del colegio y leen en voz alta sus escritos finales.</li> <li>• A partir de ello, responden algunas preguntas como: ¿Las ideas expuestas en el escrito son claras? ¿Por qué? ¿Cómo te sentiste escribiendo la carta? ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene conocer las categorías gramaticales abordadas durante la unidad? ¿Qué sucede si no utilizamos el vocabulario, los signos de puntuación y los conectores en las producciones? ¿En qué otro contexto es posible escribir un texto en el cual debas solicitar algo?</li> <li>• Se da espacio para que entre pares se realicen acotaciones, preguntas o comentarios.</li> </ul> <p>Cierre:</p> | <p>Paso n°6: “diálogo sobre mi escrito” más rúbrica de proceso.</p>                                |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerdan el objetivo, si este fue logrado y a través de qué procedimiento lo realizaron.</li> <li>• Responden a la interrogante: ¿Es importante movilizarse para cambiar aspectos de los lugares que utilizamos a diario? ¿Por qué?</li> </ul> |  |
|--|--|--|

El diseño de planificaciones se orientó a través de la pregunta ¿Cómo puedo mejorar mi escuela? Para complementar esta, se utilizaron imágenes de los establecimientos expuestas en una Presentación de PowerPoint, con el propósito de generar un diálogo activo en la primera clase y problematizar la situación, ya que, para contribuir a aprendizajes significativos, es necesario crear ambientes auténticos ligados a la realidad del estudiantado (Gómez, 2016). Asimismo, se diseñaron una serie de preguntas, que en complemento con la estrategia de evaluación formativa llamada: “palitos preguntones” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), permite la participación de gran parte de los y las estudiantes; generando que estos mantengan un rol activo en el diálogo, per se la docente cumple un rol de acompañamiento/guía del proceso de aprendizaje (Gómez, 2022).

Por otra parte, en las primeras tres clases se consideraron de manera contundente las actividades sobre los contenidos de aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación), en las cuales más que dar espacio a la exposición de dichas categorías, se priorizaba el reflexionar a partir de los contenidos. Con el objetivo de que el estudiantado ahondara en el porqué es relevante utilizar estas categorías en sus producciones textuales. A través de este procedimiento es posible contribuir al desarrollo integral de los aprendizajes de los y las discentes (Treviño et al., 2019). En suma a esto, se utilizaron ticket de entrada y salida que enfatizaban constantemente en la reflexión sobre el vocabulario, los conectores y los signos de puntuación, puesto que, de esta forma se monitoreaba uno de los aprendizajes esenciales (Mineduc, 2021) del ciclo didáctico.

Además, los contenidos sobre el manejo de la lengua, fueron abordados a partir de los conocimientos que presentaban los y las estudiantes como factor principal (Ciapuscio, 2022), ya que, constantemente se relacionan con ellos en su vida cotidiana y a través de la progresión de aprendizajes, el estudiantado ya había tenido experiencias previas con cada uno de los contenidos mencionados anteriormente. Por ejemplo, en el cierre de la clase 2, se realizó la lectura en voz alta de un texto sin signos de puntuación, lo cual permitía que los y las estudiantes al escuchar esto, accedieran a sus conocimientos previos para identificar qué le faltaba al texto para que su lectura se comprendiera. A partir de este ejercicio, los y las docentes consideraban uno de los componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) (Shulman, 1999, citado en Mineduc, 2021) que aporta información relevante sobre los conocimientos previos para la siguiente clase, a partir de esto, se daba paso al contenido mencionado por los y las estudiantes a través de diversas estrategias en torno al tema.

También, en base a los OA seleccionados del currículum nacional, los investigadores accedieron a otra área del CPC, con el foco de planificar de manera organizada el ciclo didáctico. A partir de ellos, desglosaron una serie de metas de aprendizajes, las cuales orientaban a los y las discentes sobre las tareas de aprendizaje a realizar, para esto era fundamental socializarla, desglosando cada uno de los contenidos y procedimientos que explicitaba (Mineduc, 2021). Igualmente, en la construcción de cada meta, se prestaba especial atención en la habilidad a desarrollar y que estas fueran progresando, para que las experiencias de aprendizaje fueran efectivas y desafiantes, en pro del aprendizaje profundo de los y las estudiantes (Mineduc, 2021).

Tomando en cuenta lo mencionado, en cada clase se tenía como principal foco la escritura procesual, incluyendo los pasos de esta en la construcción de las metas de aprendizaje. Además, se entrelazaba con los contenidos del manejo de la lengua, para lograr una fusión entre ambos y de esta forma, enfatizar en la reflexión de las categorías del manejo de la lengua a servicio de las producciones textuales de los y las estudiantes.

En relación con el nivel Cuarto Básico el ciclo didáctico se focaliza en la misma interrogante ligada a las mejoras en el espacio educativo. Como se detalla más adelante no existió variación alguna en la implementación de las clases uno, dos y la última que está ligada a la fase de publicación, pero de la tres en adelante se tomó la decisión de fusionar las clases tres “escribir y revisar” y cuatro “corregir y editar. Cabe mencionar, que estas decisiones pedagógicas fueron tomadas debido al escaso tiempo que se tenía para implementar la propuesta, ya que coincidió con finalización del año escolar de los y las estudiantes.

Los Objetivos de Aprendizaje considerados para la propuesta pedagógica en su progresión era mínima, solamente en Quinto Básico se abordaban los procesadores de textos, y por esto mismo se decidió incluir como dimensión en la rúbrica analítica.

#### **4.2.1.3 Análisis Documentos Curriculares que rigen las decisiones didácticas del ciclo de propuesta para la mejora**

Para el diseño y planificación del ciclo didáctico propuesto por los y las docentes en formación, consideraron el currículum nacional como factor inicial para el desarrollo de este. Por esta razón, en el siguiente apartado se identificarán ciertos conceptos que mencionan los documentos que rigen la profesión docente y su ejercicio. Es importante recalcar que, sólo se desglosan ciertos conceptos, pero que estos documentos detallan de manera profunda múltiples aspectos.

En primera instancia, el Marco para la Buena Enseñanza (2021), menciona dentro de sus dominios la relevancia de la preparación para la enseñanza y aprendizaje. En este, se propone que el/la

docente debe comprender cómo aprenden sus estudiantes, para seleccionar experiencias de aprendizaje adecuadas, además de comprender de manera profunda los conocimientos, habilidades, actitudes y el currículum nacional vigente, para lograr la transposición didáctica en pro de aprendizajes significativos y accesibles para el estudiantado. En suma, expone que las evaluaciones deben presentarse en diversas oportunidades y en coherencia con los OA seleccionados, de esta forma el/la docente podrá monitorear constantemente el logro de estos y retroalimentar con el objetivo de que todos los y las estudiantes internalicen sus conocimientos.

En otro dominio del MBE, se establece que las estrategias que incluya el profesorado, deben desarrollar el “pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en la disciplina que enseña” (Marco para la Buena Enseñanza, 2021, p. 42- 53). Además, según la MBE, se deben considerar variadas evaluaciones formativas utilizando preguntas o actividades que focalicen en los aprendizajes esenciales de los OA utilizados (MBE, 2021).

En segunda instancia, los planes y programas de quinto y cuarto básico, entre las orientaciones para planificar el aprendizaje, indican específicamente en el eje de escritura ciertos aspectos a considerar en las clases de manera habitual y clara. Entre ellos es posible distinguir el ocasionar experiencias que permitan que los y las discentes “aprendan a organizar y presentar la información (...) esto constituye una excelente oportunidad para aclarar, ordenar, reorganizar y asimilar la información” (Mineduc, 2018, p 14). También, explicita que el uso de conceptos y vocabulario, propicia que el estudiantado asimile la utilización de estos en los procesos de escritura. Por otra parte, hace hincapié en utilizar constantemente preguntas abiertas que propicien posteriormente que los y las discentes desarrollen sus ideas por escrito. Finalmente, entre estos aspectos, se refiere al uso correcto de la gramática y la ortografía en pro de la buena comunicación, en vista de ello el docente debe pedir que se revisen constantemente los escritos para modificar en caso de requerir.

De igual modo, dentro del documento de los programas, establecen la importancia de considerar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de forma integrada en el desarrollo de las clases, puesto que, la informática cuenta con un rol clave en la actualidad. Es interesante el desglose que realizan a partir de esto, ya que mencionan el uso de software y programas para complementar los aprendizajes de las asignaturas en general, como también el uso responsable que deben asumir los y las alumnos/as a partir del cuidado personal y el respeto por otros. Asimismo, recalcan que utilizando procesadores de texto deben desarrollar y presentar la información (Mineduc, 2018).

En tercera instancia, los actuales Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica, desglosan las diversas asignaturas que esta carrera contempla. Para efectos de esta investigación, los y las docentes indagaron específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el estándar “C” de escritura. En este, despliegan

múltiples aspectos que los y las docentes debieran tener una vez egresados/as de la carrera, por ejemplo, el saber motivar al estudiantado a escribir a través de “procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidad para aprender a escribir” (Mineduc, 2022, p. 93), también poseer una didáctica ligada al enfoque comunicativo, propiciando experiencias de aprendizaje donde los y las estudiantes produzcan textos sobre temas significativos para su vida. De la mano con lo expuesto, detalla que en dichos procesos los y las discentes son “escritores frecuentes que piensan y hablan sobre la escritura y disfrutan escribiendo con distintos propósitos personales, sociales y de ficción” (Mineduc, 2022, p. 93)

Por otro lado, un factor interesante que establece los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, recae en el considerar estrategias de escrituras ligadas a situaciones comunicativas auténticas y que promuevan la escritura autónoma de los y las estudiantes, además menciona que, los y las futuros/as docentes deben propiciar la modelación, llevar una práctica guiada en los procesos de aprendizaje y promover de forma gradual la autonomía en la escritura. De igual manera, establece que se debe “evaluar sistemáticamente los procesos y los productos escritos (...) para reflexionar sobre su práctica de enseñanza” (Mineduc, 2022, p. 95)

#### 4.2.1.4 Triangulación de información

**Figura N°8: Tabla de triangulación de información Análisis de instrumentos para diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua.**

| <b>Dimensión</b>   | <b>Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico</b>  | <b>Planificación clase a clase del ciclo didáctico</b>   | <b>Análisis documentos curriculares que rigen las decisiones didácticas del ciclo de la propuesta para la mejora</b>   | <b>Razonamiento</b>   |
|--|--|--|--|---|
| <b>El ciclo didáctico diseñado promueve la escritura procesual</b> | A partir de las Bases Curriculares seleccionaron una serie de Objetivos de Aprendizaje en ambos niveles, que tributan específicamente al eje de Escritura. | Crearon metas de aprendizajes claras y que apuntaban a ser socializadas clase a clase, estas consideran como foco principal la progresión de los pasos de la escritura procesual, guiando el | Es necesario que en las clases de escritura: se creen instancias de evaluación en diversos momentos enfatizando en los aprendizajes esenciales de la clase, existan instancias que permitan organizar la | En base a las diversas dimensiones analizadas para indagar sobre el ciclo didáctico, es posible identificar que considera la escritura procesual de manera consistente, |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | Los cuales van en sintonía con el paso a paso propuesto por Cuetos (2009) y Cassany (2003) en el Marco teórico de la investigación   | proceso de esta mediante actividades, material didáctico y evaluaciones sumativas y formativas para monitorear la concreción de aprendizajes.   | información que se utilizará para crear los escritos, que el docente monitoree y siguiera la revisión de sus producciones por parte de los y las estudiantes, las TIC deben ser utilizadas (según cada nivel) en pro del aprendizaje del estudiantado, el docente a partir de las experiencias debe promover gradualmente la escritura autónoma y debe evaluar los procesos, como también los productos escritos para evaluar la efectividad de las estrategias. | abarcando variados aspectos de este basados en la teoría y en los documentos curriculares nacionales vigentes.   |
| <b>El ciclo promueve los contenidos del manejo de la lengua (vocabulario, signos de puntuación y conectores)</b> | Los OA seleccionados en su desglose incluyen diversos aspectos del manejo de la lengua, específicamente se seleccionaron: vocabulario, conectores y signos de puntuación. Estos son presentados al servicio de la escritura, como un complemento para que estas sean nutridas en pro de la coherencia y cohesión de las producciones. Asimismo, para | Para el desarrollo clase a clase, consideraron una serie de estrategias, guías, tickets de entrada y salida, PPT, preguntas en los tres momentos de la clase, entre otros. Que tenían como principal propósito la reflexión de los y las estudiantes frente al uso de las categorías gramaticales en sus escritos. De igual forma, para desarrollar el contenido en sí, comenzaron con los conocimientos previos que tenía el estudiantado sobre estos para ocasionar | Según los diversos documentos curriculares para que el docente monitoree constantemente sobre los aprendizajes, es necesario que realice preguntas abiertas en diversos momentos de la clase, también se debe orientar a que el estudiantado revise sus escritos en cuanto a la gramática y a la ortografía, para que estos sean claros para el lector.  | En función de los análisis, es posible identificar que se consideran los contenidos del manejo de la lengua tanto de manera macro como además a detalle. Estos son abordados a partir de la reflexión de estos ante el uso en las producciones textuales de los y las estudiantes, para ello hacen uso de interrogantes en diversos momentos de la clase y diversas actividades. |

|   |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
|   | <p>mayor detalle, en los indicadores de evaluación explicitados, se consideran a mayor detalle las categorías gramaticales, éstas orientando para la construcción de la evaluación sumativa.</p>   | <p>aprendizajes significativos.</p>  |   |   |
| <p><b>El ciclo promueve el enfoque comunicativo</b></p> | <p>Los OA no tributan específicamente a la escritura de un texto en específico. No obstante, a través de los documentos curriculares es posible distinguir el trabajo con el género: la carta. En base a eso, se selecciona este y se vincula con la interrogante construida para la unidad. Por lo tanto, la construcción de la carta se realizaba a partir de una situación auténtica puesto que crean un texto frente a las problemáticas que rodean su propio entorno.</p> | <p>En las clases, los y las docentes construyen una serie de preguntas ligadas a imágenes de su entorno, para propiciar espacios de diálogo activo previo a la escritura. También, dichas interrogantes se realizan a lo largo de todo el ciclo didáctico, por lo que el diálogo abunda en cada una de ellas. En suma, a esto, se leen diversos tipos de textos similares a los que se abordan, para comprender su estructura, el contenido y problematizar las situaciones que contienen estos.</p> | <p>Los y las docentes según los documentos curriculares nacionales, deben propiciar experiencias de aprendizaje adecuadas para el contexto de los y las estudiantes. Por ello, deben crear espacios auténticos de escritura y que la producción textual sea significativa para su vida, de esta forma, se contribuye directamente a las competencias comunicativas.</p> | <p>El ciclo didáctico, considera variados aspectos del enfoque comunicativo, orientado a partir del género y el tema de la clase, situaciones auténticas que contribuyan a las competencias comunicativas de los y las discentes.</p> |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Razonamientos generales.</b> | <p>Sobre la triangulación de información para el diseño del ciclo didáctico, se observa que existe una planificación de clases que considera los tres grandes temas a profundizar en vista de la investigación, específicamente al manejo de la lengua, el enfoque procesual de escritura y el enfoque comunicativo. Para el desarrollo de estas, los y las docentes contemplan diversos recursos didácticos, estrategias, material didáctico, evaluaciones formativas y sumativas, PPT, entre otros. Cada una de las decisiones didácticas están fundamentadas de acuerdo a tres documentos curriculares: Los estándares de la profesión docente, los programas de cuarto y quinto básico y el Marco para la Buena Enseñanza, como además del extenso marco teórico el cual indaga en las diversas áreas de los temas seleccionados. En base a estos, diseñan un ciclo didáctico que tiene especial atención en entrelazar los contenidos en pro de aprendizajes significativos para el estudiantado.</p> |
|---------------------------------|--|

### **4.3 Análisis sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico**

#### **4.3.1 Instrumentos cualitativos**

##### **4.3.1.1 Resultados de ticket de entrada y salida**

A continuación, se detalla el análisis sobre los resultados de los tickets de salida, que su foco principal son las categorías del manejo de la lengua (vocabulario, conectores, signos de puntuación), especialmente en la reflexión sobre el uso de estas en los escritos, como además para construir mensajes. Es relevante mencionar que, se detallan los resultados sobre ambos niveles.

Estos instrumentos, se analizan a partir de tablas de resultados, que sus dimensiones son en base a las respuestas de los y las estudiantes. Además, el ticket de entrada de la clase nº4, tiene énfasis en el enfoque cuantitativo, con el propósito de nutrir el análisis.

##### **4.3.1.1.1 Resultados de ticket de entrada y salida cuarto básico**

**Figura N°9 : Tabla resultados ticket de salida clase 1, Cuarto Básico: ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?**

| Dimensiones     | Cantidad de estudiantes | Citas   |
|-----------------|-------------------------|---|
| Registro formal | 20 estudiantes          | “Porque hay que hablar con respeto” “Porque nos dirigimos a una persona con respeto y educadamente” |

|                   |               |   |
|-------------------|---------------|---|
| Registro informal | 1 estudiante  | “Porque si tu se lo mandas informal no te va a hacer caso”  |
| Redundancia       | 3 estudiantes | “Porque no vamos a utilizar el mismo vocabulario o las mismas palabras”   |
| Vocabulario       | 1 estudiante  | “Porque con un vocabulario variado te escuchas más respetuoso y formal”   |
| Destinatario      | 3 estudiantes | “Va dirigido a una persona importante y mayor”<br>“Porque se dirige a una persona importante y es importante tener un vocabulario amplio y educado en una carta formal” |

Según lo observado en la tabla, en base a la interrogante planteada en el ticket de salida se espera que los y las estudiantes reflexionen en torno a la importancia del vocabulario variado en las producciones textuales, en este caso la carta. Un alto porcentaje de discentes relaciona estrechamente el léxico con el registro, indicando la formalidad como dimensión que más se repite en sus respuestas, esto refleja que son capaces de diferenciar en base a una situación comunicativa y el destinatario, la manera en la que deben escribir o dirigirse a este.

Por otro lado, tres estudiantes identifican que la redundancia de palabras influye en sus escritos, por ejemplo, indican: “no vamos a utilizar el mismo vocabulario o las mismas palabras”, lo que refleja que repetir excesivamente palabras, dificulta la comprensión y cohesión de los textos.

**Figura N° 10: Tabla resultados ticket de entrada clase 2, Cuarto Básico: Observa tu sala y luego escribe una oración utilizando al menos dos conectores vistos anteriormente.**

| Dimensiones                     | Cantidad de estudiantes | Citas   |
|---------------------------------|-------------------------|---|
| Utiliza al menos dos conectores | 8 estudiantes           | “A pesar de que me caigo me levanto porque no me duele” |
| Utiliza un conector             | 19 estudiantes          | “Me encanta mi sala, pero es muy pequeña”               |
| No utiliza conectores           | 0 estudiantes           |   |

|                       |                |  |
|-----------------------|----------------|--|
| De manera coherente   | 20 estudiantes | “Me gusta la pizarra porque está muy grande, pero se mancha muy rápido”<br><br>“Para comenzar me encanta la sala, pero en verano hace mucho calor” |
| De manera incoherente | 7 estudiantes  | “Me gusta, pero está muy sucio después está chiquita”<br><br>“Los monstruos y también el garrafón de agua”   |

En este ticket de entrada, se esperaba que los y las estudiantes movilizaran sus conocimientos en base al video visualizado en el inicio de la clase, también considerando que en la clase número uno, en el cierre se presentaba implícitamente en el texto de la carta esta categoría gramatical. En este caso, la mayoría de los y las estudiantes utiliza sólo un conector en la oración solicitada y es de manera coherente, respondiendo “Me gusta la pizarra porque está muy grande, pero se mancha muy rápido”, “Para comenzar me encanta la sala, pero en verano hace mucho calor”, entre otras.

A pesar de ser un saber conceptual que no había sido abordado en profundidad en el nivel, los y las aprendices fueron capaces de interiorizar la función de estas palabras, comprendiendo el propósito que cumplen dentro del escrito y su función de anexas ideas.

**Figura N°11: Tabla ticket de entrada clase 3, Cuarto Básico: ¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? ¿por qué?**

| Dimensiones          | Cantidad de estudiantes | Citas  |
|----------------------|-------------------------|--|
| Texto A              | 3 estudiantes           |  |
| Texto B              | 20 estudiantes          |  |
| Signos de puntuación | 13 estudiantes          | “Porque tiene comas y puntos”<br><br>“Porque tiene puntuaciones”       |
| Pausas               | 5 estudiantes           | “Porque había pausas y en el otro no”<br><br>“Porque tiene más pausas” |

|                 |               |                                       |
|-----------------|---------------|---------------------------------------|
| Registro formal | 1 estudiante  | “Porque era más respetuoso”           |
| Comprensión     | 2 estudiantes | “Porque se entiende mejor”            |
| Extensión       | 1 estudiante  | ”Porque uno es corto y el otro largo” |
| Registro        | 1 estudiante  | “La B porque es más formal”           |

El desafío planteado en el ticket de entrada, el cual pretendía abordar la dimensión de la ortografía puntual, específicamente los puntos y coma, a través de la lectura y comprensión de un texto, siendo los y las estudiantes quienes debían identificar cuál era la carencia en relación a los aspectos gramaticales. En este sentido, casi un cien por ciento de los estudiantes coincidió en que el texto B, es el que se comprendía de mejor manera, mencionando incluso que las pausas facilitaban la comprensión de este. Otros estudiantes lo relacionaron a la extensión y registro lo que se aleja de la respuesta esperada, ya que el foco era que identificaran esta categoría como pieza fundamental para la cohesión de un escrito.

Se presentan respuestas como “porque tiene comas y puntos”, “porque tiene puntuaciones”, “porque había pausas y en el otro no”, “porque tiene más pausas”. Se puede concluir que los y las aprendices tienen interiorizado dicho saber conceptual, pero al momento de aplicarlo y crear producciones es cuando se les dificulta, esto se verá reflejado en los resultados de la rúbrica analítica.

**Figura N° 12: Tabla de resultados ticket de salida clase 3, Cuarto Básico: ¿Qué aspecto de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar?**

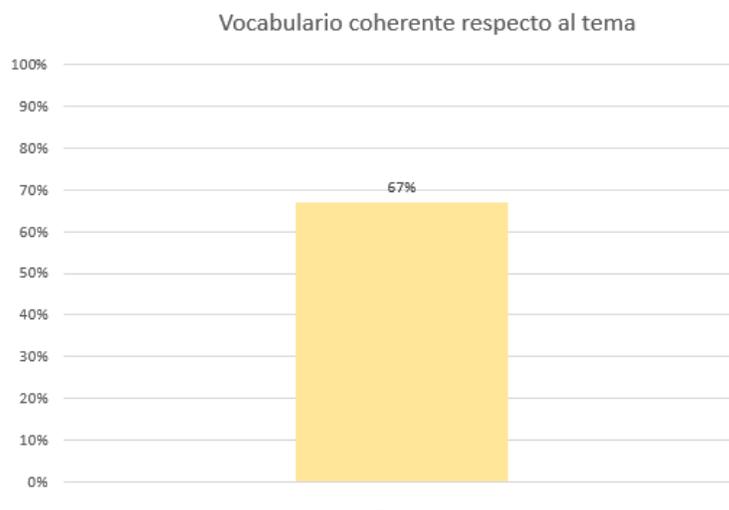
| Dimensiones          | Cantidad de estudiantes | Citas  |
|----------------------|-------------------------|--|
| Vocabulario          | 7 estudiantes           | “Papel de palabras mágicas”<br>“Por ejemplo, solicitar, considerar, cordialmente, palabras aprendidas” |
| Conectores           | 6 estudiantes           | “Utilizar los conectores”  |
| Signos de puntuación | 9 estudiantes           | “Usar punto y aparte para que se entienda”<br>“Utilizar comas y puntos”                                |

|               |               |                                   |
|---------------|---------------|-----------------------------------|
| Letra legible | 3 estudiantes | “Escribir claro”<br>“Letra clara” |
| Verbo         | 1 estudiante  | “Puse verbo”                      |

Por último, este ticket de salida de la clase tres pretendía dar síntesis a las tres dimensiones del manejo de la lengua, abordados en la clase uno, dos y tres. Se esperaba que los y las estudiantes relacionaran estos aspectos con la interrogante planteada, en su gran mayoría las respuestas con mayor porcentaje fueron conectores, vocabulario y signos de puntuación, este último con una leve brecha sobre los otros dos.

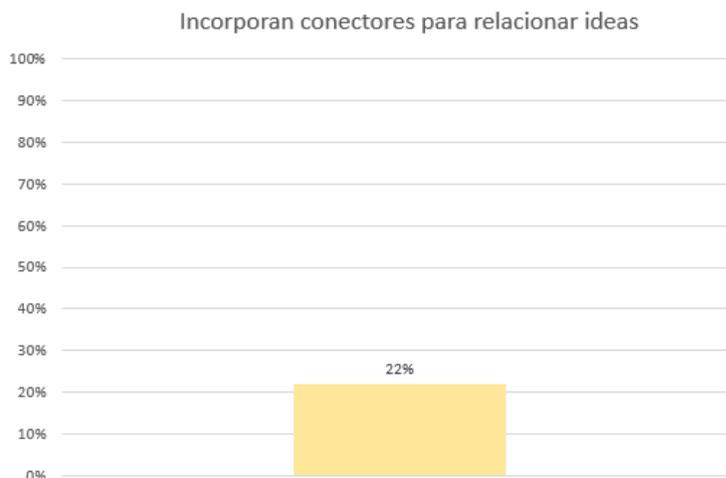
En el caso de vocabulario varios responden “papel de palabras mágicas”, “por ejemplo, solicitar, considerar, cordialmente, palabras aprendidas”, entendiéndose que se refieren al vocabulario aprendido en clases lo que es significativo, ya que se presenta en los indicadores del ciclo didáctico; por otro lado, “usar punto y aparte para que se entienda”, “utilizar comas y puntos” y para finalizar en relación a los conectores las respuestas eran “usar conectores”, “para usar conectores”, “conectores”, lo que reflejaba que probablemente fue lo menos significativo para ellos, ya que de hecho se les olvidaba cómo se llamaba la categoría gramatical.

**Figura N°13: Gráfico de resultados ticket de entrada (vocabulario) clase 5, Cuarto Básico**



El primer criterio en la pauta de evaluación reflejó que un 67% de los y las estudiantes fueron capaces de incluir en su respuesta un vocabulario acorde a la situación expuesta. El mensaje debía ser sólido, convincente y variado, por lo que, si bien las respuestas no eran tan extensas, se entendió que debían convencer al receptor en base a lo planteado allí.

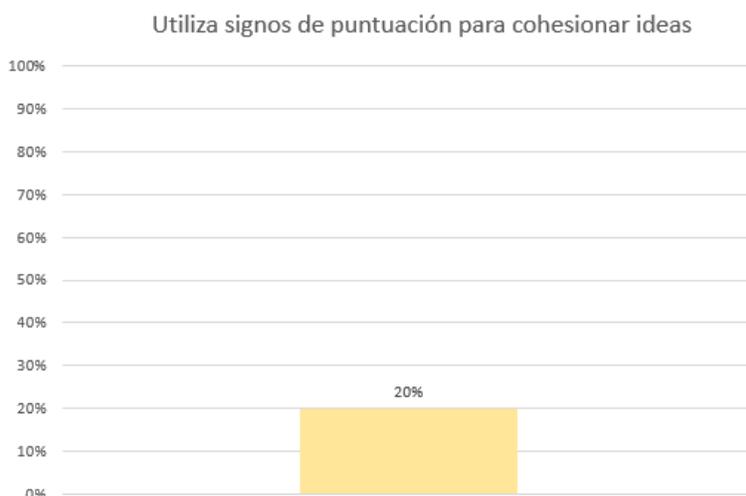
**Figura N°14: Gráfico de resultados ticket de entrada (conectores) clase 5, Cuarto Básico.**



En este gráfico se evidencia que un porcentaje alto de los y las estudiantes no aprendieron significativamente los aprendizajes ligados a la dimensión del manejo de la lengua (conectores). Si bien, ellos recordaban la función de los conectores no eran capaces de incluirlos coherentemente en su respuesta, ya que muchos estaban allí sin cumplir la función correcta.

Un 22% del nivel solamente fue capaz de relacionar e implementar adecuadamente los conectores vistos en clases, lo que refleja que al ser un concepto nuevo para ellos el abordarlo solamente en una clase es muy breve, por ende, no es significativo para ellos, sobre todo si no los aplican constantemente.

**Figura N°15: Gráfico de resultados ticket de salida (signos de puntuación) clase 5, Cuarto Básico:**



Por último, en esta dimensión los y las estudiantes obtuvieron un 20% de logro, lo que evidencia que fue la categoría más baja ante las otras dos. Cabe mencionar, que la mayoría escribía sólo punto final al finalizar su respuesta, ignorando los demás, claramente no sabían cuándo incluir una coma o punto seguido, de todas formas, la respuesta era breve, por lo que tampoco podían explayarse demasiado y hacer uso de los signos.

#### 4.3.1.1.2 Resultados de ticket de entrada y salida quinto básico

**Figura N°16: Tabla resultados ticket de salida clase 1, Quinto Básico: ¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?**

| Dimensiones                        | Cantidad de estudiantes | Citas  |
|------------------------------------|-------------------------|--|
| Registro formal                    | 2 estudiantes           | “Porque depende a la persona que va dirigida la carta” “Para ser elegante y cortés y para que se entienda lo que queremos decir” |
| Relevancia en conocer más palabras | 3 estudiantes           | “Porque tiene más palabras que son poco conocidas” “Es importante para aprender más palabras”                                    |
| Redundancia                        | 1 estudiante            | “Porque es importante que no sea repetitivo el texto”  |

|                              |                |   |
|------------------------------|----------------|---|
| Comprensión del destinatario | 14 estudiantes | “Para que se entienda bien lo que se quiere expresar” “Porque es para entender la carta” “Para que lo entiendan mejor y sea entretenido y al lector se le haga más atractivo” “si porque si no, no se entendería el mensaje” “Si, ya que el que recibe la carta entendería mucho mejor” |
| No respondió nada            | 2 estudiantes  |   |

En vista de las diversas respuestas emanadas de la interrogante del ticket de salida de la clase uno, es posible identificar algunos factores, tales como: hay ciertos estudiantes que si bien, internalizan que están aprendiendo palabras nuevas, no realizan una reflexión profunda en cuanto al “para qué” me sirven, por ejemplo, mencionan: “es importante para aprender más palabras” o “porque tiene más palabras que son poco conocidas”

Por otra parte, la gran mayoría de los estudiantes, escribieron respuestas atribuyendo la importancia a que existe un receptor que debe entender el mensaje que se entrega. Entre sus respuestas podemos encontrar “Si, ya que el que recibe la carta entendería mucho mejor” o “Para que se entienda bien lo que se quiere expresar”. En base a estas respuestas es posible identificar que el estudiantado considera uno de los aspectos del enfoque comunicativo: el considerar que el mensaje será leído por un tercero.

**Figura N°17: Tabla resultados ticket de entrada clase 2, Quinto Básico: Observa tu sala y luego escribe una oración utilizando al menos dos conectores vistos anteriormente.**

| Dimensiones                     | Cantidad de estudiantes | Citas   |
|---------------------------------|-------------------------|---|
| Utiliza al menos dos conectores | 22 estudiantes          | -   |
| Utiliza un conector             | 5 estudiantes           | -   |
| No utiliza conectores           | 4 estudiantes           |   |
| De manera coherente             | 23 estudiantes          | “Inicialmente la sala está limpia, pero al finalizar las clases queda muy desordenada”, “Antes yo me iba en furgón ahora me voy en autobús”, “En primer lugar el fin de semana acompañé a mi tía a comprarse un auto, pero no se lo entregaron ya que quería que le pusieran cámara de retroceso” |

|                       |               |  |
|-----------------------|---------------|--|
| De manera incoherente | 4 estudiantes | “Mi sala es mediana pero siempre hay muchos niños en conclusión hay mucho espacio”, “El árbol antes de ser cortado, pero por otra parte no querían y además por esto no la cortaron” |
|-----------------------|---------------|--|

Para el inicio de la clase dos, se consideró la construcción de oraciones en un ticket de entrada. Es imperante mencionar que, en el cierre de la clase uno se había dialogado sobre esta categoría, con el objetivo de identificar qué sabía el estudiantado sobre ellas. Luego en la clase dos, previo al desarrollo del ticket, se dialogó a través de interrogantes que buscaban indagar nuevamente sobre los conocimientos previos de los y las estudiantes sobre los conectores, posteriormente, observaron un vídeo que explicaba el uso de conectores y sus categorías, para finalmente construir las oraciones.

En general, la gran mayoría de los y las discentes utilizaron de forma coherente los conectores, pese a ser un contenido que, durante el semestre, no se había considerado en las clases, el estudiantado logró hacer uso de manera efectiva. Por ejemplo, en el enunciado, “(...) a comprarse un auto, pero no se lo entregaron ya que quería que le pusieran cámara de retroceso”, el conector de oposición “pero” contrasta la compra del auto con la entrega y luego, “ya que” indica la causa de por qué no se lo entregaron. Esto, evidencia que, por más que no existan experiencias en la escuela en cuanto a las categorías del manejo de la lengua, los y las estudiantes saben cómo utilizarlas porque se relacionan con ellas constantemente.

**Figura N°18: tabla resultados ticket de entrada clase 3, Quinto Básico: ¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? ¿por qué?**

| Dimensiones          | Cantidad de estudiantes | Citas  |
|----------------------|-------------------------|--|
| Texto A              | 1 estudiante            |  |
| Texto B              | 24 estudiantes          |  |
| Signos de puntuación | 24 estudiantes          | “El B porque hay puntos, comas y todo. Pero el A no tiene nada de eso en definitiva es mejor el B”, “La b porque se entiende todo ya que tiene comas y puntos” |

Para el desarrollo del ticket de entrada de la clase tres, existió una problematización previa, en el cierre de la clase dos, en este la docente leía en voz alta un texto que no tenía ningún signo de

puntuación y luego, interrogaba si se comprendía lo que había leído y el porqué de ello. En la clase tres, se comenzaba con la interrogante ¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera? presente en el ticket de entrada. Algunos de ellos mencionaron: “La b porque se entiende todo ya que tiene comas y puntos”, “El B porque hay puntos, comas y todo (...)”. Casi la gran mayoría de los y las discentes enfatizaron en el uso de puntos y comas para que se entienda el mensaje. Tal como se mencionó en la figura anterior, al ser categorías que observan día a día, los y las estudiantes las conocen y tienen internalizado la función dentro de los escritos.

**Figura N°19: Tabla de resultados ticket de salida clase 3, Quinto Básico: ¿Qué aspecto de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar?**

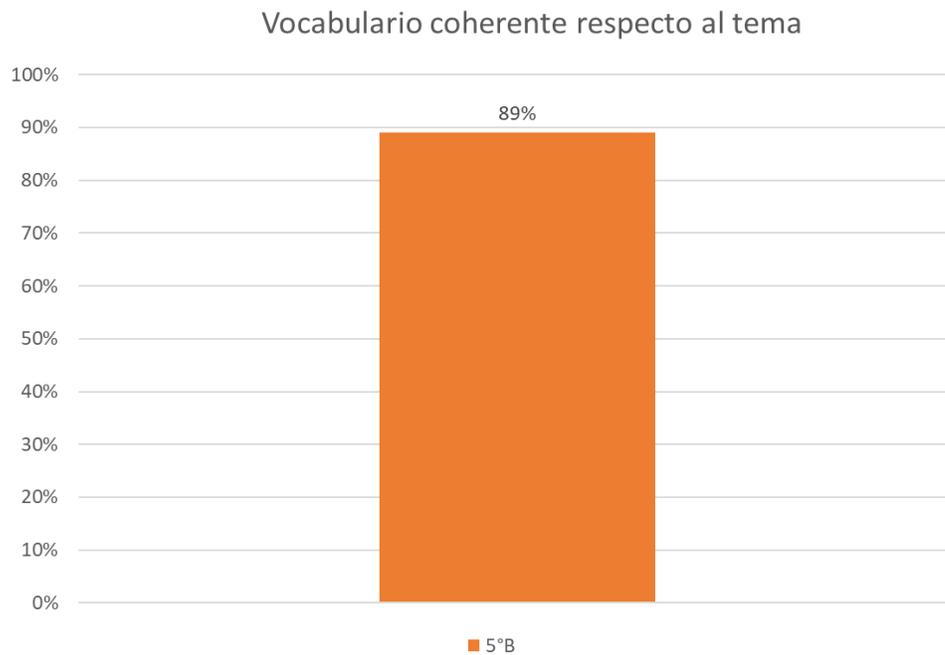
| Dimensiones                   | Cantidad de estudiantes | Citas   |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| Vocabulario                   | 1 estudiante            | “Tiene que tener variación de vocabulario”  |
| Conectores                    | 7 estudiantes           | “Lo que yo creo que todos usaran los conectores”<br>“Conectores”  |
| Signos de puntuación          | 1 estudiante            | “Signos de puntuación”  |
| Fusión entre varios aspectos. | 16 estudiantes          | “Que la letra esté clara y que tenga puntos y mayúsculas”, “Idealmente para que el lector comprenda sería: puntos, comas y conector”, “Los aspectos son: conectores, tener buena letra, usar harto vocabulario” |
| Letra legible                 | 4 estudiantes           | “Considerando que escribo mal yo creo que mejorando mi escritura ahí se entendería más”, “Una letra relajada”   |

El enunciado considerado en el ticket de salida de la clase tres, sólo permitía que los y las estudiantes mencionaran los aspectos para que se comprenda el mensaje, no daba espacio para que argumentaran en cuál era la importancia de estos. No obstante, varios estudiantes mencionaron en sus respuestas más de un factor para que el mensaje se entienda ante un receptor, entre estos explicitaron: “que tenga letra clara y que tenga puntos y mayúsculas”, dos aspectos de esta respuesta no fueron considerados en las clases, pero son relevantes a la hora de escribir un mensaje, por lo tanto, es relevante que se mencionen

A modo de síntesis, se puede mencionar a través de las respuestas en los tickets de entrada y salida, que el alumnado presenta diversos saberes con respecto a las categorías del manejo de la lengua, evidenciando en sus respuestas que los utilizan con pertinencia y seguridad tanto en sus creaciones,

como además al momento de reflexionar sobre su uso. Por lo tanto, los y las docentes deben utilizar diversas formas de evaluación para lograr monitorear estos saberes

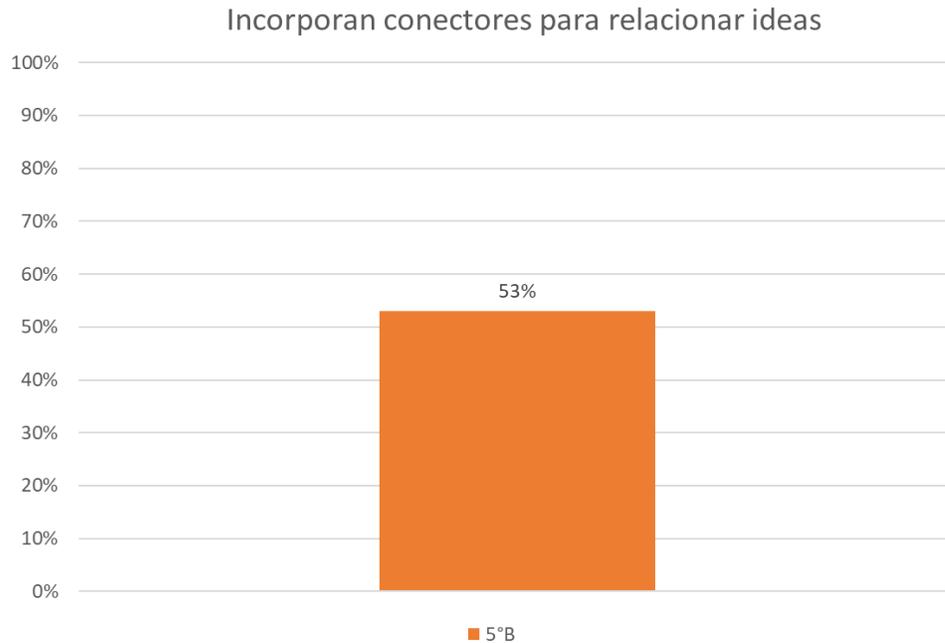
**Figura N°20: Gráfico de resultados ticket de entrada (Vocabulario coherente) clase 5, Quinto Básico:**



En relación al ticket de entrada realizado en una de las últimas clases, el cual tenía como foco que los y las estudiantes utilizaran las tres categorías del manejo de la lengua desarrolladas durante la unidad. Presentó, según el gráfico de la figura n°20, que, en el ámbito de uso de vocabulario variado y coherente respecto a la situación planteada, lograron un 89%.

A partir de sus respuestas escritas al mensaje incluido en el tickets, en el cual se explicitó que debía considerar las categorías, con el objetivo de que fuera un mensaje contundente para lograr convencer al receptor. Diversos estudiantes acotaron demasiado el mensaje, por lo tanto, no presentaba un vocabulario variado. En paralelo a esto, una gran cantidad de estudiantes utilizaron vocabulario que permitía contextualizar el tema, convencer al lector y que el mensaje tuviera sentido.

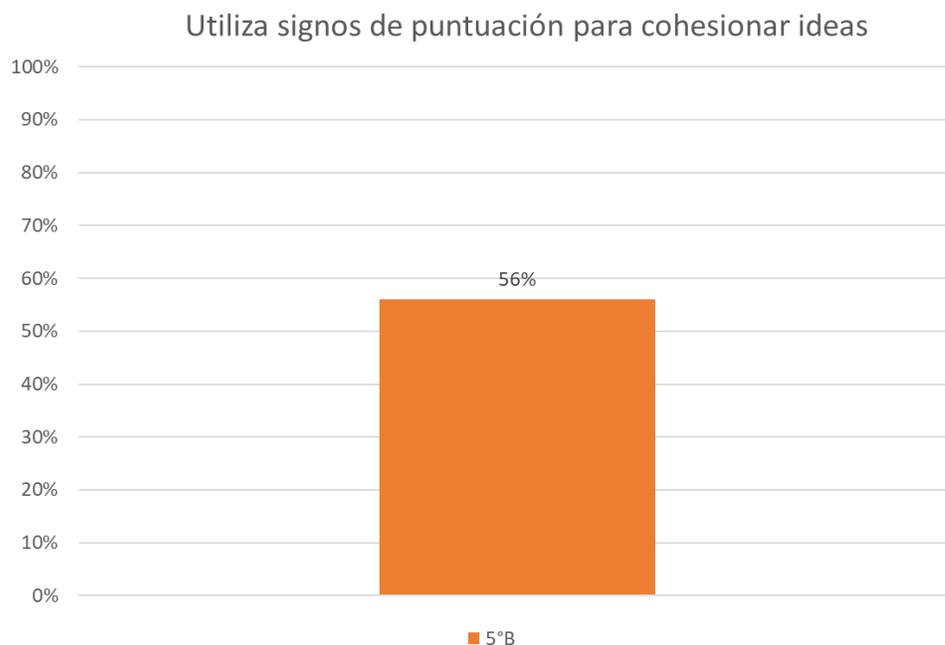
**Figura N°21: Gráfico de resultados ticket de entrada (conectores) clase 5, Quinto Básico.**



Por otra parte, en cuanto al uso de conectores, fue un criterio que obtuvieron un 53% de logro, evidenciando una gran diferencia con respecto al uso de vocabulario. En base a estos resultados, se puede inferir que, al ser un mensaje tan acotado, ya que el espacio de respuesta era pequeño, no era tan significativo el utilizar diversos conectores.

Es relevante mencionar que, la situación propuesta, solicitaba la creación de un mensaje breve y esto restringía al estudiantado a extenderse en el mensaje, además lo debían responder en un tiempo acotado, puesto que lo realizaron al inicio de la clase (5 minutos aprox. para responder el ticket). No obstante, en el uso de conectores dentro de las producciones finales de sus escritos (Figura N°42), en la cual existieron diversos procesos de relectura, revisión, corrección y edición, lograron un porcentaje considerablemente más significativo.

**Figura N°22: Tabla de resultados ticket de salida (signos de puntuación) clase 5, Quinto Básico**



Junto a la dimensión expuesta anteriormente, fueron categorías que, en comparación con la producción de la carta de solicitud, obtuvieron porcentajes diferentes. Con respecto al uso de signos de puntuación, lograron un 53%.

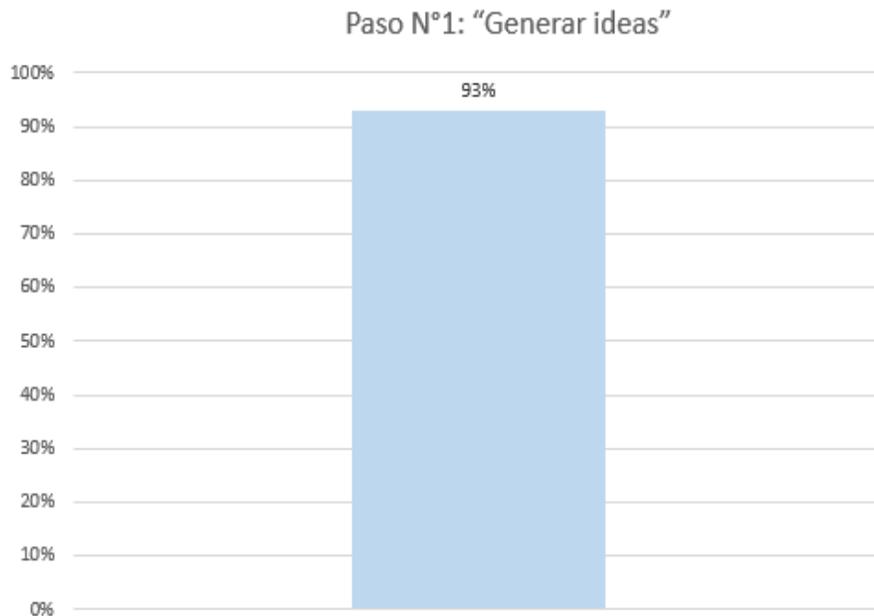
Las posibles causas ante esto, respectan a temas muy similares en relación al criterio de conectores. En suma, a esto, el desarrollo de actividades sobre signos de puntuación, no siguieron la línea del uso del contenido en sí, sino más bien se restringe a la memorización de cuando usar los puntos y comas, pero no se llevó al ejercicio en situaciones cercanas a los y las estudiantes.

#### **4.3.1.2 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico**

Durante el desarrollo del ciclo didáctico, aparte de las evaluaciones formativas expuestas anteriormente, las(os) docentes construyeron una rúbrica analítica para evaluar: los pasos del proceso de escritura (clase a clase), el uso de aspectos del manejo de la lengua en sus producciones, la adecuación a la situación comunicativa, la propuesta de solución ante la problemática, enfoque comunicativo y la participación en clases. De acuerdo a dichos aspectos, es que se levanta la creación de gráficos para analizar porcentajes de logros.

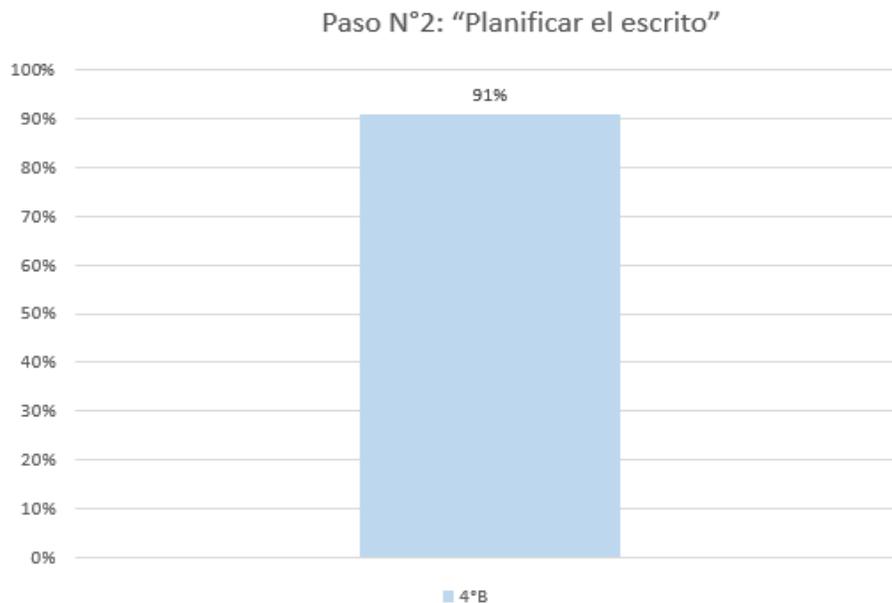
#### 4.3.1.2.1 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico en cuarto básico

**Figura N°23: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “generar ideas”, Cuarto Básico**



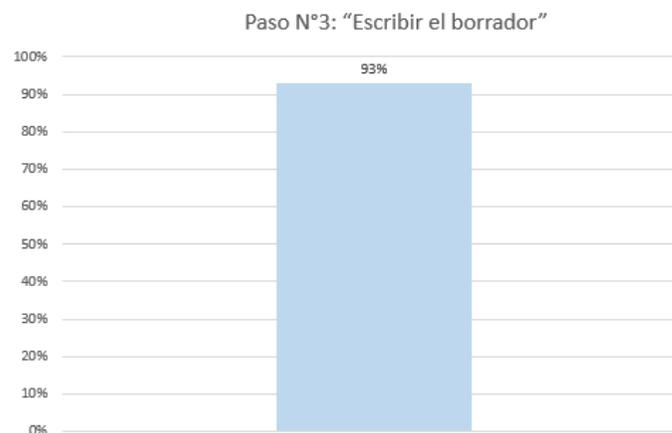
Los pasos de la escritura procesual fueron evaluados clase a clase, puesto que, en cada una se considera en su meta de aprendizaje una habilidad con respecto a la escritura. El paso n°1, fue desarrollado durante la primera clase, y en él, los y las estudiantes debían responder interrogantes en torno al tema de la unidad: ¿Cómo puedo mejorar mi colegio? El curso 4°B obtuvo un 93% de logro, evidenciando una gran variedad e innovación en las diversas ideas que surgieron.

**Figura N°24: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°2 “planificar el escrito”, Cuarto Básico**



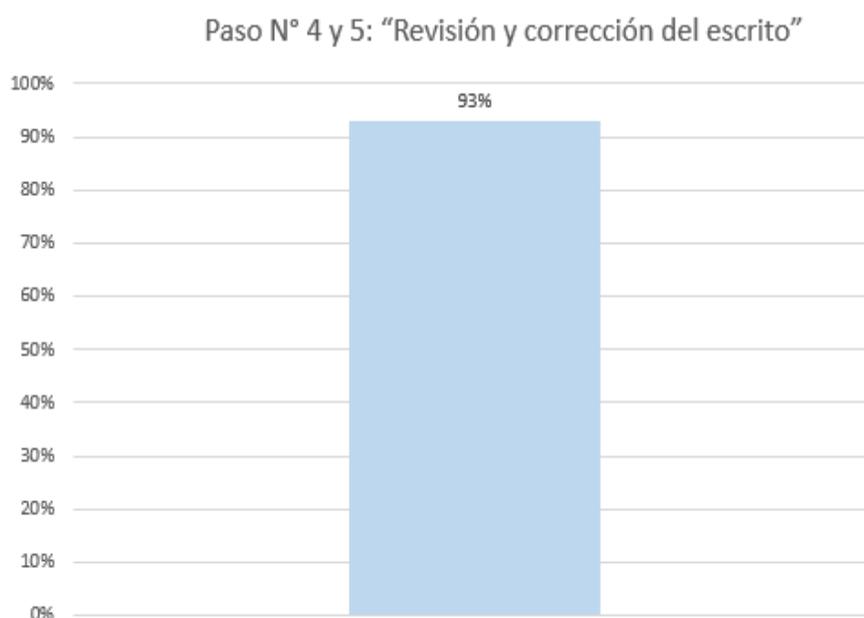
Seguido de la generación de ideas, se dio paso en la clase dos, a la planificación del escrito con apoyo de un organizador gráfico, que presentaba enunciados para orientar la escritura en cuanto al problema detectado, la solución que iban a proponer, los argumentos para convencer, entre otros. En este criterio el estudiantado obtuvo un 91%, presentando una leve baja respecto al paso n°1.

**Figura N°25: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°3 “Escribir el borrador”, Cuarto Básico**



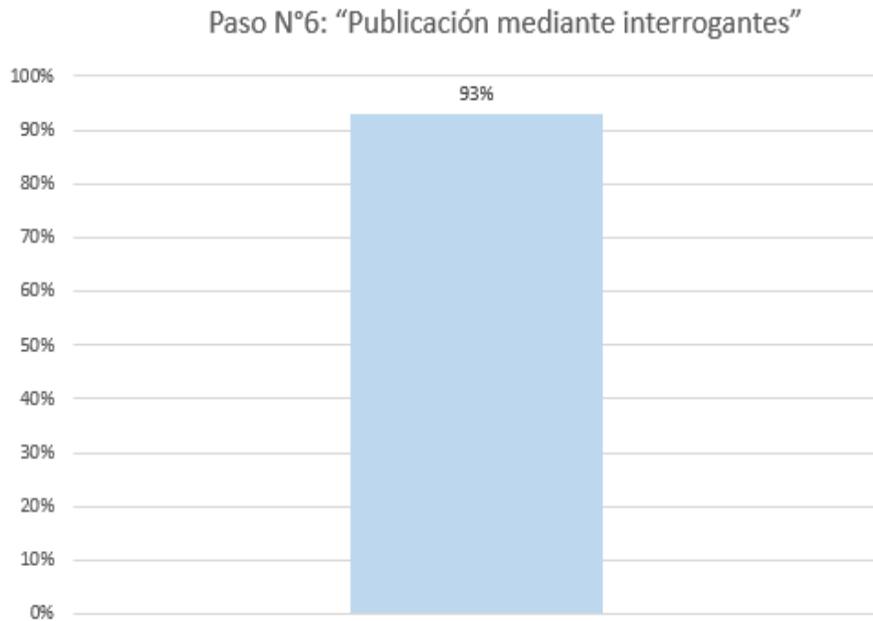
Posteriormente, en el paso n°3 comenzaron la escritura del borrador, considerando los pasos previos para la creación de sus cartas de solicitud. Para este, se incluyó la silueta de la carta con su estructura (fecha, saludo, cuerpo, despedida, firma). En este paso de la escritura procesual, el curso obtuvo 93% de logro.

**Figura N°26: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°4 y 5 “Revisión y corrección del escrito”, Cuarto Básico**



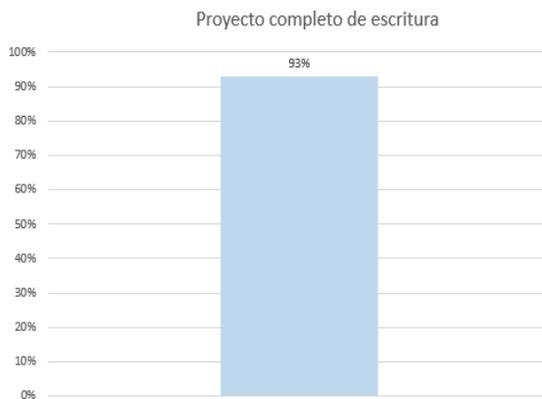
Para la clase de revisión, se propuso una coevaluación entre pares, la cual se realiza en base a una pauta con criterios orientados al uso de las categorías del manejo de la lengua en las producciones escritas (vocabulario, conectores, signos de puntuación), lo cual fue modelado de manera transversal en todas las clases, esta contaba con un espacio para realizar sugerencias y también para hacer observaciones de los escritos de sus compañeros. A partir de los comentarios, debían volver a escribir su carta, en una hoja aparte del borrador. En este aspecto, el curso obtuvo un 93% de logro.

**Figura N°27: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “Publicación mediante interrogantes”, Cuarto Básico**



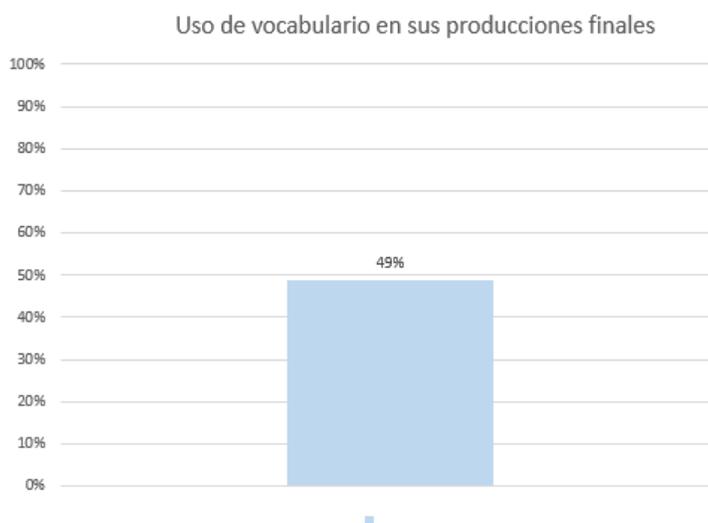
En el último paso de escritura, realizaron diversas estrategias que tenían como foco principal generar un ambiente de seguridad para que todos los y las estudiantes se sintieran en confianza y cómodos para compartir sus producciones textuales. En este, se obtuvo un 93% de logro.

**Figura N°28: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: "Proyecto completo de escritura"**



A modo de síntesis sobre este análisis el proyecto completo de escritura propuesto por los investigadores, este presenta un porcentaje de logro del 93% el cual refleja que las y los estudiantes pudieron completar en cabalidad cada paso propuesto en el cuadernillo.

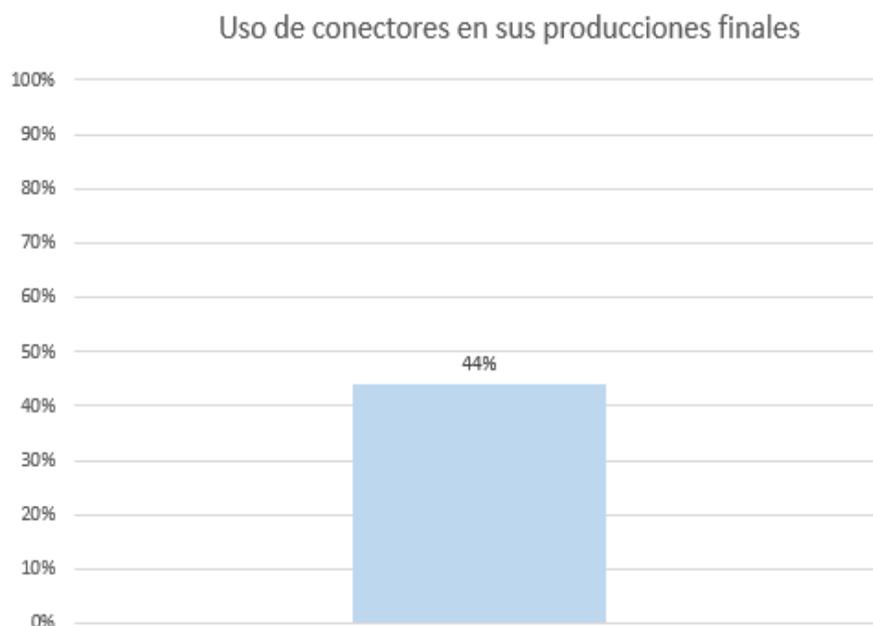
**Figura N°29: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de vocabulario en sus producciones finales”, Cuarto Básico**



En la clase n°1 (anexo ) se abordó la categoría del manejo de la lengua correspondiente al vocabulario, para ella se desplegaron una serie de estrategias. Luego, durante la escritura, los y las estudiantes debían considerar las palabras abordadas durante dicha clase (quedó registro en un mural de palabras) en sus producciones textuales, sin alterar la coherencia del mensaje.

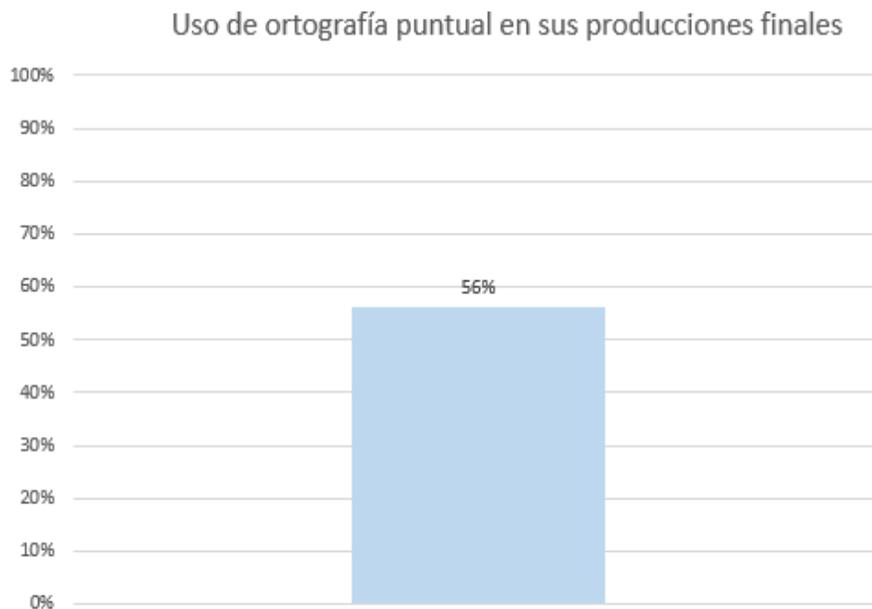
En función de este criterio, se obtuvo solo un 49% de logro, esto evidencia que existieron diversas dificultades para utilizar estas palabras.

**Figura N°30: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de conectores en sus producciones finales”, Cuarto Básico**



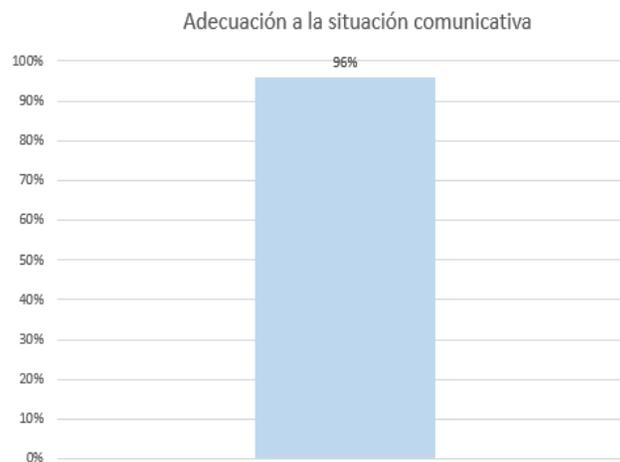
Los conectores fue un contenido que se ahondó en la clase n°2, sin embargo, fue considerado en diversas instancias, tanto en tickets de entrada, recursos tecnológicos didácticos, vídeos, etc. En sus escritos, obtuvieron un bajo 44% de logro en el uso de conectores.

**Figura N°31: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Uso de ortografía puntual en sus producciones finales”, Cuarto Básico**



En cuanto a los signos de puntuación (punto seguido, aparte, final y coma) presentes en las producciones finales de los y las estudiantes, obtuvieron un 56% de logro. Si bien, se realizaron diversas instancias para modificar estos aspectos (escritura del borrador, revisión, edición), no fue un factor, se consideró en gran medida en la planificación de las clases, por lo tanto, el modelado y la manipulación del contenido en sí, fue en instancias muy acotadas.

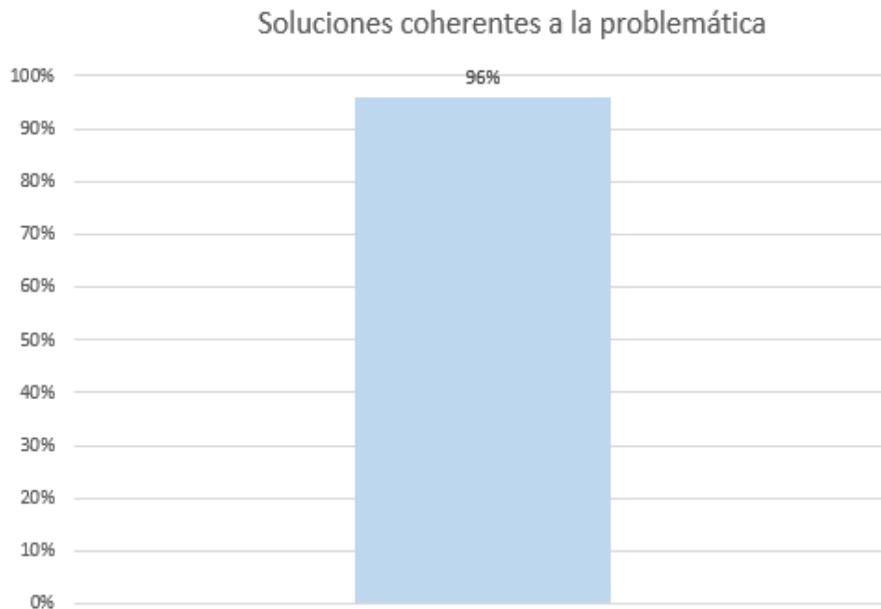
**Figura N°32: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Adecuación a la situación comunicativa”**



Durante las clases, a través de diversos procedimientos como la observación de imágenes, el diálogo activo a partir de interrogantes, la problematización de situaciones, entre otros. Se intentó contextualizar la situación en la cual se debían situar para realizar sus escritos y considerar este factor dentro de la forma en la cual iban a escribir.

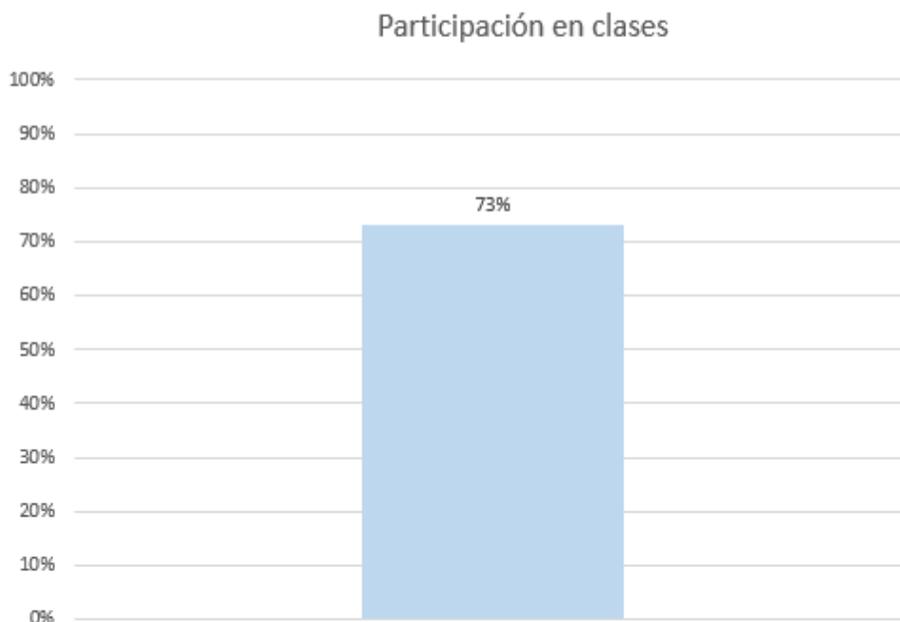
De acuerdo con el gráfico, el curso obtuvo un 96% respecto al criterio mencionado, demostrando durante la unidad el manejo que presentaban para adaptarse a la situación comunicativa identificada.

**Figura N°33: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Soluciones coherentes a la problemática”**



También, con el foco de recabar información sobre la solidez de las propuestas, se levantó el criterio de la figura N°45, que abarcaba la coherencia en cuanto a la problemática detectada en su contexto y las soluciones que presentaba. En este, el alumnado obtuvo un 96%.

**Figura N°34: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: “Participación en clases”**

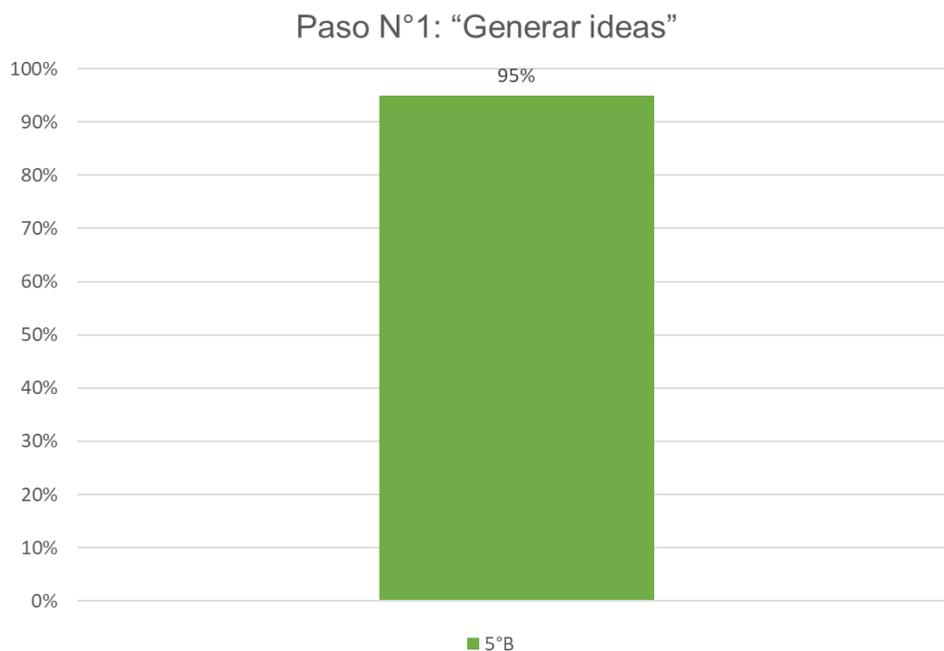


El último criterio trataba sobre la participación en clases, puesto que era una actitud que constantemente se mencionaba tanto en las planificaciones como además en el desarrollo de las clases, ya que era un factor imperante para el desarrollo de los diversos contenidos que se abarcaban en la unidad.

En consideración a esto, los y las estudiantes lograron un 73% de participación en clases.

#### 4.3.1.2.2 Resultados de evaluación global del ciclo didáctico en quinto básico

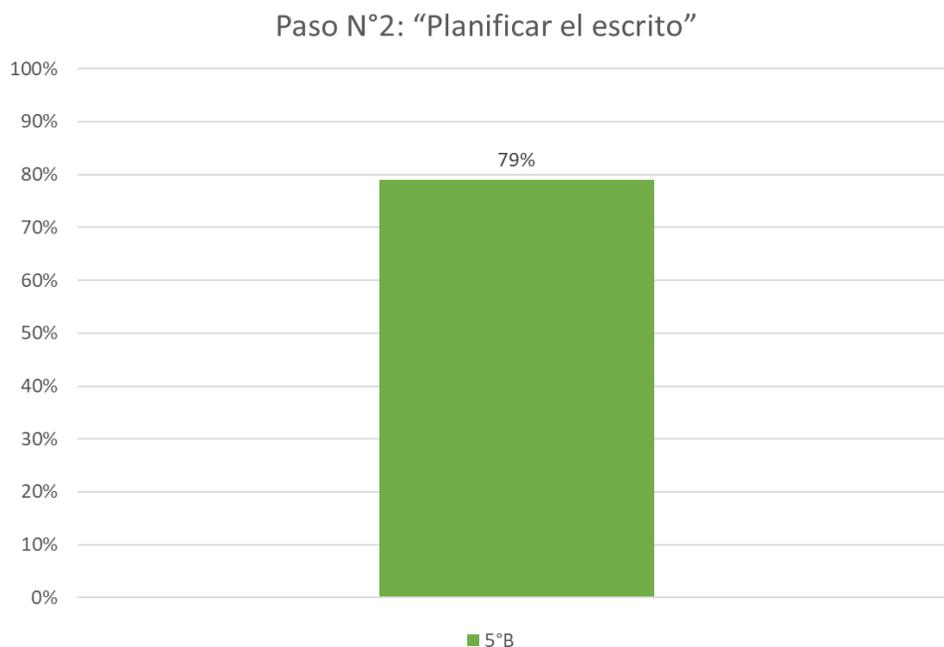
**Figura N°35: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°1 “generar ideas” (Quinto básico)**



Los pasos de la escritura procesual fueron evaluados clase a clase, puesto que, en cada una se considera en su meta de aprendizaje una habilidad con respecto a la escritura. El paso n°1, fue desarrollado durante la primera clase, y en él, los y las estudiantes debían responder interrogantes en torno al tema de la unidad: ¿Cómo puedo mejorar mi colegio? El curso 5°B obtuvo un 95% de logro, evidenciando una gran variedad e innovación en las diversas ideas que surgieron.

En base a dichos resultados, se destaca que, previo a la escritura, los y las discentes habían observado imágenes y a partir de ellas dialogaron en conjunto respecto a sus experiencias en los diversos espacios, la docente constantemente realizaba interrogantes en función de nutrir la conversación. En suma, a esto, la motivación que presentó el estudiantado fue óptima, ya que hubo un alto grado de participación. Este factor, fue de suma relevancia, ya que de por sí comenzar la escritura es un ejercicio sumamente difícil a pesar de escribir sobre temas que se dominan, puesto que no es un ejercicio que se esté acostumbrado (Cuetos, 2009). Por lo tanto, el ocasionar experiencias que propicien la creatividad para generar ideas, influye directamente en la escritura de los y las estudiantes.

**Figura N°36: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°2 “planificar el escrito” (Quinto básico)**

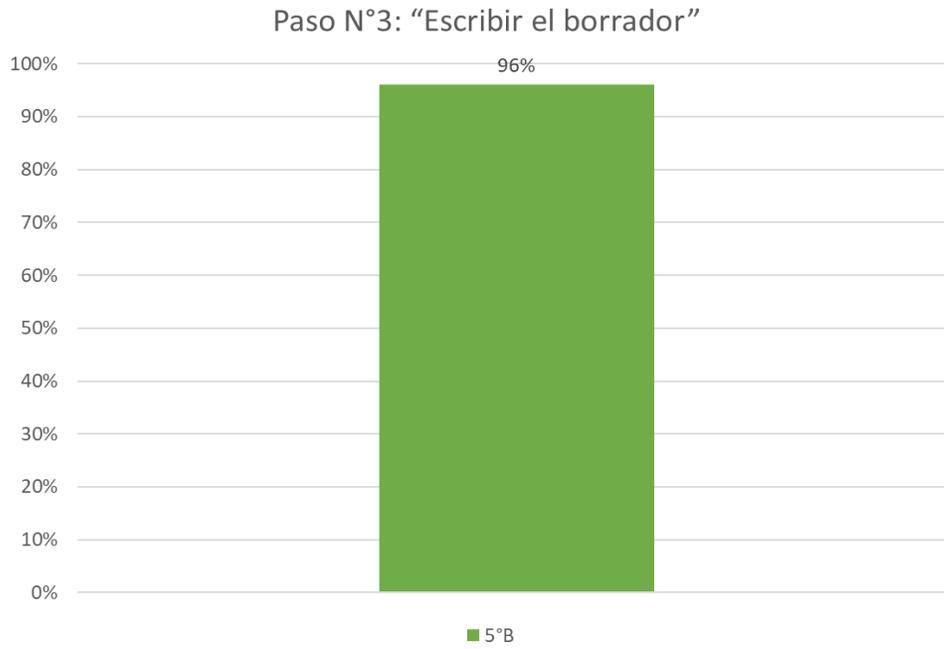


Seguido de la generación de ideas, se dio paso en la clase dos, a la planificación del escrito con apoyo de un organizador gráfico, que presentaba enunciados para orientar la escritura en cuanto al problema detectado, la solución que iban a proponer, los argumentos para convencer, entre otros. En este criterio el estudiantado obtuvo un 79%, presentando una baja considerable respecto al paso n°1.

A partir de este factor, durante el transcurso de la clase, varios estudiantes en reiteradas ocasiones presentaron confusiones a partir de ciertos enunciados. Específicamente, en dos, uno que mencionaba: “argumentos que daré para que sea modificado” y otro que solicitaba: “palabras que incluiré del mural de vocabulario”. En función de esto, la construcción del cuadernillo y sus enunciados, deberían ser claros para beneficiar en la planificación de las producciones escritas de los y las discentes.

En el paso n°1 se generaban ideas a través de interrogantes, lo cual permitía mayor libertad en la escritura, obteniendo un 95%. Sin embargo, en vista de planificar en base a un organizador, estos resultan ser ejercicios alejados de lo realizado día a día en el aula, por lo tanto, es una tarea ajena a los y las estudiantes al momento de crear producciones textuales. En función de esto, se devela que el estudiantado está determinado por aprendizajes tradicionales de la escritura, donde el foco principal es el producto final, sin la consideración de pasos previos, durante y post producción.

**Figura N°37: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°3 “escritura del borrador”**

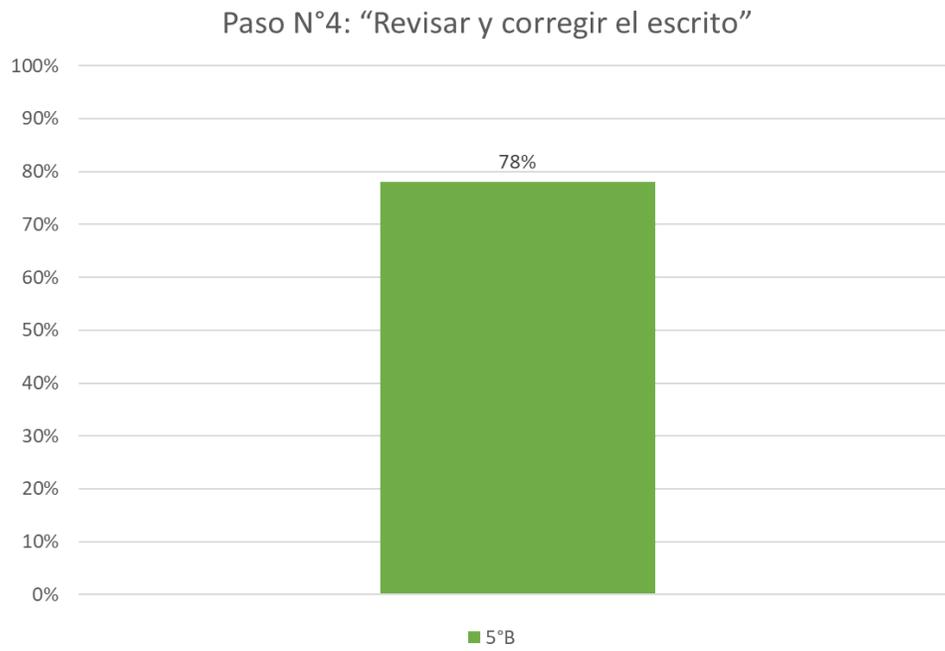


Posteriormente, en el paso n°3 comenzaron la escritura del borrador, considerando los pasos previos para la creación de sus cartas de solicitud. Para este, se incluyó la silueta de la carta con su estructura (fecha, saludo, cuerpo, despedida, firma). En este paso de la escritura procesual, el curso obtuvo 96% de logro.

En función de los resultados, es relevante destacar que, para dar inicio a la escritura, fue necesario realizar un modelamiento, que no estaba contemplado dentro de la planificación de clases, ya que gran parte de los y las estudiantes mencionó que no sabía cómo comenzar su producción. En vista de ello, se realizó un modelamiento en base a la carta leída en la primera clase en complemento con interrogantes como: ¿en qué se diferencia lo mencionado en el inicio con el desarrollo de la carta? Por lo tanto, ¿con qué información es necesario comenzar? Luego de esta intervención, el estudiantado presentó gran fluidez para continuar con su escrito de manera autónoma. Esto, demuestra que, el rol de guía por parte del docente al realizar intervenciones en función del aprendizaje es un factor clave y exitoso.

Sumado a lo expuesto, un factor importante para la fluidez en la escritura de los y las discentes fue el desarrollo de los paso n°1 y 2, ya que, a partir de estos lograban tener claridad sobre qué iban a escribir y en los casos que presentaban dificultades, releían los pasos para lograr formular sus borradores.

**Figura N° 38: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°4 “revisión y corrección de los escritos”**

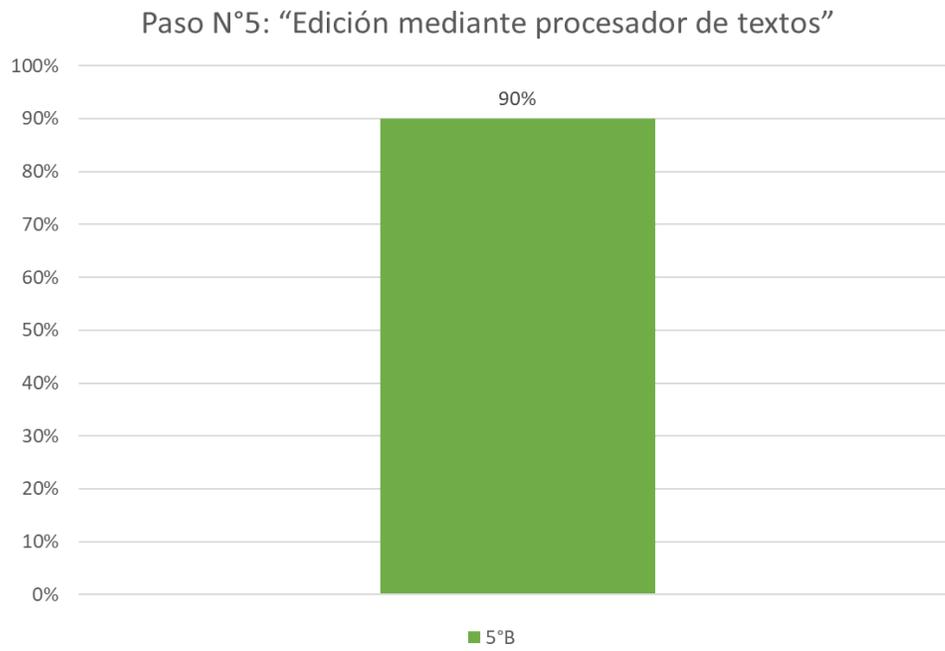


Para la clase de revisión, se propuso una coevaluación entre pares, la cual se realiza en base a una pauta con criterios orientados al uso de las categorías del manejo de la lengua en las producciones escritas (vocabulario, conectores, signos de puntuación), lo cual fue modelado de manera transversal en todas las clases, esta contaba con un espacio para realizar sugerencias y también para hacer observaciones de los escritos de sus compañeros. A partir de los comentarios, debían volver a escribir su carta, en una hoja aparte del borrador. En este aspecto, el curso obtuvo un 78% de logro.

Si bien, es un porcentaje por sobre la media, en este influyó una decisión pedagógica realizada durante la clase a partir de observaciones emitidas por el estudiantado, puesto que, no comprendían por qué tenían que volver a escribir su carta, si podían realizar las modificaciones en el mismo borrador. A su vez, la docente identificó que el reescribir su carta no facilitaba el proceso de escritura, sino más bien lo dificultaba, ya que debían cambiar de hoja en todo momento para volver a escribir algo que ya tenían en su cuadernillo. Por lo cual, finalmente las correcciones se realizaron en el mismo borrador.

También, otro factor influyente en esta clase, fue la poca experiencia utilizando coevaluaciones que manifestaron los y las estudiantes. En suma, la docente no realizó un modelamiento de cómo utilizarlas, lo cual dificultó que se siguiera el paso a paso para la corrección.

**Figura N°39: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°5 “edición mediante procesador de textos”**



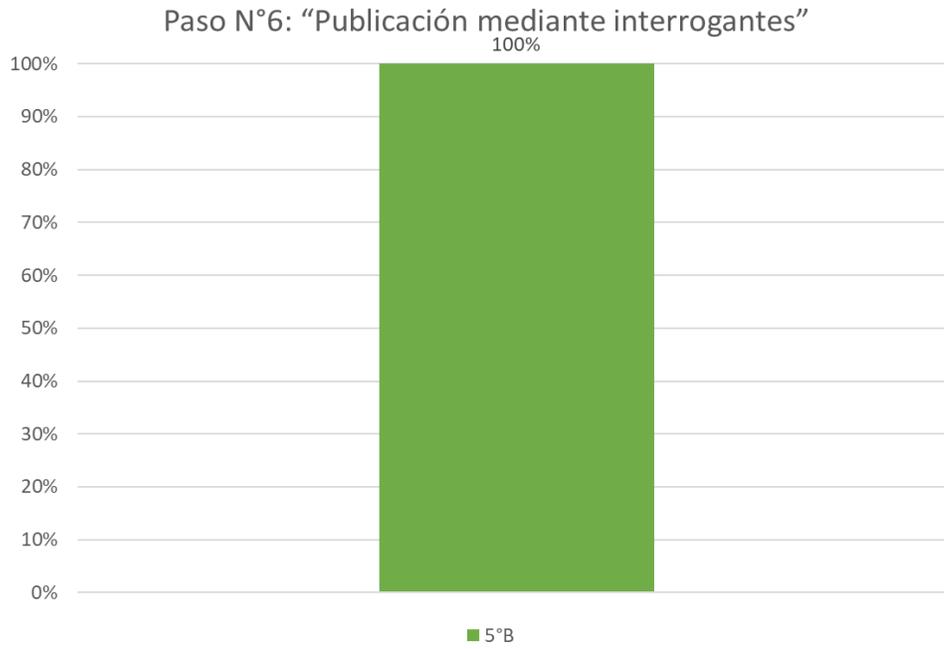
Luego de construir sus producciones, revisarlas y corregirlas, se dio espacio para la edición a través de un procesador de textos, con el objetivo de releer y realizar las últimas modificaciones, enfocado además en la ortografía. En esta categoría, el alumnado presentó un 90% de logro.

Cabe destacar que, surgieron ciertos inconvenientes con utilizar la plataforma propuesta en la planificación (canva), puesto que, no todos podían acceder. En vista de ello, se seleccionó “Word”. Frente a la decisión, los y las discentes mantuvieron una postura optimista y entusiasta, logrando realizar la edición de sus producciones.

Un factor importante para orientar al estudiantado en el uso del procesador de textos, fue la proyección a través de un data, en el cual la docente iba ejemplificando y resolviendo en voz alta diversas dudas que se realizaban.

Un factor decisivo para el alto porcentaje de logro obtenido, fue el hecho de que las TIC son llamativas para los y las discentes, puesto que son nativos digitales, por ende, los y las docentes indagaron en aspectos para ocasionar que la escritura sea un espacio que llame la atención (Mineduc, 2022) del alumnado, generando entusiasmo y ganas de escribir.

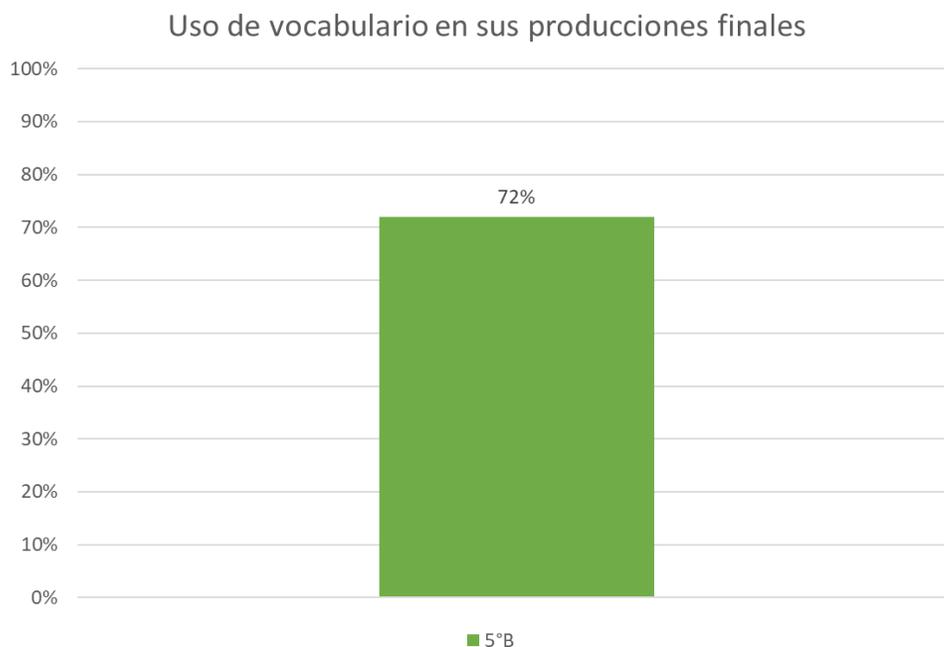
**Figura N°40: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio enfoque procesual: paso N°6 “publicación mediante interrogantes”**



En el último paso de escritura, realizaron diversas estrategias que tenían como foco principal generar un ambiente de seguridad para que todos los y las estudiantes se sintieran en confianza y cómodos para compartir sus producciones textuales. En este, se obtuvo un 100% de logro.

En la clase que dio espacio para desarrollar la publicación, se desarrolló en el patio, que para los y las discentes resulta ser un espacio más cómodo, en el cual pueden sentarse en el pasto sintético o las bancas y estar rodeado de árboles. Posterior a la lectura voluntaria, se realizaron diversas interrogantes que orientaban la reflexión sobre el proceso de escritura, estas permitieron que el estudiantado se explayara y contara su experiencia en cuanto a las diversas clases desarrolladas durante la unidad. En suma, se solicitaba a través de las normas de convivencia el respeto por el compañero y la escucha activa de sus producciones, como además el contrastar las respuestas que estos daban en pro de nutrir la experiencia, para ello la docente actuaba como guía para que se realizaran comentarios a partir de su lectura. Dichos factores, influyeron de manera positiva para el desarrollo del último paso de escritura.

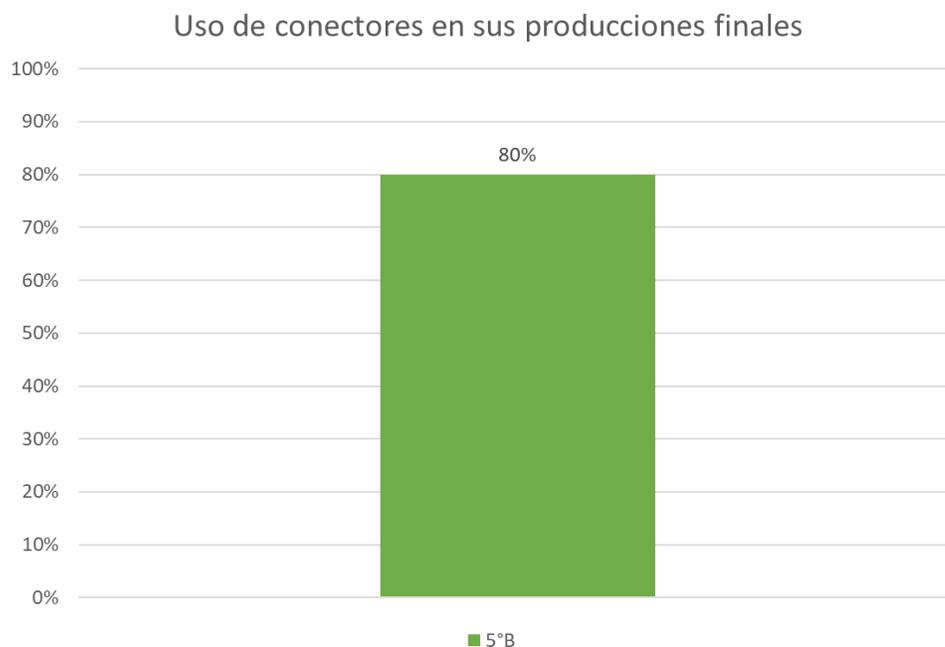
**Figura N°41: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “vocabulario”**



En la clase n°1 se abordó la categoría del manejo de la lengua correspondiente al vocabulario, para ella se desplegaron una serie de estrategias. Luego, durante la escritura, los y las estudiantes debían considerar las palabras abordadas durante dicha clase (quedó registro en un mural de palabras) en sus producciones textuales, sin alterar la coherencia del mensaje.

En función de este criterio, se obtuvo un 72% de logro, esto evidencia que existieron ciertas dificultades para utilizar estas palabras. La causa de esto, es posible atribuir a que durante las clases no se enfatizó en mayor medida sobre el vocabulario. Si bien, durante el paso n°2 se recalcó que debían utilizar dos palabras del mural, tendían a confundirlas con conectores o palabras que podrían usar para su escrito, por lo tanto, el enunciado no era tan claro. Asimismo, la estrategia didáctica para utilizar el vocabulario, fue impuesta de manera tajante, ya que para la indagación del vocabulario se entregó un texto en específico, posteriormente debían seleccionar sólo una palabra, luego utilizar el diccionario para definirla y finalmente crear oraciones con ellas y compartirlas. En vista de esto, se deja a un lado la diversidad en los estilos de aprendizaje que presentan los y las estudiantes (Cassany, 2022), ya que se impuso la forma para abordar el vocabulario. Es relevante comprender que, “el aprendiz tiene derecho a aprender a su manera” (Cassany, 2022, p. 47)

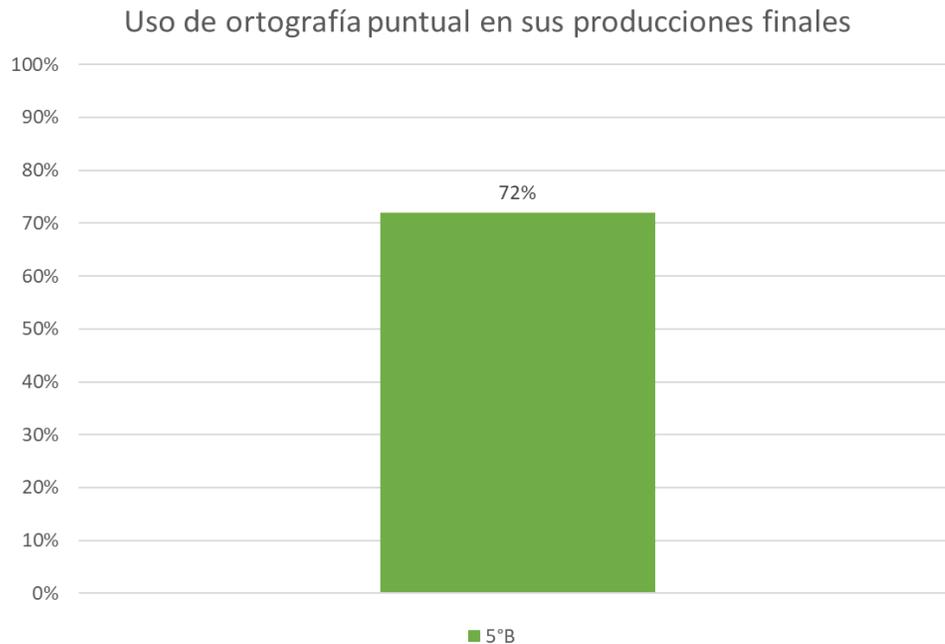
**Figura N°42: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “conectores”**



Los conectores fue un contenido que se ahondó en la clase n°2, sin embargo, fue considerado en diversas instancias, tanto en tickets de entrada, recursos tecnológicos didácticos, vídeos, etc. En sus escritos, obtuvieron un 80% de logro en el uso de conectores.

En las producciones de los y las discentes, hubo un alto porcentaje que varió en los conectores a utilizar. Un paso relevante para incluir estos, fue en primera instancia la exposición de la rúbrica, ya que a partir de sus criterios releían sus textos y realizaban modificaciones efectivas. En segunda instancia, la revisión y corrección, puesto que, las sugerencias de sus pares ocasionaron que tuvieran énfasis en incluir los conectores para que su idea siguiera una cronología.

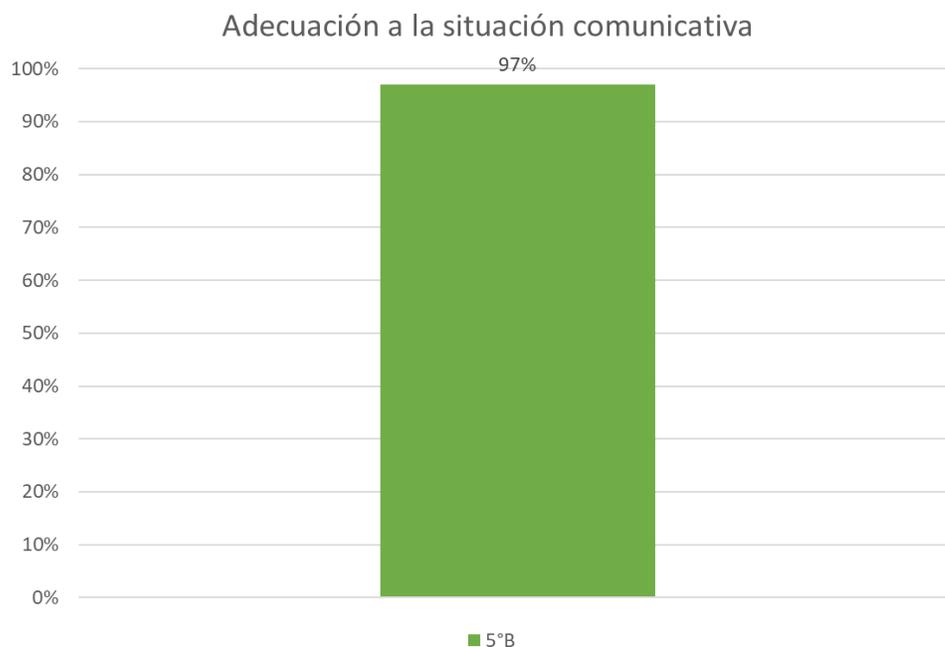
**Figura N°43: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio categoría manejo de la lengua: “uso de ortografía puntual en sus producciones finales”**



En cuanto a los signos de puntuación (punto seguido, aparte, final y coma) presentes en las producciones finales de los y las estudiantes, obtuvieron un 72% de logro. Si bien, se realizaron diversas instancias para modificar estos aspectos (escritura del borrador, revisión, edición), no fue un factor se consideró en gran medida en la planificación de las clases, por lo tanto, el modelado y la manipulación del contenido en sí, fue en instancias muy acotadas.

Tomando en consideración lo mencionado anteriormente, los escritos presentaban diversas confusiones sobre el uso de los signos de puntuación, evidenciando que las actividades realizadas, no fueron en gran medida significativas, ya que apuntaron mayormente a que el estudiantado definiera cuando usar esta categoría, por sobre a manipularla a través de situaciones auténticas. Por lo tanto, a la hora de la escritura no era un contenido que haya atravesado la reflexión en vista del uso de esta dentro de las producciones, por lo cual no accedían a esta como un complemento, sino que sólo se memorizó la norma por sobre a internalizar la importancia de considerar la ortografía puntual en la escritura de su carta de solicitud.

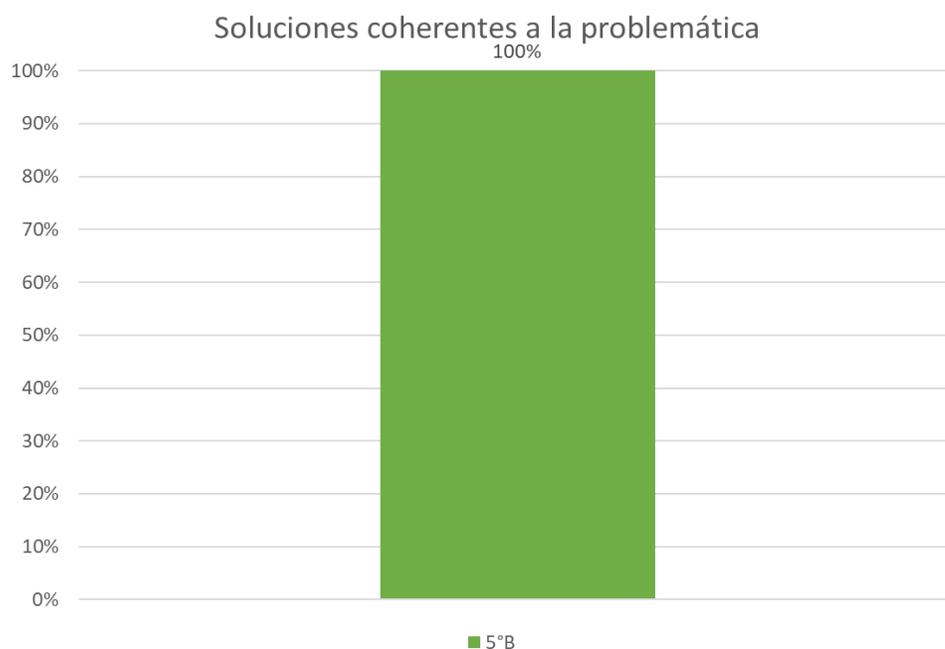
**Figura N°44: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio adecuación a la situación comunicativa**



Durante las clases, a través de diversos procedimientos como la observación de imágenes, el diálogo activo a partir de interrogantes, la problematización de situaciones, entre otros. Se intentó contextualizar la situación en la cual se debían situar para realizar sus escritos y considerar este factor dentro de la forma en la cual iban a escribir.

De acuerdo con el gráfico, el curso obtuvo un 97% respecto al criterio mencionado, demostrando durante la unidad el manejo que presentaban para adaptarse a la situación comunicativa identificada. Es relevante mencionar que, esto no fue un contenido abordado de manera instrumental, sino que los propios estudiantes fueron construyendo una serie de criterios para adaptarse a la escritura.

**Figura N°45: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio soluciones coherentes a la problemática**



También, con el foco de recabar información sobre la solidez de las propuestas, se levantó el criterio de la figura N°45, que abarcaba la coherencia en cuanto a la problemática detectada en su contexto y las soluciones que presentaba. En este, el alumnado obtuvo un 100%.

No se puede pasar por alto a partir de este porcentaje, la importancia de los diversos procesos por los cuales transitaron los y las discentes, puesto que, durante la escritura del borrador hubo producciones que no proponían soluciones relacionadas a la problemática o no presentaban solidez respecto a sus argumentos. No obstante, en la relectura, revisión o edición, fueron capaces de reformular lo escrito en pro de que su mensaje fuera coherente y que atendiera las problemáticas reales de su entorno.

**Figura N°46: Gráfico de resultados rúbrica analítica criterio participación en clases**



El último criterio trataba sobre la participación en clases, puesto que era una actitud que constantemente se mencionaba tanto en las planificaciones como además en el desarrollo de las clases, ya que era un factor imperante para el desarrollo de los diversos contenidos que se abarcaban en la unidad.

En consideración a este, los y las estudiantes lograron un 96%, evidenciando una participación activa en los diversos desafíos que se proponían, tales como: los tickets de entrada y salida, los juegos didácticos (quizziz), las preguntas en los diversos momentos de la clase, entre otros. Es destacable la disposición y motivación que presentaron los y las alumnas, porque gracias a esto fue posible la construcción de producciones escritas efectivas y con sentido, como también el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos.

### **4.3.1.3 Análisis de la entrevista a profesores en formación sobre ciclo didáctico**

Los investigadores analizan sus entrevistas en base a diversas preguntas planteadas sobre su diseño e implementación acerca del ciclo didáctico propuesto en esta investigación; Estos consideran que es de suma importancia manejar saberes tanto conceptuales como procedimentales a la hora de realizar clases sobre todo en torno al enfoque procesual y comunicativo y en aspectos del manejo de la lengua como lo son el vocabulario, conectores y signos de puntuación principalmente. Si bien se manejan saberes y conceptos en base al paso por la universidad muchas veces la práctica enseña y pule aspectos que en la teoría son difíciles de entender, mencionar que la mayoría de estos no se profundizaron de manera significativa para estos tres investigadores, pero que gracias a este ciclo didáctico de una u otra manera resignifica nuestros saberes y estrategias para que podamos utilizar en nuestro quehacer docente, enseñando, guiando y clarificando la importancia y relevancia que tienen estos conceptos a la hora de entender la enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes.

También se pretende mejorar varios aspectos en la implementación como lo son el coordinar los tiempos destinados a cada clase, la correcta implementación y creación de material utilizando las herramientas que sean necesarias para concluir y que los estudiantes logren la comprensión y significación de lo que hacen en sus clases de Lenguaje y Comunicación, a su vez se reconocen fortalezas que apoyaron e impulsaron a que las clases fueran dinámicas y motivadoras para los estudiantes en base a la creación de material que apoya y guía la escritura como un proceso y no solo como las prácticas tradicionales que se enfocan solo en el producto final.

### **4.3.1.2 Análisis de retroalimentación de profesores supervisores de práctica**

En cuanto al análisis de los profesores de práctica en base al ciclo didáctico propuesto los comentarios de ambos docentes profesor Víctor González y Pilar Gómez estos destacan en los tres profesores en formación varios aspectos positivos en la realización de este ciclo como lo son generar un ambiente de trabajo óptimo y propicio para la enseñanza, el rol formativo de los docentes manejando situaciones a tiempo dentro del aula, motivar y monitorear la participación de todos los estudiantes lo cual es de suma importancia para corroborar que estos aprendizajes están en función esto con el fin de acompañar y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes demostraron un buen manejo al dar inicio a la clase, pero en cuanto al cierre de estas ocurren diversas situaciones de momento en las clases que pueden ver afectado el correcto cierre de esta, dejando inconcluso o a medias su cierre, se considerará como un aspecto que todos los practicantes deben fortalecer. A su vez destacan en el logro de los objetivos de la clase estos quedan claros al socializarlos, las actividades propuestas presentan una progresión y plantean preguntas metacognitivas que apoyan y resuelven posibles dudas durante el ciclo, también se retroalimenta constantemente entendiendo esto como necesario para contribuir de forma positiva a que los mismos estudiantes y profesores resignifiquen sus saberes.

### 4.3.1.3 Triangulación de la información

**Figura N°47: Tabla de triangulación de información análisis sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico**

| <b>Dimensión</b>   | <b>Resultados de tickets de entrada y salida</b>  | <b>Resultado de evaluación global de enfoque procesual del ciclo didáctico</b>   | <b>Entrevistas a profesores en formación sobre implementación del ciclo didáctico</b>  | <b>Retroalimentación de profesores supervisores de práctica</b>  | <b>Razonamiento</b>   |
|--|---|--|--|--|---|
| <p><b>El ciclo didáctico promueve el aprendizaje de la escritura, el manejo de la lengua y el enfoque comunicativo</b></p> | <p>En base a los resultados de los tickets que principalmente consideran los contenidos del manejo de la lengua fue posible distinguir que, en los niveles, los y las estudiantes fueron capaces de reflexionar en torno a dichos saberes trabajados en cada clase.</p> | <p>Con respecto a los resultados de la rúbrica analítica que contemplaba los aspectos del manejo de la lengua en las producciones finales, el enfoque procesual de la escritura, sus pasos y el enfoque comunicativo, se desprende que ambos niveles implementaron los saberes didácticos, pero con dificultad, lo que refleja que aparentemente no fueron tan significativos,</p> | <p>Considerando las entrevistas a los docentes en formación, se puede desprender que es de suma importancia manejar saberes tanto conceptuales como procedimental a la hora de realizar clases, sobre todo en torno al enfoque procesual y comunicativo y en aspectos del manejo de la lengua como lo son el vocabulario, conectores y signos de</p> | <p>Efectivamente se demuestra que los docentes en formación promovieron aprendizajes significativos en torno a la escritura y al manejo de la lengua, orientando a los estudiantes a través de preguntas situándolos como protagonistas de esta cada vez que participan en la actividad realizada.</p> | <p>Con respecto a los datos obtenidos, se desprende que el ciclo didáctico promueve el aprendizaje de las dimensiones del manejo de la lengua, también así de la escritura procesual y enfoque comunicativo, siendo este último el menos abordado correctamente, ya que se optaba por instrumentalizar recursos, más que dejar la libertad plena a los y las estudiantes, en relación a la adquisición de los aprendizajes.</p> |

|   |   |  |  |   |   |
|---|---|--|--|---|---|
|   |   | por más que haya existido un proceso, se tiende a pensar que había dimensiones a evaluar que no se profundizaron completamente.  | puntuación principalmente.   |   |   |
| <b>Implementación del ciclo para la resignificación de la didáctica</b> | En base a los resultados, estos reflejan que es de suma relevancia tener evidencia y registro del proceso de aprendizaje de los aprendices, por ende, estos instrumentos corroboran su conocimiento y sus dificultades, facilitando a los docentes estar en conocimiento de esto, no basta con la participación activa y oral, también reforzar el eje de escritura con | Los porcentajes en ambos niveles reflejaron la diferencia de cada dimensión evaluada en la rúbrica, por ende, reflexionamos que se requiere de un proceso para la adquisición de aprendizajes significativos. Si bien, se evaluó todo el tránsito del proyecto de escritura y otros aspectos cohesivos, los y las estudiantes requieren constantemente de actividades como estas, por ende revertirlas como docentes es fundamental. | Si bien se manejan saberes y conceptos en base al tránsito por la universidad, muchas veces la práctica enseña y pule aspectos que en la teoría son difíciles de entender, como lo fue en este caso. | Los docentes en formación resignifican sus prácticas a través de esta implementación concordando en que al implementar el ciclo aparecen aspectos tanto positivos como negativos para poder resignificar nuestras prácticas en didáctica. | Se considera que el ciclo didáctico debió ser diseñado e implementado para más clases, por lo que reconocemos la relevancia de dar el espacio y tiempo a las actividades planteadas. También, nos replanteamos lo importante que es respetar los tiempos de aprendizaje de cada estudiante y no apresurarnos, porque finalmente los aprendizajes no serán significativos. |

|  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
|  | problemáticas desafiantes  |  |   |   |  |
| <b>Retroalimentación del ciclo didáctico</b> | No aplica  | No aplica  | Los docentes destacan en la implementación de su ciclo didáctico abarcando muchos aspectos positivos dentro de las retroalimentaciones brindadas, también se debe fortalecer y manejar de mejor manera los cierres y tiempo para concluir las clases. | Los docentes en formación en sus prácticas a través de esta implementación establecen en que efectivamente todo el proceso de acompañamiento y retroalimentación del profesor de práctica fueron un aporte a este ciclo didáctico.      | En cuanto a este apartado se consideran aspectos positivos en torno a la retroalimentación, en la ejecución de las clases supervisadas por nuestros docentes de práctica, se maneja el contenido y se explicitan los objetivos de la clase, así como se fomenta la participación en clases y se retroalimenta abarcando a la mayoría de los estudiantes. |
| <b>Resignificación de los saberes</b>        | En vista de los resultados de los tickets de entrada y salida, que tienen por objetivo monitorear los aprendizajes de los y las estudiantes en vista de la | Los docentes en su práctica profesional resignifican sus saberes en cuanto a la visión global del enfoque procesual en el ciclo didáctico, en torno a los resultados obtenidos en la | Dar un replanteamiento a los saberes en base a la práctica y a la fundamentación del marco teórico, permitió en el quehacer del desarrollo de la propuesta  | Respecto a la resignificación en cuanto a nuestros saberes docentes estos se fortalecen en la propia creación y práctica con nuestros estudiantes, al momento de implementar y analizar resultados estos nos demuestran qué estrategias | Los investigadores analizan sus prácticas conforme a esta investigación en la cual surgen diversos aspectos de mejora, los cuales debemos considerar para implementar estrategias que constantemente resignifican aspectos en los cuales presentamos debilidades en cuanto a la escritura procesual,   |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | <p>efectividad de las estrategias seleccionadas por los/as docentes, se identifica que estos fueron capaces de introducir o sintetizar en base a interrogantes desafiantes, las cuales daban cuenta que eso es lo que se debe proponer a los y las discentes instancias auténticas de creación textual.</p> | <p>implementación, consideran la importancia del proceso de escritura y la ejecución de este a la hora de enseñar los pasos de escritura a los estudiantes como un proceso y no como un producto final. También así entorno a la relevancia del enfoque comunicativo y cómo se implementa al momento de diseñar clases, por otro lado, generó un vuelco en la mirada a la gramática estructurada y mecanizada a la cual estaban acostumbrados a replicar.</p> | <p>pedagógica que identificaran falencias y mejoras posibles, ante el análisis realizado, dando cuenta que el diseño y en la práctica suceden acontecimientos los cuales se deben ir replanteando y tomando decisiones acordes a los tiempos y aprendizajes de los y las estudiantes,</p> | <p>funcionan dentro de los contextos en los cuales nos encontramos.</p> | <p>enfoque comunicativo y al manejo de la lengua en el área de Lenguaje y Comunicación.</p> |
|--|---|---|---|---|---|

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Razonamientos generales.</b> | <p>En resumen, el ciclo didáctico es una herramienta valiosa para fomentar el aprendizaje de las dimensiones del manejo de la lengua, la escritura procesual y el enfoque comunicativo. Sin embargo, se observa que el enfoque comunicativo es el menos abordado correctamente, ya que se optaba por instrumentalizar recursos, en vez de permitir libertad a los estudiantes en relación con la adquisición de los aprendizajes.</p> <p>Es importante que el ciclo didáctico sea diseñado e implementado para más clases, ya que esto permitiría dar el espacio y tiempo necesario a las actividades planteadas. Además, es fundamental respetar los tiempos de aprendizaje de cada estudiante y no apresurarse, ya que esto nos garantiza que los aprendizajes sean significativos según nuestra experiencia en educación.</p> <p>En cuanto a la retroalimentación, es positivo que los docentes de práctica manejen el contenido y expliciten los objetivos de la clase, fomentando la participación y retroalimentando a la mayoría de los estudiantes. Los investigadores deben analizar sus prácticas y considerar sus aspectos de mejora que surgen desde esta investigación para implementar estrategias que constantemente resignifiquen aspecto en los cuales presentan debilidades en cuanto a la escritura procesual, enfoque comunicativo y al manejo de la lengua.</p> |
|---------------------------------|--|

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **5.1 Conclusiones**

Finalmente, luego de las diversas fases de la investigación, se da paso a las conclusiones a partir de los diversos procedimientos que realizaron los y las docentes en formación, quienes lideran el presente estudio. Para la organización del apartado, se comienza con las conclusiones ligadas a los objetivos específicos explicitados al comienzo, luego se levantan conclusiones en función de la reflexión emanada del arduo proceso de investigación y finalmente las recomendaciones para tener en cuenta al desarrollar el ciclo didáctico construido.

### **5.2 Conclusiones a partir de los objetivos de la investigación**

En primera instancia, respecto al objetivo específico N°1, el cual nos menciona “Resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)”, los y las investigadores/as han concluido que efectivamente, sin dudas el manejo de la lengua en el currículo nacional se enfoca en la importancia de comprender y utilizar correctamente las reglas gramaticales en la producción de textos, con el objetivo de promover la comunicación efectiva y la participación en la sociedad. La enseñanza de la gramática funcional se realiza a través de situaciones de comunicación auténticas, donde los estudiantes reflexionan y aplican los aspectos lingüísticos en contextos reales. Además, se busca desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, que incluyen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con la escritura, lectura y comunicación oral.

Tal como menciona Fontich (2011), el docente tiene claro que al enseñar lengua se debe propiciar un ambiente en el cual se escuche, hable, lea y escriba, dichas habilidades tienen estrecha relación con los ejes propuestos en las Bases Curriculares y a través del desarrollo de ellas siempre está presente la enseñanza de la gramática. Ahora bien consideramos que dentro de nuestra investigación y en base a los resultados obtenidos tanto en la implementación del ciclo didáctico como en el propio ejercicio de investigar y aplicar diversas estrategias, en este objetivo se presentaron resultados débiles en cuanto al uso de tickets de entrada o salida en el uso tanto de conectores, vocabulario como en los signos de puntuación, esto se atribuye a que el tiempo destinado fue breve y los estudiantes tenían tiempos acotados para la realización de estos también consideramos que se restringe a la memorización de cuando usar los puntos y comas, pero no se llevó al ejercicio en situaciones cercanas a los y las estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al escrito final los estudiantes pudieron mejorar considerablemente sus escritos en cuanto a los mencionados anteriormente, demostrando que efectivamente la escritura procesual considera aspectos fundamentales para que el escrito mantenga una coherencia, cohesión y un proceso en el cual nuestros estudiantes realmente pueden sacar provecho para enriquecer sus producciones textuales y nosotros como docentes fortalezcamos el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la triangulación del diagnóstico “Análisis de instrumentos para resignificar el saber didáctico de la escritura por parte de las y los docentes en formación” los investigadores concuerdan y analizan que si bien manejan saberes conceptuales, estrategias y técnicas para fortalecer la didáctica de la escritura, muchas veces los contextos en los cuales nos desarrollamos tanto académica como laboralmente no están alineados para darle un sentido contextualizado a nuestros saberes, aprendimos durante la práctica profesional a reforzar ciertos aspectos que no consideramos importantes. Es por ello que consideramos la importancia de manejar saberes conceptuales a la hora de implementar clases sobre todo en cuanto a la didáctica de la escritura y del enfoque procesual, apropiarnos de nuestros saberes sin temor a equivocarnos y darle sentido y respuesta al porqué elegimos estudiar pedagogía general básica. Nuestro foco principal es poder ser docentes activos, ir de estudiantes que necesitan que se les enseñen clases de lenguaje completas y que estos docentes tengan todas las herramientas necesarias para guiarlos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segunda instancia, respecto al objetivo específico N°2, el cual menciona: Diseñar un ciclo didáctico de producción textual desde una perspectiva procesual, para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque comunicativo, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación). Los y las docentes en formación realizaron ciclos didácticos basados en los documentos curriculares vigentes como piedra angular para el desarrollo de las clases. En función de estos, además, construyeron evaluaciones sumativas y formativas, que permiten indagar sobre la efectividad de las estrategias seleccionadas, como también producir evidencias para monitorear el logro de los aprendizajes y posteriormente retroalimentar junto a los y las discentes (Mineduc, 2021). Asimismo, los OA e indicadores de evaluación seleccionados entrelazan los tres grandes temas de la investigación: enfoque procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo. En vista de esto, es importante manipular de forma efectiva y considerar los documentos como uno de los factores principales para crear ciclos didácticos coherentes a lo que deberían estar aprendiendo los y las estudiantes.

Además, para las estrategias y actividades consideradas clase a clase, es primordial que el rol del docente sea de facilitador, guía y organizador (Gómez, 2022), ya que de esta forma se atribuye el rol activo de los y las estudiantes en la concreción de sus aprendizajes. En base a esto, en el ciclo didáctico consideraron una serie de interrogantes en los diversos momentos de las clases,

enfazando directamente en lo mencionado anteriormente, contribuyendo al diálogo activo por parte de los propios discentes. En suma a esto, ligado a la escritura procesual, es relevante la práctica guiada por parte del profesorado que promueva poco a poco la escritura autónoma por parte los y las estudiantes (Mineduc, 2022), por lo que las metas de aprendizaje del ciclo construido apuntaron a la progresión y complejidad de operaciones, que a su vez, consideraban los pasos de la escritura procesual: Generación de ideas, Planificación del escrito, Escritura del borrador, Revisión del escrito, Edición y Publicación (Cuetos, 2009).

Por otra parte, es relevante la indagación para la creación de clases que propongan la innovación con respecto a la enseñanza del manejo de la lengua, en este caso específicamente al vocabulario, signos de puntuación y conectores. Puesto que, el uso correcto de estos permite una mejor comunicación (Mineduc, 2018), contribuyendo a su vez a ciertas áreas del enfoque comunicativo. Por ende, es necesario transitar por la observación de la práctica para identificar qué aspectos consideran los y las docentes sobre la gramática y en vista de ello erradicar prácticas que no contribuyen a la reflexión de dichos contenidos, ya que esto es un factor principal para el aprendizaje significativo (Riveros, 2020). Asimismo, en base a los análisis efectuados de los tickets de entrada y salida, es importante que los contenidos sobre manejo de la lengua comiencen en los propios conocimientos que el estudiantado tiene de estos, porque se tiende a creer que al ser contenidos “formales”, desconocen qué son y cuál es su utilidad, sin embargo, cargan con múltiples contenidos implícitos (Fontich, 2020) ya que se relacionan día a día con estos.

Otro factor principal del diseño de aprendizaje, respecta al enfoque comunicativo, el cual durante el proceso consideraron sólo algunos aspectos de este. Por ejemplo, en la creación de ambientes auténticos de aprendizaje, ya que se ligó con el propio establecimiento y las necesidades detectadas en cuanto a su infraestructura; a partir de ello, los y las estudiantes creaban un texto que daba cuenta de soluciones y propuestas para la mejora de dichos lugares. En función de esto, propiciaban la motivación a la escritura por medio de ambientes interesantes (Mineduc, 2022). Ahora bien, para profundizar en el enfoque mencionado, es necesario transitar por los tres ejes presentes en las Bases Curriculares (Lectura, Escritura y Comunicación Oral), si bien no se consideraron en el diseño OA directamente para cada uno, se propició el espacio para que realizaran los tres procedimientos a través de variadas estrategias.

En tercera instancia, respecto al objetivo específico N°3, el cual menciona: Analizar sobre los saberes didácticos y la resignificación por parte de las y los docentes en formación y el impacto en las y los estudiantes de cuarto y quinto básico, en base al ciclo didáctico de producción textual, implementada, bajo un enfoque comunicativo y procesual, con énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación). La propuesta didáctica desafío tanto a los docentes en formación como al estudiantado, a este último con instrumentos, metodologías, diseños

y actividades nuevas a las cuales no estaban acostumbrados a enfrentarse dentro del aula.

Resignificar y dar un vuelco a los saberes ya establecidos en los investigadores fue bastante significativo, ya que en el quehacer surgen situaciones o interrogantes en las cuales uno se replantea la práctica docente y su eficacia en los aprendizajes de los y las estudiantes. Lo relevante es ser receptivo al cambio y a la constante mejora en pro de la educación. En las bitácoras desarrolladas en la fundamentación del problema de práctica, se evidenciaba a docentes que en ocasiones recurrían a prácticas tradicionalistas y muy poco significativas, sobre todo en el eje de escritura, desprendiendo del enfoque comunicativo, procesual y aspectos del manejo de la lengua según como lo plantea el currículum nacional.

Finalmente, respecto al objetivo general el cual menciona: “Reflexionar sobre el saber didáctico por parte de las y los docentes en formación, para la enseñanza de la escritura bajo un enfoque comunicativo y procesual con especial énfasis en aspectos del manejo de la lengua (vocabulario, conectores y signos de puntuación)”. Se concluye que las temáticas principales que se abordan en esta propuesta pedagógica estaban descendidas en los estudiantes de cuarto y quinto año básico, coincidiendo así respecto a las creencias docentes y las prácticas pedagógicas tradicionales que se replican comúnmente en los docentes en ejercicio, estas prácticas nos llevan muchas veces a no contemplar las producciones escritas de nuestros estudiantes los cuales debemos potenciar, es en ese escenario donde aparece la escritura procesual y el enfoque comunicativo que van en apoyo constante del estudiantado guiando las diversas etapas de sus escritos. Es necesaria la creación de instrumentos que sean contextualizados y abarquen la realidad dentro del curso, ya que como se menciona anteriormente en los tickets de entrada y salida los resultados obtenidos presentaron débiles resultados en cuanto al uso tanto de conectores, vocabulario como en los signos de puntuación, sin embargo, los estudiantes al finalizar sus escritos logran mejorar considerablemente demostrando que la escritura procesual considera aspectos fundamentales para que el escrito mantenga una coherencia, cohesión y un proceso en el cual los estudiantes realmente pueden enriquecer sus producciones textuales.

Los investigadores a su vez deben tomar decisiones para la creación y organización de su ciclo didáctico, basándose en documentos curriculares vigentes, sumando a esto también evaluaciones formativas y sumativas que permitieron identificar sobre la efectividad de las evidencias, esto permite sin dudas retroalimentar y considerar propuestas de mejoras, los objetivos de aprendizajes fortalecieron los temas principales de nuestro estudio como lo son el enfoque procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo. Debemos innovar constantemente en nuestras prácticas pedagógicas, como resultados sabemos que debemos fortalecer el manejo de la lengua, tanto en vocabulario, signos de puntuación y conectores ya que se utilizan o manejan conceptos superficiales y no con un real sentido para que las producciones escritas sean propicias y de calidad.

El analizar nuestros saberes didácticos nos permitió ahondar en profundidad estos enfoques los cuales no manejamos a cabalidad y que sin dudas seguiremos fortaleciendo y buscando la resignificación de estos saberes para darle un sentido que, desde hoy comenzaremos a tomar y a seguir aplicando y aprendiendo junto a nuestros estudiantes en nuestro quehacer docente.

### **5.3 Conclusiones a partir de la reflexión de la investigación por parte de los profesores en formación**

En consideración con el extenso proceso que conlleva realizar la investigación, existieron diversos factores que influyeron de manera directa en los y las investigadores/as y la implementación del ciclo didáctico. Por una parte, un factor que potenció el desarrollo de este, fue la amplia experiencia que tienen los y las docentes en formación en cuanto al desarrollo de clases dentro del aula, ya que a partir de este lograban realizar decisiones pedagógicas en cuanto a la didáctica en pro del correcto funcionamiento de las clases y de los aprendizajes del estudiantado. Asimismo, el dominio de grupo y el énfasis en las normas de convivencias para generar climas de aulas seguros, contribuyeron de manera positiva dentro de los cursos, generando clases en las cuales primaba el respeto por el otro y el trabajo construido por su par.

Sumado a esto, la creación de diversas Presentaciones de Power Point y el material didáctico, presentaron una gran innovación y estética que influía en la motivación del estudiantado a la hora de realizar las diferentes actividades, siendo un factor que potenció de manera positiva el estudio. Los y las docentes investigadores, destinaron un alto grado de tiempo en reuniones que permitían el diálogo entre ellos para establecer: qué estrategias considerarían, cómo sería el material para utilizar, qué recursos digitales incluirían, cuáles serían las evaluaciones y en qué momentos la realizarían, entre otros factores relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el proceso de identificación de las prácticas que obstaculizan la enseñanza, permitió develar los diversos enfoques que consideran al momento de diseñar e implementar clases en la mención de Lenguaje y Comunicación, lo cual es relevante para deconstruir prácticas que influyen de manera incoherente a los que establecen los documentos curriculares nacionales, que en sus escritos es posible distinguir enfoques y metodologías que aportan a una enseñanza significativa para la vida de los y las estudiantes, nutriendo las herramientas a las cuales acceden para relacionarse con su entorno; por lo tanto (y gracias a este arduo trabajo de investigación fue posible que internalizaran esto) es sumamente relevante que los y las docentes cuenten con un dominio fluido y contundente del currículum para construir experiencias de aprendizaje sólidas y en la línea de enfoques que propician aulas enriquecedoras.

Es relevante mencionar que, uno de los docentes investigadores, no pudo implementar su ciclo didáctico

en las fechas estimadas dado a diversos factores, uno de ellos respecta con los horarios laborales, también en las fechas de implementación del ciclo didáctico calzó con la realización de evaluaciones externas, además se destinaron espacios para ensayos de las revistas de gimnasia. Debido a esto, se conversó con la profesora guía de tesis y se decidió que sólo se haría la implementación en los otros dos centros de práctica. Dicho factor, fue obstaculizador para el estudio, ya que si bien, internalizó en las diversas fases y saberes, no tuvo la oportunidad de poner en práctica esto, lo cual es un factor clave para el desarrollo profesional. No obstante, al participar activamente en los demás aspectos de la investigación, fue capaz de contribuir a la resignificación de la didáctica.

Otro factor que obstaculizó el estudio, respecta a las clases consideradas para llevar a cabo el ciclo didáctico, puesto que, en la planificación clase a clase consideraron diversas estrategias y varias de ellas no fueron puestas en práctica en pro de lograr la meta propuesta y de realizar las actividades que los y las docentes consideraban esenciales para el desarrollo de los procedimientos y contenidos. A partir de esto, los instrumentos para evidenciar el logro de los objetivos en beneficio de realizar una progresión de aprendizajes efectivas para los y las discentes, se vio obstaculizada, complicando el observar la fusión entre los enfoques y contenidos abarcados en el estudio (enfoque procesual, comunicativo y manejo de la lengua), lo cual era esencial para levantar análisis sobre la efectividad de las estrategias didácticas.

Para el desarrollo de prácticas que mantengan un sustento sólido, es necesario destinar un espacio considerable para nutrir el abanico de estrategias a considerar en sintonía con los contenidos y enfoques seleccionados. Por esto, es imprescindible que, previo al diseño y planificación de clases, exista una investigación activa tanto de referentes teóricos, como además de los amplios documentos curriculares existentes en Chile, para generar un repertorio integral y contundente, que justifique las variadas prácticas docentes.

En síntesis, es relevante que el ejercicio realizado en esta investigación, sea una práctica recurrente, ya que la sociedad actual se encuentra en constante transformación y es imperante, que los y las docentes tengan claridad de esto e indaguen en diseños que promuevan las habilidades del siglo XXI (Mineduc, 2021). De igual manera, al momento de diseñar experiencias, deben transitar por una serie de etapas desde la observación del contexto de sus estudiantes, la preparación de la enseñanza, el tener prácticas que promuevan un ambiente ideal para el aprendizaje, como además diversificar constantemente la enseñanza, aportando de manera directa a la equidad en la educación y manteniendo siempre una visión integrada para las diversas decisiones (Mineduc,2021) en las cuales se ve inmerso día a día y en distintos contextos (personales de cada estudiante, educativos, emocionales, entre otros).

## **5.4 Recomendaciones**

Durante este arduo proceso formativo final, los investigadores y docentes en formación hemos tenido la oportunidad de aprender significativamente en diversas investigaciones y procesos de práctica en los que nos hemos insertado que sin dudas ha sido una etapa llena de aprendizajes que van en un aporte considerable para nuestra profesión, es importante dar respuestas a nuestras interrogantes y lograr un dominio óptimo a nuestra investigación.

Acompañarnos y guiarnos entre nosotros para llevar a un buen término nuestra propuesta con el ánimo de fortalecernos constantemente en la diversificación de la enseñanza, aportando en base a nuestras experiencias, diversas aristas ya que cada investigador de este escrito tiene cualidades únicas que lograron aportar de forma consistente a nutrir nuestros saberes, el trabajo en equipo se considera un factor importante a la hora de tomar decisiones y guiar los procesos para lograr tener diferentes visiones en los aspectos a considerar, el intercambio de puntos de vista y opiniones que reflejan las perspectivas y experiencias basadas en nuestros propios contextos ya sea universitarios, laborales o cotidianos todo se considera un aporte que enriquece este escrito.

Consideramos que la planificación y organización entre los investigadores es relevante a la hora de poder coordinar y ejecutar diferentes tareas durante la realización de esta investigación, existirán propuestas que en los escritos suenan maravillosas, pero llevadas a realidades escolares estas funcionan de manera muy diferente, es en estos aspectos donde debemos atender y resignificar para comprender y mejorar, tomar estas debilidades y nutrirlas para ir en mejoras de nuestros saberes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliende, F., y Condemarín, M. (2003). De la asignatura de castellano al área del lenguaje: lengua castellana y comunicación en la educación media. Editorial Universitaria.

Beghadid Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e Interculturalidad del Instituto de Cervantes de Orán, 112-120.

Bosque, I., y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 54(2), 63-83.

Cassany, D. (2022). El arte de dar clase (según un lingüista). Editorial Anagrama.

Ciapuscio, G. E. (2022). La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta. Foro de Lenguas de ANEP, 177.

Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. Estudios pedagógicos, 41(2), 325-344.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>

Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. Revista Espacio Pedagógico, 18(1).

Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de

Gómez, C. L., (2022). Writing as a process. Una planificación didáctica para quinto curso de educación primaria. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56736>

Gómez, G. V., (2016). Las producciones escritas de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

Jiménez Guevara, E. S. (2019). Implementación de estrategias didácticas desde el enfoque comunicativo para el desarrollo de la comunicación oral, en el contexto del Reajuste Curricular 2016 (Bachelor 's thesis, Quito: UCE).

Juan, M. R. G., & Salvador, M. B. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222906>

Mineduc. (2022). Estándares de la Profesión Docente carreras de Pedagogía en Educación General Básica (Primera ed.). CPEIP. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>

Mineduc. (2021) Marco para la Buena Enseñanza. CNED.  
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Mineduc. (2018). Programa de Estudio Quinto Año Básico. UCE.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18964\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18964_programa.pdf)

Mineduc. (2018). Programa de Estudio Cuarto Año Básico. UCE.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963_programa.pdf)

Mineduc. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico (Primera ed.). UCE.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

Mintrop, R., & Madero, M. (2022). Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos.

Riveros Diegues, N. A. (2020). Gramática y escritura: hacia un vínculo consciente en las prácticas lingüísticas. Análisis del tratamiento gramatical en los dispositivos curriculares de Chile.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2012, num. 59, p. 87-118.

Treviño, E., Varela, C., Rodríguez, M., Straub, C., Carrasco, A., & Flores, L. (2019). Transformar las aulas en Chile: superar la desconexión entre la enseñanza actual y los modos de aprender de los estudiantes. *De la reforma a la transformación*, 173-215.

Sotos Serrano, M. (2021). Influencia del período práctico de formación en las creencias sobre la enseñanza, de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 379-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300379>

Ministerio De Educación Chile División Educación General Unidad de Educación Especial. (2018, diciembre lunes). *Lenguaje y Comunicación*. Educación Especial. Retrieved October 23, 2023, from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/04/Lenguaje-y-Comunicacion-04-19.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019, March 9). *Orientación pedagógica: vocabulario*. <https://www.curriculumnacional.cl>. Retrieved October 24, 2023, from <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-5-basico/>

Vicerrectoría de Comunicaciones, Dirección de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020, enero lunes). *Manual de Estilo. Normas de ortografía y redacción para publicaciones institucionales*. Kit Digital UC. Retrieved October 24, 2023, from [https://kitdigital.uc.cl/files/Manual\\_de\\_estilo\\_VRC\\_1pag.pdf](https://kitdigital.uc.cl/files/Manual_de_estilo_VRC_1pag.pdf)

Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico (scielo.cl)

Zúñiga, C. L., (2020). Enseñanza de escritura en educación básica : Análisis de prácticas didácticas y barreras percibidas por profesores de cuarto, quinto y sexto básico. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/16291>

## ANEXOS

### Anexo N° 1: Carta de Autorización dirigida a instituciones para seminarios de grado, Liceo Bicentenario Simón Bolívar.



Universidad  
Católica  
**Silva  
Henríquez**



Comité Ético  
Científico

---

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES  
PARA SEMINARIOS DE GRADO**

**Estimada directora Marisol Bravo Acevedo:**

Se invita al establecimiento Liceo Bicentenario Simón Bolívar a participar en el seminario de grado "Resignificación didáctica de la escritura en profesores en formación, fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje de la cohesión bajo un enfoque comunicativo y procesual en estudiantes de cuarto y quinto básico", a cargo de la docente Ana Ramírez Balmaceda, de la facultad de Educación en la Escuela de Educación Inicial específicamente en la carrera de Pedagogía General Básica, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es brindarle la información para ayudarlo a tomar la decisión de que su comunidad pueda participar en el presente proyecto de seminario de grado.

---

**¿De qué se trata el seminario de grado?**

El seminario de grado trata sobre la enseñanza de categorías cohesivas, específicamente el vocabulario, los signos de puntuación y los conectores, con el propósito de contribuir en la coherencia de la producción textual de los y las discentes, la cual será a través del enfoque de escritura procesual; donde el foco principal es el proceso por sobre el resultado final. Además, dichos escritos que realicen los estudiantes serán en vista del enfoque comunicativo, propuesto por el currículum nacional, en otras palabras, serán producciones ligadas a situaciones reales y significativas en la vida de los y las estudiantes. Para ello, se realizará un ciclo didáctico de cuatro clases consecutivas en las cuales se considerarán los contenidos y enfoques expuestos anteriormente

**¿En qué consiste la participación de su comunidad?**

Para el desarrollo de la investigación, se realizarán cuatro clases consecutivas sobre escritura procesual y categorías cohesivas en vista del enfoque comunicativo a estudiantes de cuarto y quinto básico; cada una de ellas tendrán una duración de 90 minutos en las cuales se realizarán evaluaciones formativas (tickets de salidas, preguntas en los tres momentos de la clase, entre otros) y sumativas (rúbrica analítica).

La razón para la selección de estos integrantes de su comunidad educativa radica en obtener información verídica para la construcción de análisis que beneficien al futuro quehacer docente sobre la didáctica de la escritura.

---

Comité Ético Científico de la Proyecto de seminario de grado – Universidad Católica Silva Henríquez  
General Jofré 462 – Santiago, Chile – [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl) – Teléfono: (2) 2795 0553

**¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?**

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de la enseñanza gramatical bajo un enfoque comunicativo funcional en nuestro país.

**¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?**

Existe una alta probabilidad de que esta investigación sea difundida en internet, en portales web de acceso público, la información y resultados que emanen de este proyecto serán utilizados en futuras investigaciones que busquen contribuir al tema mencionado, con el propósito de generar un aporte para la didáctica de la escritura. No obstante, los participantes tanto como estudiantes, profesores y la institución en general, se mantendrán en completo anonimato.

**¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Ana Ramírez Balmaceda, docente de la *Escuela de Educación Inicial de la carrera Pedagogía General Básica*. Su teléfono es el 940639012, su email es ana.ramirez.b@usach.cl.

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/las participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl)

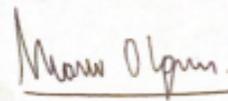
Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

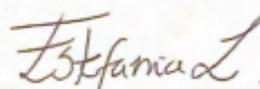
- Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.  
 No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

  
  
A. 9 470 401-4  
Nombre, firma y RUT director/a

  
Ana Ramirez Balmaceda, 17.602.316-3 de  
docente guía

  
Francisca Benucci 20.000.588-0  
Nombre, firma y RUT de estudiante

  
Manuel Ojguin 17.732.632-1  
Nombre, firma y RUT de estudiante

  
Estefania Zambrano Reyes 19.095.769-1  
Nombre, firma y RUT de estudiante

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistador/a)

## **Anexo N° 2: Carta de Autorización dirigida a instituciones para seminarios de grado, Colegio Hernando de Magallanes**

### **CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES PARA SEMINARIOS DE GRADO**

#### **Estimada directora Bélen Cisternas:**

Se invita al establecimiento Hernando de Magallanes a participar en el seminario de grado "RESIGNIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN PROFESORES EN FORMACIÓN: FORTALECIENDO LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL MANEJO DE LA LENGUA, BAJO UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y PROCESUAL EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO BÁSICO", a cargo de la docente Ana Ramírez Balmaceda, de la facultad de Educación en la Escuela de Educación Inicial específicamente en la carrera de Pedagogía General Básica, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es brindarle la información para ayudarlo a tomar la decisión de que su comunidad pueda participar en el presente proyecto de seminario de grado.

#### **¿De qué se trata el seminario de grado?**

El seminario de grado trata sobre la enseñanza de categorías cohesivas, específicamente el vocabulario, los signos de puntuación y los conectores, con el propósito de contribuir en la coherencia de la producción textual de los y las discentes, la cual será a través del enfoque de escritura procesual; donde el foco principal es el proceso por sobre el resultado final. Además, dichos escritos que realicen los estudiantes serán en vista del enfoque comunicativo, propuesto por el currículum nacional, en otras palabras, serán producciones ligadas a situaciones reales y significativas en la vida de los y las estudiantes. Para ello, se realizará un ciclo didáctico de cuatro clases consecutivas en las cuales se considerarán los contenidos y enfoques expuestos anteriormente

#### **¿En qué consiste la participación de su comunidad?**

Para el desarrollo de la investigación, se realizarán cuatro clases consecutivas sobre escritura procesual y categorías cohesivas en vista del enfoque comunicativo a estudiantes de cuarto y quinto básico; cada una de ellas tendrán una duración de 90 minutos en las cuales se realizarán evaluaciones formativas (tickets de salidas, preguntas en los tres momentos de la clase, entre otros) y sumativas (rúbrica analítica).

La razón para la selección de estos integrantes de su comunidad educativa radica en obtener información verídica para la construcción de análisis que beneficien al futuro quehacer docente sobre la didáctica de la escritura.

### ¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de la enseñanza gramatical bajo un enfoque comunicativo funcional en nuestro país.

### ¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?

Existe una alta probabilidad de que esta investigación sea difundida en internet, en portales web de acceso público, la información y resultados que emanen de este proyecto serán utilizados en futuras investigaciones que busquen contribuir al tema mencionado, con el propósito de generar un aporte para la didáctica de la escritura. No obstante, los participantes tanto como estudiantes, profesores y la institución en general, se mantendrán en completo anonimato.

### ¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Ana Ramírez Balmaceda, docente de la *Escuela de Educación Inicial de la carrera Pedagogía General Básica*. Su teléfono es el 940639012, su email es ana.ramirez.b@usach.cl.

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/las participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: eticainvestigacion@ucsh.cl

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

  
BELÉN CISTERNAS MUÑOZ  
DIRECTORA



Nombre, firma y RUT director/a



Ana Ramírez Balmaceda, 17.602.316-3 de  
docente guía



---

Francisca Benucci 20.000.588-0  
Nombre, firma y RUT de estudiante



---

Manuel Olgún Martínez 17.732.632-1  
Nombre, firma y RUT de estudiante



---

Estefania Zambrano Reyes 19.095.769-1  
Nombre, firma y RUT de estudiante

**(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistador/a)**

| ANEXO 3   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Docente:</b> Estefanía Zambrano Reyes  | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación | <b>Fecha:</b> 11 de septiembre, 2023  |
| <b>Conceptos:</b> Inferencias, biografía, silueta, estructura.  |  |   |
| <b>Procedimientos:</b> Comprender una biografía y expresar de manera escrita mensajes.  |  |   |
| <b>Actitudes:</b> Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.  |  |   |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Comprender una Biografía, a través de la interacción con preguntas de inferencias para desarrollar habilidades de comprensión lectora.  |  |   |
| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE   |  | REFLEXIÓN DOCENTE   |
| <b>Inicio</b><br>Se presenta el texto, para que las y los estudiantes sean capaces de identificar la tipología textual, a través de su silueta.   |  | A las y los estudiantes se les dificulta comprender el concepto “tipología textual”, por ende, mencionan variados textos que no están acordes al propuesto.   |
| <b>Desarrollo</b><br>Se realizan inferencias antes, durante y después de la lectura de la biografía, las y los estudiantes escriben en un post it un mensaje ligado a una interrogante centrada en qué le dirían al personaje del que se habla. |  | Al profundizar las inferencias antes, durante y después de la lectura le permitió a los y las estudiantes mantener una opinión sobre lo leído, por ende, la actividad de escritura, aunque fue breve cumplió con el objetivo. Si bien, estaba dentro del propósito procedimental de la clase, no se le dio el tiempo suficiente para abordarlo eficazmente, centrándose en el pensamiento inferencial y no en el registro que quedaría, a través de las reflexiones según lo comprendido en la lectura del texto. |
| <b>Cierre</b><br>Cada estudiante pega en un cartel que está en la pizarra su mensaje escrito, posteriormente lo leen voluntariamente, se realiza una reflexión a través de esto.  |  | Pocos estudiantes decidieron leer sus respuestas, por lo que tampoco existió de parte de la docente la iniciativa de leerlos para socializar sobre los aportes de los demás, cabe mencionar que, durante el monitoreo, no se observó corrección de los aspectos gramaticales, de la escritura, simplemente pegaron sus post it. Por otro lado, es una excelente idea que quede registro y publicación en el aula (el cartel quedó en el diario mural) sobre sus respuestas.                                       |

| ANEXO 4   |  |                                      |
|---|--|--------------------------------------|
| <b>Docente:</b> Estefanía Zambrano Reyes  | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación | <b>Fecha:</b> 25 de septiembre, 2023 |
| <b>Conceptos:</b> Cuento, tríptico, estructura, personajes, entorno, conflicto.   |  |                                      |
| <b>Procedimientos:</b> Creación, planificación y redacción de un borrador de un cuento.   |  |                                      |
| <b>Actitudes:</b> Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura. |  |                                      |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Planificación de un cuento, corrigiendo errores ortográficos.   |  |                                      |
| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE   |  | REFLEXIÓN DOCENTE                    |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Inicio</b><br/>Las y los estudiantes escuchan la lectura de un cuento, movilizandando sus conocimientos previos sobre la estructura de esta tipología textual. Por otro lado, se les explica que es un tríptico.</p>   | <p>A través del texto se aplican las bases conceptuales, que serán relevantes para la planificación de su escrito.</p>  |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>Planifican la escritura de un cuento considerando los siguientes elementos: personajes, entorno, conflicto, solución al conflicto; esto lo registran en sus cuadernos. Redactan el borrador del cuento, considerando lo anterior, luego la docente corrige aspectos gramaticales de este.</p> | <p>Es muy breve el proceso de escritura, no se le permite al estudiante concretar a cabalidad la planificación y escritura del borrador, se apresura la producción textual, por lo que las correcciones del borrador no pueden ser re escritas. Por otro lado, las categorías gramaticales se corrigen, pero no se da el tiempo para explicar por qué no pueden estar redactadas de dicha forma ni el propósito que cumple cada norma o convención ortográfica.</p> |
| <p><b>Cierre</b><br/>Considerando la actividad de desarrollo, escogen un título acorde a su planificación.</p>   | <p>Los y las estudiantes dejan inconcluso su borrador, se les solicita que creen un título para su escrito, esta actividad contempla aspectos metacognitivos, pero no se visualizan mediante la mediación oportuna de la docente ante las interrogantes.</p>  |

| ANEXO 5  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Docente:</b> Estefanía Zambrano Reyes</p>  | <p><b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación</p>  | <p><b>Fecha:</b> 02 de octubre, 2023</p> |
| <p><b>Conceptos:</b> Cuento, tríptico, estructura, personajes, entorno, categorías gramaticales, conflicto, ilustraciones.</p>   |  |  |
| <p><b>Procedimientos:</b> Creación y escritura final de un cuento.</p>   |  |  |
| <p><b>Actitudes:</b> Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.</p>           |  |  |
| <p><b>Objetivo de aprendizaje:</b> Escritura de la producción textual, considerando la planificación previa.</p>   |  |  |
| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE  | REFLEXIÓN DOCENTE  |  |
| <p><b>Inicio</b><br/>Comienza la clase con la planificación de la clase anterior, se les da 15 minutos para realizar las últimas correcciones del borrador.</p>                    | <p>La mayoría de los y las estudiantes realizan correcciones en la planificación del escrito, pero no alcanzan a reescribir o si es que lo hacen no en su totalidad.</p>   |  |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>Se les entrega a cada estudiante un tríptico explicándoles cómo estará dividido para que puedan transcribir su texto (inicio, desarrollo y desenlace)</p> | <p>Sólo tuvieron una clase para planificar el escrito lo que es insuficiente, no es un tiempo prudente para revisar (docente), ya que si bien las y los estudiantes (algunos) alcanzaron a realizar las correcciones de las categorías gramaticales pertinentes, quedaron al debe en el proceso de redacción de reescritura, con esto la composición se ve interrumpida, debido a que no se revisa y edita lo escrito, simplemente se traspasa tal cual al tríptico.</p> |  |

|   |  |
|---|--|
|   | Con este enfoque se evidencia una escritura de producto no de proceso.   |
| <b>Cierre</b><br>Las y los estudiantes entregan su tríptico, dando por finalizada la clase. | No se les plantea a los y las estudiantes que se realizará con sus escritos, si existirá una publicación de estos, simplemente se les indica que deben entregarlos para ser evaluados. |

| <b>ANEXO 6</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Docente:</b> Manuel Olguín Martínez   | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación | <b>Fecha:</b> 25 de septiembre, 2023  |
| <p><b>Objetivo de la clase:</b> Reconocer e identificar partes de una novela.</p> <p><b>Conceptos:</b> Novela, conocimientos previos, autor, estructura, personajes, apreciación personal, imágenes.</p> <p><b>Procedimientos:</b> Lectura en voz alta, responder a las preguntas planteadas por el docente, reconocer novelas.</p> <p><b>Actitudes:</b> Relacionan situaciones de la vida cotidiana o acciones de los textos leídos en clases o independientemente.<br/>Mencionan textos y autores que han leído.</p> |  |   |
| <b>ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE</b>   |  | <b>REFLEXIÓN DOCENTE</b>  |
| <p><b>Inicio</b><br/>Para dar inicio a la clase se activan los conocimientos previos, preguntando qué cuentos conocen y que nos comenten cuál es su favorito.<br/>Se solicita que respondan de forma voluntaria.<br/><br/>Luego se aplica la rutina de comprensión lectora de un cuento del texto Mineduc, en esta se selecciona a algunos estudiantes de manera aleatoria.</p>  |  | <p>Los estudiantes demuestran interés en participar de esta primera instancia de la clase queriendo comentar más de un cuento favorito, la participación de algunos estudiantes hace que otros se motiven y quieran participar y comentar sus experiencias previas con cuentos leídos por ellos.<br/>Posterior a la rutina se les pregunta acerca del texto leído, sin embargo, algunos de los estudiantes seleccionados no supieron responder asertivamente de qué trataba el texto leído.</p> |
| <p><b>Desarrollo:</b><br/>Se les pregunta a los estudiantes cuáles eran las características de los cuentos<br/><br/>y que saben sobre las novelas, posteriormente se solicita que trabajen en su texto Mineduc en la página 144 “El jabón parlante”<br/><br/>Para ello deberán contestar las siguientes preguntas a modo de trabajar conocimientos previos:<br/><br/>¿Para qué sirven los jabones?, ¿Cómo será un jabón parlante? ¿Cómo te imaginas el jabón?</p>  |  | <p>En esta instancia de la clase los estudiantes mantienen el interés en la actividad, responden asertivamente a las características de los cuentos, sin embargo, el concepto de novela principalmente lo relacionan con teleseries de la Tv abierta, es por ello que se ejemplifica en el momento con obras clásicas como Moby Dick y Don Quijote de la Mancha.<br/>Responden a las preguntas previas usando su creatividad imaginando cómo podría ser un jabón parlante.</p>                  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Leen en voz alta, por turnos, el texto "El jabón parlante de Esteban Cabezas, se explica que es sólo un fragmento.</p> <p>Posteriormente deberán escribir las siguientes preguntas y responder en sus cuadernos:</p> <p>¿Quién era Hans Fritz Chukrut? ¿Qué significa ser inventor? ¿Qué idea se le ocurrió? ¿Cómo te imaginas al jabón? ¿Qué te parece la actitud del jabón?</p> | <p>Comienzan la lectura algunos estudiantes no respetan la lectura de ciertos estudiantes, se logra respeto en la sala y se prosigue la lectura.</p> <p>Para la actividad central algunos manifiestan si sólo pueden responder a las preguntas y no escribir las preguntas en sus cuadernos porque son muchas, el docente recalca que es necesario dejar registro en sus cuadernos a lo que están respondiendo en la actividad. Se evidencian algunos cuadernos a medio completar al revisar por los puestos, así como faltas de ortografía acentual y puntual, en este punto se observa que la escritura es utilizada como producto, más que como proceso para aprender ya que se enfocan en el resultado final de sus escritos, de igual forma, se motiva a que terminen de escribir y puedan concluir su actividad.</p> |
| <p><b>Cierre:</b></p> <p>Finalmente, el docente comenta que son las novelas y sus características, para luego junto a los estudiantes comentar qué novelas conocen y qué diferencias pueden establecer entre un cuento y una novela.</p>   | <p>En este momento de la clase llega la inspectora de curso a conversar sobre una situación ocurrida durante el recreo anterior, por lo que toma prácticamente a pocos minutos del cierre de la clase.</p>   |

| ANEXO 7  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Docente:</b> Manuel Olguín Martínez   | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación | <b>Fecha:</b> 27 de septiembre, 2023   |
| <p><b>Objetivo de la clase:</b> Comprender oralmente una novela y disfrutar con la historia del personaje.</p>   |  |  |
| <p><b>Conceptos:</b> Novela, conocimientos previos, autor, estructura, personajes, apreciación personal, imágenes, desenlace.</p>                      |  |  |
| <p><b>Procedimientos:</b> Lectura, formulan hipótesis o predicciones, observan ilustraciones, responden a las preguntas planteadas por el docente.</p> |  |  |
| <p><b>Actitudes:</b> Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos escuchados en clases.</p>                     |  |  |
| <b>ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE</b>   |  | <b>REFLEXIÓN DOCENTE</b>   |
| <p><b>Inicio</b></p> <p>Inicio</p> <p>El docente solicita que los estudiantes anoten la meta en sus cuadernos</p> <p>Se aplica Rutina de Ticket.</p>   |  | <p>Los estudiantes realizan lo solicitado por el docente y responden la rutina de Ticket el cual consiste en responder a dos preguntas relacionadas con la clase anterior.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>Se pide a los estudiantes que observen la página 162 del texto Mineduc. y comenta que trabajarán interpretando un extracto de una novela, pero por medio de las ilustraciones, pero antes de comenzar...</p> <p>Se aplica RUTINA DE PENSAMIENTO:</p> <p>PUNTOS DE LA BRÚJULA.</p> <p>1.E - Entusiasmo.</p> <p>¿Qué te entusiasma de esta idea o propuesta de trabajar con este texto? ¿Cuál es su ventaja?</p> <p>2.O= Obstáculo/Preocupación.</p> <p>¿Qué encuentras como obstáculo o preocupación de esta idea o propuesta? ¿Cuál es su desventaja?</p> <p>3. N= Necesidad de Saber.</p> <p>¿Qué más necesitas saber o descubrir acerca de esta idea o propuesta? ¿Qué información adicional te ayudará a evaluar estas ideas o propuestas?</p> <p>4. S = Sugerencias o Postura para Avanzar. ¿Cuál es tu sugerencia, postura u opinión actual con respecto a esta idea o propuesta, de, por ejemplo, cómo leer este fragmento? ¿Cuál debe ser el siguiente paso para evaluar esta idea o propuesta?</p> <p>(Esta rutina ayuda a los estudiantes a desarrollar una idea o propuesta y eventualmente evaluarla, por ejemplo, de cómo interpretar las ilustraciones del extracto de la novela).</p> <p>Los estudiantes observan el fragmento de la novela «¡Ay cuánto me quiero!» de Mauricio Paredes.</p> <p>Se les invita a leer el título y a observar en detalle cada una de las imágenes, se les pide que formulen hipótesis o predicciones de lectura a partir de título y las imágenes</p> <p>Deberán responder en sus cuadernos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién es el autor de la novela?</li> <li>2. ¿Quiénes son las personas que más quieren al niño?</li> <li>3. ¿Cómo te imaginas a los padres del niño?</li> <li>4. ¿Qué otro título le pondrías al texto?</li> <li>5. ¿Te gustó el relato?, ¿por qué?</li> </ol> <p>Sobre el autor:</p> <p>El docente exhibe la página <a href="https://www.mauricioparedes.com/">https://www.mauricioparedes.com/</a> donde aparece una reseña de la novela y la biografía del autor. Los invita a leer sus libros.</p> <p>Escogen uno y realizan tres viñetas en sus cuadernos de cómo serían sus ilustraciones de aquellas escenas.</p> | <p>Los estudiantes trabajan en sus textos escolares, comienzan a socializar las preguntas guiadas por el docente ante las preguntas a interpretar posteriormente a un personaje algunos manifiestan cierto nerviosismo porque dibujar se les complica.</p> <p>Posteriormente comienzan a realizar la actividad, con una muy buena actitud frente a esta, se les guía y entrega algunas estrategias para elevar su tono de voz y proyectarla para que todos puedan oírla. La clase fluye de forma interesante entre ambas partes la mayoría de los estudiantes pertenecientes a este curso se disponen a trabajar con ánimo e interés, en torno a la rutina aplicada, algunos estudiantes no comprenden del todo el sentido de esta rutina o su extensión hace que no puedan socializar de manera fluida y prefieren darle el turno de opinar a otros estudiantes, esta rutina lleva bastante tiempo del desarrollo de la clase la cual tomó parte del cierre de esta misma.</p> <p>Se ve que comienzan a trabajar de forma autónoma con la ayuda de sus textos, el docente guía y resuelve dudas mientras va puesto por puesto motivando a trabajar a los estudiantes. En cuanto a las intervenciones de escritura esta es breve y se cumplen aspectos formales para la revisión como, por ejemplo: acentuación, ortografía y usar un vocabulario variado.</p> <p>Se les presenta finalmente un artículo del autor visto, demuestran entusiasmo por conocer otras obras de este autor, comienzan a comentar y leer algunas de sus obras proyectadas.</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Cierre:</b></p> <p>Se revisan actividades, se comenta que, de un texto, podemos extraer información del autor, de las ilustraciones (interrogación), etc.</p> <p>Exhiben sus viñetas y comentan sobre la novela escogida de Mauricio Paredes.</p> | <p>Algunos estudiantes no alcanzan a escribir todas las preguntas y algunos no terminan de responder en sus cuadernos las preguntas, se revisará la siguiente clase terminada la actividad.</p> <p>En la siguiente clase se hizo una revisión de los cuadernos para esta actividad en forma general escogiendo al azar a algunos estudiantes guiados por la lista de curso, principalmente se detectaron errores ortográficos y acentuales básicos, sin embargo, varios estudiantes extrajeron la información implícita del texto de manera correcta acertando y exponiendo correctamente a todas las preguntas planteadas por el docente.</p> |
|---|--|

### ANEXO 8

|                                      |  |                                     |
|--------------------------------------|--|-------------------------------------|
| <b>Docente:</b> Francisca Benucci S. | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación | <b>Fecha:</b> 21 de agosto del 2023 |
|--------------------------------------|--|-------------------------------------|

**Objetivo de la clase:**  
Leer un texto no literario utilizando estrategias de comprensión lectora”

**Conceptos:** Artículo informativo, información explícita e implícita, estrategias de comprensión lectora, contaminación.

**Procedimientos:** Modelamiento estrategia respuesta argumentativa, preguntas para movilización de conocimientos previos y de inferencias.

**Actitudes:** Respetar turnos de habla entre pares frente a las interrogantes orales propuestas en la clase

| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE  | REFLEXIÓN DOCENTE   |
|--|---|
| <p><b>Inicio:</b></p> <p>Se realizan interrogantes orales las cuales buscan contextualizar el contenido de la clase y además el tema del texto que deberán leer los y las estudiantes en el desarrollo de la clase. Preguntas tales como:</p> <p>¿A qué nos referimos con información explícita? ¿Y con información implícita?</p> <p>¿Cómo podemos acceder a ella?</p> <p>¿Qué lugares del planeta crees que están contaminados por el ser humano?</p> <p>¿De qué formas lo contaminan?</p> | <p>Los y las estudiantes responden de manera entusiasta a las interrogantes, dialogan activamente frente al tema de la clase, exponiendo sus experiencias y sus saberes con respecto a la contaminación.</p>  |
| <p><b>Desarrollo</b></p> <p>A través de preguntas y con el apoyo del PPT se realiza un modelamiento oral de la estrategia “llenando cajas” para la creación de respuestas argumentativas. Para ello, se expone un paso a paso:</p> <p>1: reutiliza la pregunta</p> <p>2: Agrega la respuesta</p>   | <p>Los estudiantes participan de manera activa durante el modelamiento. Sin embargo, no presentan la misma motivación al momento de responder las preguntas de manera escrita, además, los enunciados de las interrogantes no eran claros, lo cual provocaba que se confundieran en su respuesta.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>3: Citar o parafrasear el texto</p> <p>Posteriormente, se solicita que los y las discentes transcriban el paso a paso para la respuesta completa en su cuaderno. Luego, con el texto del estudiante, responden preguntas a través de la estrategia mencionada.</p>   | <p>Además, la habilidad a desarrollar en la clase respectaba a la Lectura, no a aspectos de la escritura, por lo tanto, no existió un modelamiento de esto y se orientó específicamente a la creación de respuestas argumentativas.</p>  |
| <p><b>Cierre</b></p> <p>Con el apoyo de preguntas, se rectifica el objetivo de la clase y su postura frente al tema mencionado en el texto leído. Preguntas como:</p> <p>¿Logramos el objetivo de la clase? ¿Cómo lo sabes?</p> <p>¿Qué opinas sobre la basura espacial? ¿Qué te pareció la clase? A continuación, los estudiantes comparten las respuestas a las preguntas desarrolladas por los y las estudiantes.</p> <p>Finalmente, responden un ticket de salida que es devuelto a la docente.</p> | <p>Al momento de compartir sus respuestas escritas, presentaban redundancia e incoherencias con respecto a las interrogantes. Si bien utilizaron las estrategias, no contemplaron todos los pasos a seguir. Finalmente, en el ticket de salida, lograron enfatizar la importancia de por qué es relevante saber sobre la contaminación en sus respuestas</p> |

| ANEXO 9  |   |                                     |
|--|---|-------------------------------------|
| <b>Docente:</b> Francisca Benucci S.   | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación  | <b>Fecha:</b> 21 de Agosto del 2023 |
| <p><b>Objetivo de la clase:</b><br/>Escribir una infografía en equipos sobre la creatividad.</p> <p><b>Conceptos:</b> Infografía, infogramas.</p> <p><b>Procedimientos:</b> Escribir una infografía de manera colaborativa, resolver interrogantes.</p> <p><b>Actitudes:</b> Respetar las posturas de sus pares y turnos de habla, mantener una actitud entusiasta en la construcción de textos.</p>   |   |                                     |
| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE  | REFLEXIÓN DOCENTE   |                                     |
| <p><b>Inicio:</b></p> <p>Se observa un ppt sobre ideas y creatividad, a través de imágenes y testimonios de artistas que hacen uso de la creatividad para montar sus exposiciones. A partir de esto, se realizan interrogantes sobre qué es la creatividad y en qué contextos podemos hacer uso de esta. Preguntas como:</p> <p>¿En qué se diferencian las ideas de la creatividad?</p> <p>¿En qué momentos de tu vida has sido creativo?</p> <p>¿Cómo lo sabes?</p> | <p>Los y las estudiantes enfrentaron el tema de una manera óptima, dialogando junto al curso las diferentes situaciones en las cuales han sido creativos, de esta forma, se levantaron definiciones con respecto al tema de la clase.</p>   |                                     |
| <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Luego, se establecen criterios sobre el texto que se abordará en esta clase: la infografía. En conjunto, se lee una infografía sobre las formas de promover la creatividad. Posteriormente, se levantan criterios sobre cómo realizar una infografía que tenga un mensaje claro para quien lo lea. Se invita a los y las</p>   | <p>Se destina gran parte del tiempo en la lectura del texto y en el diálogo a partir de los caracteres formales de la infografía, a raíz de ello, el tiempo para que los y las estudiantes produzcan el texto fue muy acotado; esto provocó que la docente no diera el tiempo adecuado y tendiera a apurar el proceso de escritura.</p> |                                     |

|   |   |
|---|---|
| discentes a conformar equipos para crear una infografía sobre la creatividad.   |   |
| <b>Cierre</b><br>No se logró terminar el texto, por lo tanto, se dialoga a través de interrogantes cómo fue la construcción y cómo se sintieron en dicho proceso. | A partir de que no se lograra terminar el escrito, se decide continuar la siguiente clase y se cierra la clase enfatizando en cómo se dio el proceso y qué actitudes existieron en los integrantes. |

| <b>ANEXO 10</b>  |   |
|--|---|
| <b>Docente:</b> Francisca Benucci S.   <b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación   <b>Fecha:</b> 21 de Agosto del 2023  |   |
| <b>Conceptos:</b> Infografía, infogramas.  |   |
| <b>Procedimientos:</b> Escribir una infografía de manera colaborativa, resolver interrogantes, compartir producciones.   |   |
| <b>Actitudes:</b> Respetar las posturas de sus pares y turnos de habla, mantener una actitud entusiasta en la construcción de textos.  |   |
| ACONTECIMIENTOS DE LA CLASE  | REFLEXIÓN DOCENTE   |
| <b>Inicio:</b><br>Se movilizan contenidos abordados en la clase pasada a través de la observación de dos infografías, se recuerdan los criterios a seguir para un texto claro y acorde al género.  | Los y las estudiantes responden de manera activa antes las interrogantes, a través de las respuestas se realiza una lluvia de ideas que permitió concretar los contenidos abordados antes, por lo cual, los estudiantes tenían claro cuál era el tema y lo que se realizaría en la clase.   |
| <b>Desarrollo</b><br>Retoman la producción de la infografía, las docentes monitorean en los grupos la construcción y orientan en el caso de requerir el equipo. Se motiva a los estudiantes a utilizar plumones y los materiales que tengan para que su texto sea innovador.         | El monitoreo resultó ser una instancia ideal para la revisión y corrección de las producciones de los y las discentes, sobre todo porque se apoyó a los grupos que estaban confundidos. Frente a la propuesta de innovación, los estudiantes se motivaron a ser creativos en sus producciones.  |
| <b>Cierre</b><br>Se concluye la creación de los textos y cada equipo expone su infografía adelante, mostrando los infogramas que consideraron y qué información tienen en ella. Finalmente, a través de preguntas reflexionan sobre su producción y si esta era adecuada al público. | Al momento de exponer sus creaciones, el tiempo fue muy acotado y no existió preparación para ellos, por lo que los y las estudiantes expusieron de manera breve y sin desarrollar el tema de manera extensa. Frente a esto, la docente realizó preguntas para que se pudiera explicar más. En cuanto a la reflexión fue clara del porqué se debe escribir el texto con los criterios establecidos. |

**Anexo N° 11: Entrevista a investigadores sobre su formación inicial docente en la línea de la didáctica de la escritura procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo, revisada por experto**

#### ENTREVISTAS CRUZADAS

El presente documento, da cuenta de preguntas estructuradas, por lo tanto, es de carácter cualitativo. Estas tienen como principal foco el recabar información con respecto a la relación entre la teoría didáctica de Lenguaje y Comunicación y la puesta en práctica de ello, específicamente sobre escritura procesual y manejo de la lengua bajo un enfoque comunicativo. A partir de las respuestas realizadas por tres docentes en formación de la UCSH (quienes realizan esta investigación), se podrá analizar testimonios para las etapas de: Definición y enmarcamiento de un problema de práctica y Diagnóstico de las causas de un problema, propuestas por Mintrop y Órdenes (2028), para el seminario de grado: “Resignificación didáctica de la escritura en profesores en formación, fortaleciendo la enseñanza y aprendizaje de la cohesión bajo un enfoque comunicativo y procesual en estudiantes de cuarto y quinto básico”, realizado por las/os docentes: Francisca Benucci, Manuel Olguín y Estefanía Zambrano.

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

| Dimensiones/temas  | Claridad |    | Pertinencia |    | Relevancia |    | Sugerencias |
|--|----------|----|-------------|----|------------|----|-------------|
|  | Sí       | No | Sí          | No | Sí         | No |             |
| Preguntas orientadas al profesor(a) en formación   |          |    |             |    |            |    |             |
| En su formación inicial docente<br>¿Cuántas asignaturas tributan específicamente a la línea disciplinaria de Lenguaje y Comunicación?                                  | x        |    | x           |    | X          |    |             |
| ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan la didáctica de la escritura?   | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan sobre manejo de la lengua?  | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| Dentro de las asignaturas de escritura<br>¿Recibieron una formación teórica sobre la escritura bajo un enfoque procesual y comunicativo? ¿Cuál es el sustento teórico? | x        |    | x           |    | x          |    |             |

|   |   |  |   |  |   |  |  |
|---|---|--|---|--|---|--|--|
| A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre escritura procesual bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos? | x |  | x |  | x |  |  |
| Dentro de las asignaturas de manejo de la lengua (gramática) ¿Recibieron una formación teórica sobre gramática bajo un enfoque comunicativo?                            | x |  | x |  | x |  |  |
| A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre gramática bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?           | x |  | x |  | x |  |  |
| ¿Cuál es su percepción sobre la apropiación del conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico referente a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua?      | x |  | x |  | x |  |  |

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (x)

Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Nombre y apellido del juez evaluador: Richard Astudillo

Especialidad del evaluador: Docencia universitaria en el área de lenguaje

Firma del evaluador:

Fecha: 24/11/2023

**Anexo N° 12: Respuestas de entrevistas a investigadores sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de la didáctica de la escritura procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo, revisada por experto, Investigadora A**

**Nombre docente en formación entrevistada: Francisca Benucci**

**1. En su formación inicial docente ¿Cuántas asignaturas tributan específicamente a la línea disciplinaria de Lenguaje y Comunicación?**

Durante el transcurso de la carrera, el cual fueron cinco años, presentamos varias asignaturas las cuales tributaban a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, de hecho, desde el primer año. Estas abordaban principalmente contenidos, como, por ejemplo, análisis morfosintáctico, las funciones del lenguaje, modelo speaking, enfoques de la enseñanza de la lengua, las categorías gramaticales, los tipos de conciencia en la enseñanza de la lectoescritura y sus principales modelos. Algunas de estas cátedras fueron: Lenguaje y Comunicación, Comprensión y producción de textos, C.P.C Lenguaje y Comunicación I, II y II, Didáctica de la oralidad, Didáctica de la escritura, Didáctica de la lectura y Evaluación de los aprendizajes en Lenguaje y Comunicación.

**2. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan la didáctica de la escritura?**

Específicamente en la didáctica de la escritura de manera directa, sólo una, la cual desarrollamos en el primer semestre del quinto año de la carrera. Es relevante mencionar que en otras asignaturas se mencionaba la enseñanza de la escritura de manera ocasional y como complemento a los contenidos principales considerados en esos ramos.

**3. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan sobre manejo de la lengua?**

Entendiendo el manejo de la lengua como la enseñanza de la gramática, no fue un contenido el cual fuera principal en las unidades que proponían las cátedras, sino más bien se abordaba de manera complementaria a ciertos contenidos, estas asignaturas fueron: Lenguaje y Comunicación (primer año, primer semestre) y Didáctica de la escritura (quinto año, primer semestre).

**4. Dentro de las asignaturas de escritura ¿Recibieron una formación teórica sobre la escritura bajo un enfoque procesual y comunicativo? ¿Cuál es el sustento teórico?**

En la asignatura de Didáctica de la escritura, recibimos la formación teórica sobre los pasos de escritura procesual establecidos por Cuetos (2000), el cual propone que ocurren cuatro procesos cognitivos en su desarrollo: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. En cuanto al enfoque comunicativo, este no fue abordado de manera clara en sus bases, sino que se establecía como un factor que debíamos considerar en cuanto a los temas que seleccionábamos para las tareas de escritura con los y las estudiantes, es decir, que fueran temas relacionados y cercanos al contexto en el que se situaba la gran mayoría del estudiantado en el cual estaríamos a futuro, este contenido principalmente se ahondó en las actividades de preescritura, más que en la escritura procesual.

**5. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre escritura procesual bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

Durante el desarrollo de esta asignatura, se solicitaba realizar planificaciones de clases que contemplaran el eje de escritura en general, no específicamente la escritura procesual, además no era un criterio a evaluar el hecho de que se considerara el enfoque comunicativo.

Con respecto a las instancias en las cuales se podía implementar esto, eran acotadas o nulas, ya que en ese momento teníamos práctica profesional I, que contemplaba específicamente nuestro quehacer docente con respecto a asignaturas de orientación y a otra asignatura que preferentemente no fuera de la mención que estábamos cursando (en mi caso de Lenguaje y Comunicación), por lo tanto debía ser de Matemáticas, Historia y Geografía, Artes, entre otras asignaturas porque nuestra carrera (Pedagogía General Básica) contempla la gran mayoría de las asignaturas.

Por lo tanto, la práctica no iba en sintonía con las cátedras que estábamos abordando en ese momento, por lo cual no era un requisito el implementar las planificaciones que realizábamos sobre escritura.

**6. Dentro de las asignaturas de manejo de la lengua (gramática) ¿Recibieron una formación teórica sobre gramática bajo un enfoque comunicativo?**

En la cátedra de Lenguaje y Comunicación (primer año, primer semestre) se desarrollaron diversas clases en las cuales se hablaba de categorías gramaticales, funciones del lenguaje, las diferencias entre el enunciado y la oración, componentes de la oración y sus tipos (enunciativa, exclamativa, desiderativa, entre otras), las categorías gramaticales variables e invariables, los complementos directos e indirectos, ortografía acentual, etc. Asimismo, en la asignatura de Didáctica de la escritura, de manera complementaria a la enseñanza de la escritura, se abordaron temas como la cohesión y coherencia dentro de los escritos, los mecanismos de cohesión (gramaticales y léxicos), entre otros.

Sin embargo, el enfoque comunicativo no era un factor imperante, de hecho, se mencionó de manera esporádica dentro de la primera cátedra mencionada. En ella, se establecía que, en la teoría del lenguaje como texto, la gramática debía situarse de manera auxiliar junto a otros componentes, en pro de contribuir a los propósitos comunicativos, sociales y personales, pero en ninguna ocasión se enseñaba cómo abordar esta desde la didáctica en pro de los aprendizajes significativos de los y las discentes.

**7. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre gramática bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

Como mencioné anteriormente, el manejo de la lengua no fue una dimensión en la que se ahondara de manera coherente junto a lo que propone el currículum nacional, ni tampoco fue un contenido que se considerara de manera imperante dentro de las cátedras sobre Lenguaje y Comunicación. A partir de esto, según mi experiencia, nunca fue un criterio que se solicitara dentro de los diseños de planificación que teníamos que realizar, por lo tanto, la implementación de estos conocimientos nunca se llevó a cabo.

**8. ¿Cuál es su percepción sobre la apropiación del conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico referente a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua?**

En base a mi experiencia, considero que no existe una apropiación sólida, puesto que, si bien existieron ciertas instancias respecto a la teoría sobre la enseñanza de la escritura procesual y los diferentes pasos a abordar para realizar clases, además de estrategias previas para generar contextos adecuados y aspectos cohesivos para que los y las estudiantes realicen escritos, pero no surgió un complemento contundente con respecto a cómo enseñar los aspectos del manejo de la lengua, que según la teoría contribuyen de manera significativa tanto en los escritos, también en la oralidad y lectura del estudiantado. Asimismo, no se alinearon las cátedras con la práctica, puesto que, mientras estábamos en práctica, se evaluaban aspectos alejados de la disciplina que decidimos especializarnos, por lo tanto, las instancias para poder llevar a cabo lo que aprendíamos en la teoría, eran escasas o nulas, existiendo de esta forma una incongruencia. Es por esto que, no se generaron experiencias que nos permitieran corroborar la teoría que íbamos aprendiendo, sino que eso sólo se quedó en un contenido más y no se llevó a la práctica, en la cual influyen diversos factores que en la mera teoría no es posible encontrar.

**Anexo N° 13: Respuestas de entrevistas a investigadores sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de la didáctica de la escritura procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo, revisada por experto, Investigadora B**

**Nombre docente en formación entrevistada:** Estefanía Zambrano Reyes.

**Interrogantes**

**1. En su formación inicial docente ¿Cuántas asignaturas tributan específicamente a la línea disciplinaria de Lenguaje y Comunicación?**

A lo largo de estos cinco años no recuerdo el número exacto de asignaturas que tributan a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, pero si fueron varias incluyendo las de la mención que profundizaron aún más dicha área. En los primeros semestres los saberes conceptuales estaban ligados al aprendizaje de la gramática y sus categorías gramaticales, incluyendo la teoría de modelos, métodos, conciencias, etc. Posteriormente, se dio un vuelco a la didáctica de la oralidad, escritura y lectura, en la cual el énfasis estaba en estrategias, diseños, instrumentos evaluativos, aplicación y reflexión de clases, entre otros, absteniéndose bastante de lo teórico y focalizándose en la práctica.

Ciertas cátedras impartidas por la universidad fueron: Lenguaje y Comunicación, Comprensión y producción de textos, C.P.C Lenguaje y Comunicación I, II y II, Didáctica de la oralidad, Didáctica de la escritura, Didáctica de la lectura y Evaluación de los aprendizajes en Lenguaje y Comunicación.

## **2. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan la didáctica de la escritura?**

La escritura se trabaja por no decirlo menos en todas las asignaturas, no tan sólo en las de la disciplina, pero la didáctica como tal, en una cátedra llamada “Didáctica de la escritura” la cual fue impartida en el noveno semestre de carrera, aquí los saberes estaban ligados a comprender el enfoque funcional de la gramática y metodologías didácticas en producciones textuales aplicables en diseños de aprendizajes para diversos niveles.

## **3. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan sobre manejo de la lengua?**

Que profundicen el aprendizaje de las normas y convenciones ortográficas fue en el primer semestre y en el noveno semestre. La primera cátedra mencionada anteriormente (Lenguaje y Comunicación), tenía como propósito sólo la enseñanza aislada de categorías gramaticales, a diferencia de la última que diferenciaba que los conocimientos ortográficos son relevantes, pero no es un fin en sí mismo, ya que facilita la comprensión y el proceso de producción.

## **4. Dentro de las asignaturas de escritura ¿Recibieron una formación teórica sobre la escritura bajo un enfoque procesual y comunicativo? ¿Cuál es el sustento teórico?**

Si existió formación teórica en la asignatura “Didáctica de la escritura”, partiendo por referentes como Cassany (2007), quien plantea la corrección de las redacciones como un pilar fundamental para que las y los estudiantes mejoren sus capacidades de expresión escrita, a través de la revisión y corrección de sus producciones textuales. Por otro lado, Cuetos (2000) indica que la escritura no es sólo signos gráficos, más bien procesos conceptuales, lingüísticos y motores; desprendiéndose de la automatización de la

escritura, el autor plantea que la actividad de escribir requiere de diversas subtarear y procesos cognitivos.

Volviendo a la escritura procesual y ahora incluyendo el enfoque comunicativo está como referente Mineduc (2013), el cual dentro de la organización curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación plantea en el eje de escritura, la escritura como proceso, la cual mediante pasos, intervenciones y modificaciones se espera que el escritor sea independiente y consciente de sus producciones. En relación al enfoque comunicativo, dentro del sub-ejes de manejo de la lengua considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación.

### **5. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre escritura procesual bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

Las instancias fueron breves, ya que, si bien se creaban diseños de aprendizaje, estos no fueron implementados en contextos reales debido a que según la malla curricular la práctica inicial estaba ligada a otras disciplinas, por lo menos durante el primer año de carrera. Ahora último, se diseñaron actividades, pero como no calzó la asignatura “Didáctica de la escritura” con los requisitos de la práctica profesional, el ciclo didáctico era para el último semestre y ahí si era un requerimiento que sea de la mención, siendo que a estas alturas no tenemos cátedras ligadas a lenguaje y Comunicación, por ende, no era una condición diseñar e implementar, sólo planificábamos y suponíamos.

Cabe mencionar, que voluntariamente muchas clases fueron aplicadas en las aulas por voluntad propia, no por requisito de la universidad, esto considerando que al trabajar en colegio se facilita implementar dichos diseños de aprendizaje.

### **6. Dentro de las asignaturas de manejo de la lengua (gramática) ¿Recibieron una formación teórica sobre gramática bajo un enfoque comunicativo?**

En la asignatura del octavo semestre “Didáctica de la lectura” se habló de gramática funcional con varios autores entre ellos Matte (1988), Troitiño (2008) , Kondo (1995) y sobre el enfoque comunicativo por Beghadid ( 2013); si bien esta asignatura no está ligada al eje de escritura, ya se nos plantea un enfoque y un paradigma sobre el manejo de la lengua totalmente distinto al planteado en el primer semestre con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la cual se focaliza en estructuras gramaticales y ortografía, de manera superficial y mecanizada. Finalmente, en el noveno semestre se vuelve a retomar lo visto en didáctica de la lectura, pero aun así pasa que el enfoque comunicativo está tan presente, porque se diseña material y clases que se aíslan de lo que propone dicho enfoque, cayendo incluso en seguir instrumentalizando la enseñanza de las y los estudiantes.

Cabe mencionar que, como acotación personal, considero que los referentes a los cuales se recurre para sustentar ciertos saberes conceptuales no son tan actualizados como se pretendería y cómo se exige muchas veces por los docentes al momento de mencionar

referentes teóricos en nuestras producciones textuales.

**7. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre gramática bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

Las instancias fueron muy escasas, en la interrogante anterior mencioné que los diseños de aprendizaje jamás fueron pensados y creados en base al enfoque comunicativo, considerando que este no se trata sólo de aplicarlos en contextos reales, incluso viéndolo desde la mirada y ya con la investigación que estamos realizando, se instrumentalizaron muchos saberes conceptuales de manera inconsciente, solo pensando que si se tomaba en cuenta el contexto, cotidianeidad e intereses de las y los estudiantes estábamos trabajando el enfoque.

**8. ¿Cuál es su percepción sobre la apropiación del conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico referente a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua?**

No existe un aprendizaje significativo en torno a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua, siento que estos saberes fueron abordados de manera muy superficial y claramente quedarse con la teoría y sin la práctica fue un factor negativo en la adquisición del conocimiento

Claramente al realizar una investigación ligada a esta temática facilita nutrir los conocimientos relacionados a los enfoques, pero considero que durante cinco años de carrera abstenerse del enfoque comunicativo y no retroalimentar diseños de aprendizajes que dicen lo contrario a este, genera que a estas alturas se naturalicen prácticas totalmente contrarias a lo propuesto por el currículo nacional.

**Anexo N° 14: Respuestas de entrevistas a investigadores sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de la didáctica de la escritura procesual, manejo de la lengua y enfoque comunicativo, revisada por experto, Investigador C**

**Nombre docente en formación entrevistado:** Manuel Andrés Olguín Martínez.

**1. En su formación inicial docente ¿Cuántas asignaturas tributan específicamente a la línea disciplinaria de Lenguaje y Comunicación?**

En cuanto a mi transcurso en la carrera de pedagogía general básica, es más teniendo mención en Lenguaje y Comunicación, en el transcurso de cinco años los cuales tuvimos un total de nueve asignaturas relacionadas al área de Lenguaje y Comunicación.

**2. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan la didáctica de la escritura?**

Durante el segundo año de universidad en plena pandemia por COVID-19 curse el módulo de Lectura y escritura inicial, luego, al tomar la mención de Lenguaje y Comunicación en quinto año al menos dos asignaturas más abordaron la didáctica de la escritura, en las cuales comprendimos aspectos más específicos de la lengua escrita entonces fueron un total de tres asignaturas las cuales formaron parte importante para mis saberes como futuro docente respecto a este tema.

**3. ¿Cuántas de estas asignaturas trabajan sobre manejo de la lengua?**

Según recuerdo fue tan solo una asignatura, en la cual nos enseñaron sobre el manejo de la lengua, respecto a eso pienso que debido a que estuvimos sometidos a varios cambios en la maya curricular desde el primer año, lamentablemente alcanzamos en el último año a saber y a ahondar un poco más en este concepto (manejo de la lengua).

**4. Dentro de las asignaturas de escritura ¿Recibieron una formación teórica sobre la escritura bajo un enfoque procesual y comunicativo? ¿Cuál es el sustento teórico?**

La formación en esta área fue algo escasa a mi parecer, solo fue una asignatura de la mención la cual abordó y recién en quinto año sobre la escritura procesual, identificando su estructura, la correcta producción en los escritos. personalmente el resto de las asignaturas carecían de una base sólida para que fuera significativa en mi formación docente.

**5. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre escritura procesual bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

Personalmente no tuve las instancias para poder implementar la escritura procesual, siendo asistente de aula se me daban instancias para participar de las clases ya sea realizando el inicio, desarrollo o cierre de algunas clases, pero en ningún momento en el colegio donde trabajaba se abordó este tema con mayor profundidad en las clases que pude participar de la asignatura de lenguaje.

Sin embargo, en mi práctica profesional II, junto a mis compañeras creamos un ciclo didáctico el cual tiene como principal foco el enfoque procesual este se diseñó para que durante aproximadamente cinco clases los y las estudiantes abordaron diferentes dimensiones de la escritura procesual.

**6. Dentro de las asignaturas de manejo de la lengua (gramática) ¿Recibieron una formación teórica sobre gramática bajo un enfoque comunicativo?**

Efectivamente tuvimos una asignatura la cual abordó sobre el manejo de la lengua en esta principalmente fomentamos y aprendimos cómo aplicar correctamente las reglas gramaticales, un vocabulario variado y preciso, concordancia y diferencias respecto a los verbos, etc. Sin embargo, de manera contextualizada siento que quedamos al debe con la didáctica y estrategias no mecanizadas para poder enseñar de manera más lúdica.

**7. A partir de estos conocimientos teórico/didácticos sobre gramática bajo un enfoque comunicativo ¿En qué instancias pudieron implementar dichos conocimientos?**

He tenido instancias ahora actualmente como docente de poder abarcar ciertas clases principalmente en segundo básico sobre la didáctica de la gramática aplicando estrategias u por ejemplo modelando la sintaxis la cual determina la estructura de una oración para que esta tenga sentido y que el estudiante logre comprenderla, así como revisando y fomentando el uso de punto y coma, tiempos verbales, etc. Este tipo de clases se adecua al colegio en el cual trabajo ya que es estructurado y tiene un enfoque más conductista.

**8. ¿Cuál es su percepción sobre la apropiación del conocimiento disciplinar, pedagógico y práctico referente a la didáctica de la escritura y el manejo de la lengua?** Pienso que es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En mi opinión, la apropiación de este conocimiento debe ser un proceso continuo y dinámico que involucre tanto al docente como al estudiante. Como docentes

debemos estar en una constante actualización y reflexión sobre nuestra propia práctica pedagógica, así como los estudiantes deben ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales de comunicación. Además, es importante que la enseñanza de la escritura y el manejo de la lengua se realice de manera contextualizada, es decir, que se adapte a sus diversas necesidades y características, también al entorno en el que se desenvuelven a diario.

### Anexo N°15: Pauta de Acompañamiento al aula docente Francisca Benucci.

La presente Pauta de acompañamiento al aula, tiene por objetivo ser una herramienta de evaluación formativa y sumativa que se nutre de las observaciones a la docencia de parte del profesor(a) tutor, del profesor(a) guía UCSH, de la coevaluación de otro profesor/a en formación. También la/el profesor en formación podrá autoevaluarse.  
Este instrumento y sus observaciones serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y aprendizaje docentes.

|                                     |  |                |                                |
|-------------------------------------|--|----------------|--------------------------------|
| Profesor/a en Formación             | <b>Francisca Benucci</b>   | Curso          | <b>5°B</b>                     |
| Prof. Guía (UCSH) /Tutor (a)        | Víctor González  | N° Estudiantes | <b>35</b>                      |
| Objetivo de Aprendizaje             | <b>OA 15 Escritura frecuente para desarrollar la creatividad</b> | Fecha          | <b>14-11-2023</b>              |
| Objetivo de Aprendizaje Transversal |  | Asignatura     | <b>Lenguaje y Comunicación</b> |
| Meta de sesión                      | <b>Editar textos a través de un procesador de textos.</b>        |                |                                |

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

|  |   |    |  |  |
|--|---|----|--|--|
| - Calidad de apertura de clase                               | Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.  | X  |  |  |
|  | Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.  | X  |  |  |
|  | Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.                  | X  |  |  |
| - Calidad del cierre de clase                                | Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc. | X  |  |  |
|  | El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.  | X  |  |  |
| - Contribución de las actividades al logro de los objetivos. | Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.                                       | X  |  |  |
|  | Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión.   | X  |  |  |
|  | Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.   | X  |  |  |
| total puntaje  |   | 54 |  |  |

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

#### Observaciones de profesores evaluadores del profesor/a en formación:

|   |
|---|
| - Las observaciones fueron dadas de manera presencial en entrevista realizada el 27-11-2023 |
|---|

## Anexo N°16: Pauta de Acompañamiento al aula docente Estefanía Zambrano.

La presente Pauta de acompañamiento al aula, tiene por objetivo ser una herramienta de evaluación formativa y sumativa que se nutre de las observaciones a la docencia de parte del profesor(a) tutor, del profesor(a) guía UCSH, de la coevaluación de otro profesor/a en formación. También la/el profesor en formación podrá autoevaluarse.  
Este instrumento y sus observaciones serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y aprendizaje docentes.

|                                     |   |                |                   |
|-------------------------------------|---|----------------|-------------------|
| Profesor/a en Formación             | <b>Estefanía Zambrano</b>   | Curso          | <b>4°A</b>        |
| Prof. Guía (UCSH) /Tutor (a)        | Pilar Gómez   | N° Estudiantes | <b>35</b>         |
| Objetivo de Aprendizaje             |   | Fecha          | <b>21-11-2023</b> |
| Objetivo de Aprendizaje Transversal |   | Asignatura     | <b>Lenguaje</b>   |
| Meta de sesión                      | Planificar sus textos generando ideas, a partir de la observación de imágenes y el vocabulario presente en una carta. |                |                   |

| DOMINIOS   | Desempeño Competente   | 3 | 2 | 1 |
|--|--|---|---|---|
| <b>DOMINIO A Preparación de la Enseñanza</b> (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc.) |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO B Ambiente de la clase para el aprendizaje</b> (Ambiente organizado de trabajos, etc.)            |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes</b> (estrategias, etc.)                  |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO D Responsabilidades Profesionales</b>   |  |   |   |   |
| -Ambiente de trabajo.  | Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.   | X |   |   |
| -Rol formativo   | Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.   | X |   |   |
| -Promoción de la participación de los estudiantes.   | a) Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.<br>b) Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las a las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos. | X |   |   |
| -Acompañamiento de las actividades   | Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.  | X |   |   |
| - Calidad de apertura de clase   | Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.   | X |   |   |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
|  | Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.  | X |   |  |
|  | Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.                  | X |   |  |
| - Calidad del cierre de clase                                | Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc. |   | X |  |
|  | El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.  |   | X |  |
| - Contribución de las actividades al logro de los objetivos. | Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.                                       | X |   |  |
|  | Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión.   | X |   |  |
|  | Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.   | X |   |  |

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

**Observaciones de profesores evaluadores del profesor/a en formación:**

**FORTALEZAS**

Las clases son tan dinámicas que el tiempo se hace corto.

Es innovadora en el método para la bajada de contenido y la elaboración de material, para el desarrollo de actividades.

Aplica distintas estrategias para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Cuando nota que algún niño va quedando atrás, se acerca, acompaña y aclara.

**SUGERENCIAS**

Es necesario incorporar explicaciones sobre el uso del diccionario para buscar algunos términos que no aparecen. Por ejemplo, los verbos conjugados, deben ser buscados por el infinitivo. En algunos casos tenían la palabra “climatizará” y debían buscar “climatizar”.

Planificar y considerar los tiempos de trabajo para poder hacer un buen cierre de la clase, independiente de que no se concluya con toda la clase propuesta. Se podría haber hecho una pequeña síntesis y también algo de retroalimentación a nivel general.

**Puntaje total: 54p.**

**Puntaje obtenido: 52p.**

**Calificación: 6.6**

**Anexo N°17: Pauta de Acompañamiento al aula docente Manuel Olgún.**

La presente Pauta de acompañamiento al aula, tiene por objetivo ser una herramienta de evaluación formativa y sumativa que se nutre de las observaciones a la docencia de parte del profesor(a) tutor, del profesor(a) guía UCSH, de la coevaluación de otro profesor/a en formación. También la/el profesor en formación podrá autoevaluarse.

Este instrumento y sus observaciones serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y aprendizaje docentes.

|  |  |                       |                 |
|--|--|-----------------------|-----------------|
| <b>Profesor/a en Formación</b>             | <b>Manuel Olgún</b>                    | <b>Curso</b>          | <b>3°B</b>      |
| <b>Prof. Guía (UCSH) /Tutor (a)</b>        | <b>Pilar Gómez</b>                     | <b>N° Estudiantes</b> | <b>38</b>       |
| <b>Objetivo de Aprendizaje</b>             |  | <b>Fecha</b>          | <b>23-11-23</b> |
| <b>Objetivo de Aprendizaje Transversal</b> |  | <b>Asignatura</b>     | <b>Lenguaje</b> |
| <b>Meta de sesión</b>                      | <b>Escriben y revisan una anécdota</b> |                       |                 |

| <b>DOMINIOS</b>  | <b>Desempeño Competente</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |
|--|-----------------------------|----------|----------|----------|
| <b>DOMINIO A</b> Preparación de la Enseñanza (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc.) |                             |          |          |          |
| <b>DOMINIO B</b> Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc.)            |                             |          |          |          |
| <b>DOMINIO C</b> Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (estrategias, etc.)                  |                             |          |          |          |
| <b>DOMINIO D</b> Responsabilidades Profesionales   |                             |          |          |          |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <b>-Ambiente de trabajo.</b>  | Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.   | x |  |  |
| <b>-Rol formativo</b>   | Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.   | x |  |  |
| <b>-Promoción de la participación de los estudiantes.</b>           | a) Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.<br><br>b) Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos. | x |  |  |
| <b>-Acompañamiento de las actividades</b>                           | Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.  | x |  |  |
| <b>- Calidad de apertura de clase</b>                               | Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.   | x |  |  |
|   | Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.   | x |  |  |
|   | Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.   | x |  |  |
| <b>- Calidad del cierre de clase</b>                                | Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc.  | x |  |  |
|   | El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.   | x |  |  |
| <b>- Contribución de las actividades al logro de los objetivos.</b> | Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.  | x |  |  |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión. | x |  |  |
|  | Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.                   | x |  |  |

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

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

**Observaciones de profesores evaluadores del profesor/a en formación:**

**Fortalezas**

Motiva el inicio de la clase socializando con análisis de la meta.

Activa conocimientos realizando diagnóstico oral directo, a partir de preguntas relacionadas con el contenido.

Genera interacción entre los mismos estudiantes para aclarar conceptos clave de la clase.

Usa un buen material de apoyo para dar las instrucciones.

Es muy entretenido ejemplificando.

Asocia nuevo contenido con conocimientos previos a través de preguntas que los mismos niños responden (estructura clásica de un texto).

Bien el trabajo personalizado, a pesar del número de estudiantes.

Estructura completamente demarcada.

**Sugerencias**

Cuidado con las tildes, falta en la palabra “más” (adverbio de cantidad).

Puntaje Total: 54p.

Puntaje Obtenido: 54p.

Calificación: 7.0

**Anexo N°18: Entrevistas cruzadas a investigadores sobre desarrollo del ciclo didáctico diseñado para mejora del aprendizaje, revisada por juez evaluador**

**ENTREVISTAS CRUZADAS**

El presente documento, da cuenta de preguntas estructuradas, por lo tanto, es de carácter cualitativo. Estas tienen como principal foco indagar sobre el desarrollo del ciclo didáctico diseñado para la mejora del aprendizaje, específicamente apuntando a la reflexión por parte de los docentes en formación en función de este y los diversos acontecimientos ocurridos en él. A partir de las respuestas realizadas por tres docentes en formación de la UCSH (quienes realizan esta investigación), se podrá analizar y evaluar la propuesta para la mejora, contribuyendo directamente en la última etapa, propuestas por Mintrop y Órdenes (2021): Evaluación y retroalimentación, para el seminario de grado: “Resignificación didáctica de la escritura en profesores en formación: fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje del manejo de la lengua, bajo un enfoque comunicativo y procesual en la producción textual de estudiantes de cuarto y quinto básico” , realizado por las/os docentes: Francisca Benucci, Manuel Olgún y Estefanía Zambrano.

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

| Dimensiones/temas   | Claridad |    | Pertinencia |    | Relevancia |    | Sugerencias |
|---|----------|----|-------------|----|------------|----|-------------|
|   | Sí       | No | Sí          | No | Sí         | No |             |
| Preguntas orientadas al profesor(a) en formación  |          |    |             |    |            |    |             |
| A partir de las estrategias didácticas seleccionadas para el ciclo ¿Consideras que fueron efectivas en pro del aprendizaje de los y las estudiantes respecto a los contenidos explicitados en la investigación (enfoque procesual, comunicativo y aspectos del manejo de la lengua)? Ejemplifica con una situación. | x        |    | x           |    | x          |    |             |

|  |   |  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|---|--|
| ¿Qué decisión pedagógica realizaste durante el desarrollo de alguna de las clases en vista de la didáctica? ¿Qué acontecimiento desencadenó dicha decisión?  | x |  | x |  | x |  |
| ¿Qué aspecto mejorarías del ciclo didáctico creado? ¿Por qué?  | x |  | x |  | x |  |
| ¿Qué aspecto destacas y consideras de gran beneficio del ciclo didáctico? ¿Por qué?  | x |  | x |  | x |  |
| En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque comunicativo ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlos?  | x |  | x |  | x |  |
| En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque procesual de escritura ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?   | x |  | x |  | x |  |
| En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al manejo de la lengua, específicamente en vocabulario, conectores y signos de puntuación ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo? | x |  | x |  | x |  |

Opinión de Aplicabilidad:

Aplicable (x)

Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Nombre y apellido del juez evaluador: Richard Astudillo

Especialidad del evaluador: Docencia universitaria en el área de lenguaje

Firma del evaluador:

Fecha: 12/12/2023

## **Anexo N° 19: Respuestas de entrevistas cruzadas a investigadores sobre desarrollo del ciclo didáctico diseñado para la mejora del aprendizaje, Investigadora A**

Nombre Docente: Francisca Benucci

**1. A partir de las estrategias didácticas seleccionadas para el ciclo ¿Consideras que fueron efectivas en pro del aprendizaje de los y las estudiantes respecto a los contenidos explicitados en la investigación (enfoque procesual, comunicativo y aspectos del manejo de la lengua)? Ejemplifica con una situación.**

En cuanto a las diversas estrategias que consideramos para el desarrollo del ciclo creo que varias de ellas fueron efectivas y significativas para los y las estudiantes. No obstante, con respecto a las que decidimos para el manejo de la lengua siento que redundamos en prácticas tradicionales, ya que, el tiempo que le atribuíamos a estas era muy acotado, bajo mi percepción debieran tener un tiempo extenso para desarrollar experiencias significativas en cuanto a los conceptos de gramática.

Ahora bien, la estrategia que creamos para fusionar el enfoque procesual de escritura y el enfoque comunicativo fue efectiva. Por ejemplo, en la primera clase cuando proyectamos imágenes de los establecimientos y realizamos interrogantes, se generó un diálogo activo, con una alta participación, lo cual motivó a los y las estudiantes. Por lo tanto, luego cuando realizaron el paso n°1: generar ideas, el estudiantado escribió de manera autónoma las ideas, presentando gran creatividad en estas.

**2. ¿Qué decisión pedagógica realizaste durante el desarrollo de alguna de las clases en vista de la didáctica? ¿Qué acontecimiento desencadenó dicha decisión?**

En las clases consideramos demasiadas actividades, puesto que, acotamos el ciclo a cinco o seis clases, por lo tanto, para abarcar los tres grandes temas debíamos destinar muy poco tiempo a las actividades. En vista de ello, en varias ocasiones, debía decidir por una, la que fuera más significativa para los y las estudiantes y realizarla de manera completa, ya que, si realizaba todas, no me alcanzaría el tiempo para abarcar la escritura del texto.

**3. ¿Qué aspecto mejorarías del ciclo didáctico creado? ¿Por qué?**

Entre las cosas que mejoraría, sería destinar más tiempo para el desarrollo del ciclo didáctico (aumentar las clases), ya que, al ser temas tan grandes, considero que es importante entregarle el tiempo adecuado para desarrollar cada uno y de esta forma que las experiencias sean enriquecedoras. En vista de este factor, también mejoraría la innovación con respecto al contenido del manejo de la lengua, ya que, al tener el tiempo tan acotado, caímos en realizar prácticas más tradicionales porque si realizábamos algo más profundo, iba a consumir demasiado tiempo y no lograríamos desarrollar los otros aspectos

**4. ¿Qué aspecto destacas y consideras de gran beneficio del ciclo didáctico? ¿Por qué?**

Destaco la creación del material didáctico para la escritura y para las clases en general (PPT, ticket, cuadernillo de escritura, etc.), fue un factor que influyó en los y las discentes, ya que a través de ellos era posible optimizar el tiempo y orientar la escritura, ocasionando que esta fuera una instancia agradable y un espacio en el cual más que realizar algo para que los evalúen, estaban escribiendo de manera relajada. Además, el explicitar durante las clases que estaban en un proceso de escritura, que podían modificar sus escritos en pro de que la escritura de su carta fuera clara, fue efectivo en cuanto a la seguridad que presentaba el estudiantado y considero que esa seguridad es imperante ocasionar dentro del aula.

**5. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque comunicativo ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlos?**

Si, presentaron varias modificaciones durante el transcurso de la investigación porque si bien es un contenido que se abordó en ciertas cátedras de la universidad, no tenía tan claro en qué consistía este. De hecho, posterior al desarrollo del ciclo didáctico logré internalizar más sobre este y comprender que no es tan sólo el desarrollo de situaciones auténticas y ligadas a la realidad, sino que conlleva una serie de criterios más. Este proceso, fue posible a través de la indagación para el marco teórico, específicamente en los documentos curriculares nacionales.

**6. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque procesual de escritura ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Presentaron muchísimas modificaciones, ya que consideraba que quizás no era tan relevante atribuirle tanto tiempo al desarrollo de los escritos. Sin embargo, gracias a la implementación del ciclo didáctico, pude observar que el destinar cada clase para uno de los pasos de la escritura, genera que los estudiantes sigan un hilo conductor de sus producciones. Por ejemplo, varios estudiantes al inicio escribían cosas incoherentes, pero a medida que iban avanzando las clases y se revisaban, releían y editaban sus cartas, se daban cuenta y reformulaban lo que estaban escribiendo, ocasionando escritos muy buenos y permitiendo que de manera autónoma regulen su escritura.

**7. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al manejo de la lengua, específicamente en vocabulario, conectores y signos de puntuación ¿Estos presentaron alguna modificación? Y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Considero que presentaron una gran modificación, ya que no sabía la importancia que tenía tanto para la escritura, como también para la lectura y la comunicación oral, tampoco comprendía la importancia de enseñar este tipo de contenidos a los y las discentes. Sino más bien creía que no eran tan útiles y que su enseñanza desmotivaba al alumnado. Ahora, considero que es relevante abordarlo dentro de las clases, pero es imprescindible que esto vaya de la mano con la didáctica de los y las docentes, puesto que es necesario innovar en pro de motivar a los y las estudiantes, además de incitar a la reflexión del uso de las categorías gramaticales, por sobre a que los estudiantes se aprendan de memoria las normas. Esto fue posible comprenderlo, al igual que los otros dos enfoques seleccionados para la investigación, gracias al extenso proceso que atravesamos para realizar esta investigación, cada uno de los pasos contribuyó a que los saberes que presentaba en un inició se fuera nutriendo para lograr resignificarlos.

#### **Anexo N° 20: Respuestas de entrevistas cruzadas a investigadores sobre desarrollo del ciclo didáctico diseñado para la mejora del aprendizaje, Investigadora B**

**Nombre docente en formación entrevistada:** Estefanía Zambrano Reyes.

**1. A partir de las estrategias didácticas seleccionadas para el ciclo ¿Consideras que fueron efectivas en pro del aprendizaje de los y las estudiantes respecto a los contenidos explicitados en la investigación (enfoque procesual, comunicativo y aspectos del manejo de la lengua)? Ejemplifica con una situación.**

Considero que las estrategias estaban bien diseñadas y eran comprometedoras, la dificultad estuvo en que, si bien los saberes conceptuales se abordaban de una manera didáctica, el tiempo de las clases se hacía breve para profundizarlas, por ende, muchas

veces quedaban inconclusas o se debían apresurar sin darle el énfasis necesario para que fuera significativo para los y las discentes. Se le dio prioridad a la escritura procesual y el manejo de la lengua, dejando a un lado el enfoque comunicativo, se abordan de manera superficial y sólo preocupándonos de que las clases y el material fuera real, no ficticio y que se acercara a la realidad de los y las estudiantes.

**2. ¿Qué decisión pedagógica realizaste durante el desarrollo de alguna de las clases en vista de la didáctica? ¿Qué acontecimiento desencadenó dicha decisión?**

Bastantes cambios durante la implementación de las clases, ya que siempre existen situaciones que generan un quiebre o un vuelco a lo que se está realizando. La mayoría de las clases quedaban inconclusas, no se podía realizar un cierre e incluso las actividades del cuadernillo que era el foco del desarrollo de la clase se debía continuar en la siguiente, en vez de continuar y apurar el proceso, se respetaban los tiempos y si era necesario se postergaron las otras actividades, ya que la idea era profundizarlos.

Por otro lado, a diferencia de Quinto Básico, se decidió omitir el paso 4 de escritura, en el cual los y las estudiantes debían reescribir su borrador según las correcciones, lo que era bastante innecesario, porque según me comentó Francisca los mismo niños en su curso decían “para qué vamos a escribir todo de nuevo, si sólo después podemos corregir lo necesario, cuando escribamos la carta final”, considerando esto decidimos no hacerlo, ya que también estábamos contra el tiempo, porque la implementación de mi ciclo fue durante la última semana de clases.

**3. ¿Qué aspecto mejorarías del ciclo didáctico creado? ¿Por qué?**

Aumentar la cantidad de clases, cómo mínimo debieran haber sido ocho o nueve, ya que es muy complejo realizar un cuadernillo de escritura y trabajarla como proceso en un tiempo breve, claramente esto cae en la mecanización y tradicionalidad de ésta, siendo que el énfasis de nuestra investigación es lo contrario. Por otro lado, no instrumentalizar tanto la escritura y la manera de abordar los saberes conceptuales de los y las estudiantes, considerando al enfoque comunicativo como algo más que situaciones concretas y reales acordes al contexto de los y las aprendices.

**4. ¿Qué aspecto destacas y consideras de gran beneficio del ciclo didáctico? ¿por qué?**

Fue bastante significativo evidenciar que ciertos aspectos del manejo de la lengua están bastante descendidos, evidenciando lo que planteamos en la investigación, en torno a las

creencias y cómo los docentes replican ciertas metodologías al momento de enseñar gramática de una manera sistematizada. Por otro lado, retomar y potenciar el eje de escritura en Cuarto Básico fue muy relevante, ya que solamente se le estaba dando énfasis a la lectura y comprensión de esta, producto que es un nivel que rinde SIMCE, los y las estudiantes estaban bastante motivados ante los desafíos planteados a lo largo de las clases, sobre todo que se consideraban sus intereses al momento de escribir, no se les imponía su producción textual.

**5. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque comunicativo ¿Estos presentaron alguna modificación? ¿Cómo lograste resignificarlos?**

La verdad es que jamás le di mucho énfasis al enfoque comunicativo al momento de crear diseños de aprendizaje, quizás lo abordaba de manera superficial. Cuando comenzamos con la investigación y al ya manejar los saberes, una vez concluyéndola me quedo con la percepción de que hasta ahora sigo implementado clases que se alejan del enfoque, está muy instaurado en el quehacer instrumentalizar las actividades de los y las estudiantes, por ende, me quedo con la sensación de dar un replanteamiento a los saberes didácticos y que no es sólo el desarrollo de situaciones concretas, auténticas y contextualizadas.

**6. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque procesual de escritura ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Totalmente, ya que antes la escritura y el desarrollo de esta en diseños de aprendizaje era muy lineal, impuesta e incluso sin respetar los tiempos y procesos que conlleva una producción textual. En la práctica puede ser dificultoso abordar la escritura como proceso, pero es muy necesario darle ese vuelco a lo que se está acostumbrado a trabajar con los y las estudiantes, debido a que establecer y guiar la escritura considerando los pasos ya establecidos enriquece y es mucho más significativo tanto para los docentes como para estudiantes. Resignificarla fue posible considerando a los teóricos planteados en la investigación y también a través de la propuesta pedagógica, la cual nos preocupamos de que siguiera dicho foco.

**7.} En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al manejo de la lengua, específicamente en vocabulario, conectores y signos de puntuación ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Creo que las dimensiones del manejo de la lengua tuvieron un vuelco durante la formación docente con asignaturas que planteaban teóricos que abordaban la gramática funcional, no estructurada y ni mecanizada a la cual estaba acostumbrada. Desde la escolaridad siempre los saberes conceptuales estaban ligados al aprendizaje de sistematización de categorías gramaticales, por ende, en el quehacer docente se tendía a replicar lo mismo de manera inconsciente.

Posterior a la investigación se genera un replanteamiento y una nueva mirada a la gramática o manejo de la lengua como lo plantea el currículo, aquí es donde los y las estudiantes toman protagonismo de dichos saberes y estos pueden implementarlos en la cotidianidad lo que permite que en la práctica docente se aborde de dicha manera.

### **Anexo N° 21: Respuestas de entrevistas cruzadas a investigadores sobre desarrollo del ciclo didáctico diseñado para la mejora del aprendizaje, Investigador C**

**Nombre docente:** Manuel Olguín Martínez

**1. A partir de las estrategias didácticas seleccionadas para el ciclo ¿Consideras que fueron efectivas en pro del aprendizaje de los y las estudiantes respecto a los contenidos explicitados en la investigación (enfoque procesual, comunicativo y aspectos del manejo de la lengua)? Ejemplifica con una situación.**

El investigador C, no logró la implementación del ciclo didáctico, debido a que, al trabajar en el centro de práctica como profesor volante, no fue posible calzar tanto sus horarios que dependen de si un docente presenta licencia médica a también la planificación y proyección de actividades en lenguaje con notas dentro del colegio que no permitieron que este se pudiera realizar.

**2. ¿Qué decisión pedagógica realizaste durante el desarrollo de alguna de las clases en vista de la didáctica? ¿Qué acontecimiento desencadenó dicha decisión?**

El investigador C, no logró la implementación del ciclo didáctico.

**3. ¿Qué aspecto mejorarías del ciclo didáctico creado? ¿Por qué?**

En la creación del diseño del ciclo didáctico, los investigadores abarcaron demasiadas actividades por cada clase y no se calculó o pensó racionalmente los tiempos destinados a cada momento de la clase, lo que el investigador C, considera es que para la creación y significancia a la hora de implementar un ciclo didáctico es que sus clases sean mucho más que cuatro ya que se debe analizar y comprobar una progresión y avance en los estudiantes.

**4. ¿Qué aspecto destacas y consideras de gran beneficio del ciclo didáctico? ¿Por qué?**

Si bien el investigador C no pudo implementar el ciclo, en la creación de instrumentos considera que la creatividad y resultados a la hora de la creación de estos, los investigadores abarcaron lo que se pretendía hacer con los estudiantes que era mostrar el paso a paso de la escritura procesual para darle significancia y sentido al escribir para los estudiantes.

**5. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al enfoque comunicativo ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlos?**

Si, debido a la creación del ciclo didáctico el investigador C fue entendiendo a mayor grado la intención del enfoque comunicativo, entendiendo su propósito tanto en los estudiantes como el sentido que se le debe dar como docente a la hora de abordar este enfoque en las clases de Lenguaje y Comunicación.

**6. En vista de los saberes didácticos que presentaban al inicio de esta investigación con respecto al enfoque procesual de escritura ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Si, definitivamente a pesar de que se mencionó en alguna cátedra durante el transcurso por la universidad, este último tiempo en la creación del documento resignificó mis saberes en cuanto a la escritura procesual debido a que investigamos cómo aplicar este enfoque a los estudiantes, implementando un ciclo didáctico pensado en la escritura procesual.

**7. En vista de los saberes didácticos que presentabas al inicio de esta investigación con respecto al manejo de la lengua, específicamente en vocabulario, conectores y signos de puntuación ¿Estos presentaron alguna modificación? y ¿Cómo lograste resignificarlo?**

Si, debido a que, si bien son aspectos tradicionales a la hora de la revisión de un escrito, se considera que investigar y saber utilizar adecuadamente estos aspectos del manejo de la lengua beneficia al investigador C a poder implementar en futuras clases una significancia a lo importante que es tener estas herramientas básicas para poder enriquecer sus escritos y que estos tengan un sentido y coherencia clara a la hora de realizar cualquier tarea en función de este.

**Anexo N° 22: Rúbrica de evaluación proyecto de escritura Cuarto Básico**

|   |  |               |
|---|--|---------------|
| <b>Nombre del estudiante:</b>   | <b>Curso:</b>  | <b>Fecha:</b> |
| <p><b>Objetivo de aprendizaje 17:</b> Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte</li> <li>utilizan conectores apropiados</li> <li>emplean un vocabulario preciso y variado</li> <li>adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario</li> <li>mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente</li> <li>corrigen la ortografía y la presentación.</li> </ul> | <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>Reescriben sus textos:<br/>Utilizan e incorporan conectores para relacionar las ideas.</li> <li>Corrigen la ortografía literal, acentual y puntual.</li> <li>Reemplazan palabras, corrigen ortografía y gramática y dan formato a sus textos, en base a retroalimentaciones.</li> </ul> |               |

|                   | Niveles de desempeño                            |  |   |   |
|-------------------|---|--|---|---|
| <b>Categorías</b> | <p><b>¡Excelente!</b><br/><b>(3 puntos)</b></p> | <p><b>¡Muy bien!</b><br/><b>(2 puntos)</b></p> | <p><b>¡Revisa tu texto, puede mejorar!</b><br/><b>(1 punto)</b></p> | <p><b>¡Seguir trabajando!</b><br/><b>(0 puntos)</b></p> |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| <b>Dimensión gramatical (conectores)</b>         | El texto presenta más de tres conectores empleados siempre de forma adecuada y variada, considerando los sugeridos en la tabla (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), estos permiten relacionar ideas con facilidad dentro del escrito. | El texto presenta dos conectores frecuentemente bien empleados, y otros escasamente repetitivos, estos son extraídos de la tabla sugerida (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), permitiendo con algo de dificultad relacionar las ideas dentro del escrito. | El texto presenta un conector relativamente bien empleado y el resto son repetitivos, considerando sólo uno de la tabla sugerida (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), esto dificulta la relación de las ideas dentro del escrito. | El texto no presenta conectores o bien uno está mal empleado, por lo que no se comprende la relación de las ideas dentro del texto.  |
| <b>Dimensión gramatical (vocabulario)</b>        | Implementa durante todo su escrito un vocabulario variado y preciso, incorporando la mayor cantidad de palabras extraídas del texto modelo, siendo estas utilizadas de manera adecuada y específica según el tema tratado.  | Frecuentemente implementa en su escrito un vocabulario variado y preciso, incorporando dos palabras extraídas del texto modelo, siendo estas utilizadas de manera adecuada, según el tema tratado.   | Implementa en su escrito un vocabulario escasamente variado y preciso, incorporando una palabra extraída del texto modelo, la cual puede estar mal empleada.  | El escrito carece de un vocabulario variado y preciso, no incorpora palabras extraídas del texto modelo.   |
| <b>Dimensión gramatical (Ortografía puntual)</b> | El texto cumple en su totalidad con el correcto uso de los signos de puntuación solicitados, no presenta errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto cumple parcialmente con el correcto uso de algunos signos de puntuación solicitados, presenta entre uno a tres errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto cumple escasamente con el correcto uso de algunos signos de puntuación solicitados, presenta entre cuatro a siete errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto no cumple con el correcto uso de los signos de puntuación solicitados, presenta más de siete errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.    |
| <b>Adecuación a la situación comunicativa</b>    | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose al destinatario con un registro y grado de formalidad adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose al destinatario con un registro y grado de formalidad medianamente adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose con un registro y grado de formalidad escasamente adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto no se ajusta al tema planteado, no se dirige al destinatario con un registro y grado de formalidad acorde al propósito comunicativo del escrito.                        |
| <b>Enfoque comunicativo</b>                      | El escrito da cuenta de un problema real presenciado en uno de los espacios del colegio, atendiendo a las necesidades que presentan en su vida cotidiana y estableciendo soluciones alcanzables para el receptor de la carta.   | El escrito da cuenta de un problema real dentro del colegio. Sin embargo, propone soluciones que no están al alcance del receptor, ya que, no se enlaza el problema con la posible solución.   | El escrito da cuenta de un problema, pero este no es explicitado de manera clara, sino que presenta inconsistencia en el levantamiento de la problemática. Además, la solución que propone respecta a otro espacio o es incoherente a lo establecido.             | El escrito no da cuenta de una problemática observada en el colegio que interfiera día a día en la vida cotidiana del estudiante.  |
| <b>Proyecto de escritura (paso 1)</b>            | Genera ideas en base a las tres interrogantes planteadas, las cuales orientan el tema y destinatario de la producción textual.  | Genera ideas en base a dos de las tres interrogantes planteadas, las cuales evidencian con algo de dificultad el tema o destinatario de la producción textual.   | Genera ideas en base a una de las tres interrogantes planteadas, las cuales reflejan dificultad en la identificación del tema o destinatario de la producción textual.  | No registra las ideas generadas, ya que no responde las interrogantes planteadas, por ende, no se evidencia la identificación del tema ni destinatario de la producción textual. |
| <b>Proyecto de escritura (paso 2)</b>            | La planificación del escrito cumple a cabalidad con lo propuesto en el cuadernillo, contemplando tema, argumentos, destinatario y propósito. Organizando y elaborando correctamente una   | La planificación del escrito cumple con algo de dificultad lo propuesto en el cuadernillo, contemplando tres de los cuatro aspectos, ya sea, tema, argumentos, destinatario o propósito.   | La planificación del escrito cumple con dificultad lo propuesto en el cuadernillo, contemplando dos o uno de los aspectos, ya sea, tema, argumentos, destinatario o propósito. Organizando con dificultad una representación mental y esquemática                 | La planificación del escrito no se cumple, ya que no contempla ninguno de los aspectos propuestos en el cuadernillo, tema, argumentos, destinatario y propósito. Por ende, no se |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
|   | representación mental y esquemática de la producción textual.  | Organizando y elaborando parcialmente una representación mental y esquemática de la producción textual.  | de la producción textual.  | evidencia una representación mental ni esquemática de la producción textual.   |
| <b>Proyecto de escritura (paso 3)</b>     | Escribe y organiza adecuadamente las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo las categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación). La redacción prepara y facilita la comprensión de la producción textual.                | Escribe y organiza de forma medianamente adecuada las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo con dos de las tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores o signos de puntuación). La redacción prepara y permite la comprensión de la producción textual.                        | Escribe y organiza de forma dificultosa las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo una de las tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores o signos de puntuación). La redacción impide ampliamente la comprensión de la producción textual.                         | Escribe y organiza de manera aislada las ideas, sin seguir la estructura de la carta, no incluye las categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación). La redacción impide totalmente la comprensión de la producción textual.                                 |
| <b>Proyecto de escritura (paso 4 Y 5)</b> | Considera las sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo así la producción textual, evidenciando mejoras en esta.  | Considera algunas sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando con algo de dificultad las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo la producción textual, pero sólo con algunos cambios y mejoras en esta.  | Considera las mínimas sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando escasamente las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo la producción textual, pero casi idéntica a la planificación del escrito.                                   | No considera las sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. La producción textual es idéntica a la planificación del escrito, no existe revisión ni clarificación de las ideas redactadas.  |
| <b>Proyecto de escritura (paso 6)</b>     | Publica su escrito, participando en la socialización de este con sus pares y docente, analizando el proceso de escritura y reflexionando en torno a la adquisición de los aprendizajes.  | Publica su escrito, participando en la socialización de este con sus pares y docente, pero no profundiza mayormente en el análisis y reflexión de los aprendizajes adquiridos.   | Publica su escrito, si bien lo lee hacia sus pares y docente, profundiza mínimamente en el análisis y reflexión de los aprendizajes adquiridos.  | No publica su escrito, decide abstenerse de leerlo o socializar con sus pares y docente, no profundiza, analiza ni reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos.   |
| <b>Escritura procesual</b>                | El proyecto cumple con todos los pasos del enfoque procesual solicitado: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición y publicación.<br><br>Evidenciando una clara progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. | El proyecto cumple con al menos cinco o cuatro pasos del enfoque procesual solicitado, ya sea: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición o publicación.<br><br>Evidenciando con algunas dificultades la progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. | El proyecto cumple con tres, dos o uno de los pasos del enfoque procesual solicitado, ya sea generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición o publicación.<br><br>Evidenciando con dificultad la progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. | El proyecto no cumple con todos los pasos del enfoque procesual solicitado, omite: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición y publicación.<br><br>No se evidencia la progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. |
| <b>Participación en clases</b>            | El estudiante cumplió a cabalidad con todas las clases propuestas durante el proyecto de escritura.  | El estudiante cumplió con al menos tres a cuatro clases propuestas durante el proyecto de escritura.   | El estudiante cumplió con al menos una o dos de las cinco clases propuestas durante el proyecto de escritura.  | El estudiante no cumplió con ninguna de las clases propuestas durante el proyecto de escritura.  |

### Anexo N°23: Rúbrica de evaluación proyecto de escritura Quinto Básico

|  |   |               |
|--|---|---------------|
| <b>Nombre del estudiante:</b>  | <b>Curso:</b>   | <b>Fecha:</b> |
| <b>Objetivo de aprendizaje 18:</b><br>Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> <li>● desarrollan las ideas agregando información</li> <li>● emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado</li> <li>● releen a medida que escriben</li> <li>● aseguran la coherencia y agregan conectores</li> <li>● editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación</li> <li>● utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> | <b>Indicadores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Utilizan herramientas del procesador de textos para corregir ortografía y gramática.</li> </ul> |               |

|                   | Niveles de desempeño             |                                 |  |  |
|-------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|--|
| <b>Categorías</b> | <b>¡Excelente!</b><br>(3 puntos) | <b>¡Muy bien!</b><br>(2 puntos) | <b>¡Revisa tu texto, puede mejorar!</b><br>(1 punto) | <b>¡Seguir trabajando!</b><br>(0 puntos) |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| <b>Dimensión gramatical (conectores)</b>         | El texto presenta más de tres conectores empleados siempre de forma adecuada y variada, considerando los sugeridos en la tabla (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), estos permiten relacionar ideas con facilidad dentro del escrito. | El texto presenta dos conectores frecuentemente bien empleados, y otros escasamente repetitivos, estos son extraídos de la tabla sugerida (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), permitiendo con algo de dificultad relacionar las ideas dentro del escrito. | El texto presenta un conector relativamente bien empleado y el resto son repetitivos, considerando sólo uno de la tabla sugerida (temporales, oposición, aditivos, de comienzo, concluir y causales), esto dificulta la relación de las ideas dentro del escrito. | El texto no presenta conectores o bien uno está mal empleado, por lo que no se comprende la relación de las ideas dentro del texto.  |
| <b>Dimensión gramatical (vocabulario)</b>        | Implementa durante todo su escrito un vocabulario variado y preciso, incorporando la mayor cantidad de palabras extraídas del texto modelo, siendo estas utilizadas de manera adecuada y específica según el tema tratado.  | Frecuentemente implementa en su escrito un vocabulario variado y preciso, incorporando dos palabras extraídas del texto modelo, siendo estas utilizadas de manera adecuada, según el tema tratado.   | Implementa en su escrito un vocabulario escasamente variado y preciso, incorporando una palabra extraída del texto modelo, la cual puede estar mal empleada.  | El escrito carece de un vocabulario variado y preciso, no incorpora palabras extraídas del texto modelo.   |
| <b>Dimensión gramatical (Ortografía puntual)</b> | El texto cumple en su totalidad con el correcto uso de los signos de puntuación solicitados, no presenta errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto cumple parcialmente con el correcto uso de algunos signos de puntuación solicitados, presenta entre uno a tres errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto cumple escasamente con el correcto uso de algunos signos de puntuación solicitados, presenta entre cuatro a siete errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.  | El texto no cumple con el correcto uso de los signos de puntuación solicitados, presenta más de siete errores relacionados a coma, punto seguido, punto aparte y punto final.    |
| <b>Adecuación a la situación comunicativa</b>    | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose al destinatario con un registro y grado de formalidad adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose al destinatario con un registro y grado de formalidad medianamente adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto se ajusta al tema planteado, dirigiéndose con un registro y grado de formalidad escasamente adecuado al propósito comunicativo del escrito.  | El texto no se ajusta al tema planteado, no se dirige al destinatario con un registro y grado de formalidad acorde al propósito comunicativo del escrito.                        |
| <b>Enfoque comunicativo</b>                      | El escrito da cuenta de un problema real presenciado en uno de los espacios del colegio, atendiendo a las necesidades que presentan en su vida cotidiana y estableciendo soluciones alcanzables para el receptor de la carta.   | El escrito da cuenta de un problema real dentro del colegio. Sin embargo, propone soluciones que no están al alcance del receptor, ya que, no se enlaza el problema con la posible solución.   | El escrito da cuenta de un problema, pero este no es explicitado de manera clara, sino que presenta inconsistencia en el levantamiento de la problemática. Además, la solución que propone respecta a otro espacio o es incoherente a lo establecido.             | El escrito no da cuenta de una problemática observada en el colegio que interfiera día a día en la vida cotidiana del estudiante.  |
| <b>Proyecto de escritura (paso 1)</b>            | Genera ideas en base a las tres interrogantes planteadas, las cuales orientan el tema y destinatario de la producción textual.  | Genera ideas en base a dos de las tres interrogantes planteadas, las cuales evidencian con algo de dificultad el tema o destinatario de la producción textual.   | Genera ideas en base a una de las tres interrogantes planteadas, las cuales reflejan dificultad en la identificación del tema o destinatario de la producción textual.  | No registra las ideas generadas, ya que no responde las interrogantes planteadas, por ende, no se evidencia la identificación del tema ni destinatario de la producción textual. |
| <b>Proyecto de escritura (paso 2)</b>            | La planificación del escrito cumple a cabalidad con lo propuesto en el cuadernillo, contemplando tema, argumentos, destinatario y propósito. Organizando y elaborando correctamente una   | La planificación del escrito cumple con algo de dificultad lo propuesto en el cuadernillo, contemplando tres de los cuatro aspectos, ya sea, tema, argumentos, destinatario o propósito.   | La planificación del escrito cumple con dificultad lo propuesto en el cuadernillo, contemplando dos o uno de los aspectos, ya sea, tema, argumentos, destinatario o propósito. Organizando con dificultad una representación mental y esquemática                 | La planificación del escrito no se cumple, ya que no contempla ninguno de los aspectos propuestos en el cuadernillo, tema, argumentos, destinatario y propósito. Por ende, no se |

|                                       |  |   |  |   |
|---------------------------------------|--|---|--|---|
|                                       | representación mental y esquemática de la producción textual.  | Organizando y elaborando parcialmente una representación mental y esquemática de la producción textual.   | de la producción textual.  | evidencia una representación mental ni esquemática de la producción textual.  |
| <b>Proyecto de escritura (paso 3)</b> | Escribe y organiza adecuadamente las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo las categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación). La redacción prepara y facilita la comprensión de la producción textual.                | Escribe y organiza de forma medianamente adecuada las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo con dos de las tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores o signos de puntuación). La redacción prepara y permite la comprensión de la producción textual. | Escribe y organiza de forma dificultosa las ideas en párrafos, considerando la estructura de la carta, incluyendo una de las tres categorías gramaticales (vocabulario, conectores o signos de puntuación). La redacción impide ampliamente la comprensión de la producción textual.                         | Escribe y organiza de manera aislada las ideas, sin seguir la estructura de la carta, no incluye las categorías gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación). La redacción impide totalmente la comprensión de la producción textual.              |
| <b>Proyecto de escritura (paso 4)</b> | Considera las sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo así la producción textual, evidenciando mejoras en esta.  | Considera algunas sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando con algo de dificultad las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo la producción textual, pero sólo con algunos cambios y mejoras en esta.                   | Considera las mínimas sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. Revisando y clarificando escasamente las ideas redactadas en el paso tres, reescribiendo la producción textual, pero casi idéntica a la planificación del escrito.                                   | No considera las sugerencias de su compañero/a, según los indicadores de la escala de apreciación. La producción textual es idéntica a la planificación del escrito, no existe revisión ni clarificación de las ideas redactadas.                                   |
| <b>Proyecto de escritura (paso 5)</b> | Hace uso del procesador de textos de manera óptima, puliendo correctamente su escrito contemplando los cuatro aspectos a considerar: tamaño de letra, tipo de letra, estructura y justificado. Incluye la corrección de faltas de ortografía literal, acentual y puntual.        | Hace uso del procesador de textos, sin embargo, pule de manera parcial su escrito, contemplando tres de los cuatro aspectos a considerar, ya sea, tamaño de letra, tipo de letra, estructura o justificado. Incluye la corrección de algunas faltas de ortografía literal, acentual o puntual.    | Hace uso del procesador de textos, sin embargo, pule mínimamente su escrito, contemplando sólo dos o uno de los cuatro aspectos a considerar, ya sea, tamaño de letra, tipo de letra, estructura o justificado. Incluye escasamente la corrección de faltas de ortografía literal, acentual o puntual.       | Hace nulo uso del procesador de textos, no se observa corrección en su escrito, ni contempla los aspectos a considerar, ya sea, tamaño de letra, tipo de letra, estructura y justificado. No existe corrección de faltas de ortografía literal, acentual y puntual. |
| <b>Proyecto de escritura (paso 6)</b> | Publica su escrito, participando en la socialización de este con sus pares y docente, analizando el proceso de escritura y reflexionando en torno a la adquisición de los aprendizajes.  | Publica su escrito, participando en la socialización de este con sus pares y docente, pero no profundiza mayormente en el análisis y reflexión de los aprendizajes adquiridos.  | Publica su escrito, si bien lo lee hacia sus pares y docente, profundiza mínimamente en el análisis y reflexión de los aprendizajes adquiridos.  | No publica su escrito, decide abstenerse de leerlo o socializar con sus pares y docente, no profundiza, analiza ni reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos.  |
| <b>Escritura procesual</b>            | El proyecto cumple con todos los pasos del enfoque procesual solicitado: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición y publicación.<br><br>Evidenciando una clara progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. | El proyecto cumple con al menos cinco o cuatro pasos del enfoque procesual solicitado, ya sea: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición o publicación.<br><br>Evidenciando con algunas dificultades la progresión de las operaciones mentales          | El proyecto cumple con tres, dos o uno de los pasos del enfoque procesual solicitado, ya sea generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición o publicación.<br><br>Evidenciando con dificultad la progresión de las operaciones mentales durante la composición escrita. | El proyecto no cumple con todos los pasos del enfoque procesual solicitado, omite: generar ideas, planificación del escrito, escritura del borrador, revisión, edición y publicación.<br><br>No se evidencia la progresión de las operaciones mentales              |

|                                |   |  |   |   |
|--------------------------------|---|--|---|---|
|                                |   | durante la composición escrita.  |   | durante la composición escrita.   |
| <b>Participación en clases</b> | El estudiante cumplió a cabalidad con todas las clases propuestas durante el proyecto de escritura. | El estudiante cumplió con al menos tres a cuatro clases propuestas durante el proyecto de escritura. | El estudiante cumplió con al menos una o dos de las cinco clases propuestas durante el proyecto de escritura. | El estudiante no cumplió con ninguna de las clases propuestas durante el proyecto de escritura. |

## Anexo N° 24: Planificaciones ciclo didáctico quinto básico

|   |   |       |            |                 |    |
|---|---|-------|------------|-----------------|----|
| Curso                                   | Cuarto y Quinto Básico.   | Fecha | 10/11/2023 | N° de la sesión | 01 |
| Unidad                                  | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?   |       |            |                 |    |
| Subunidad                               | ¿Qué me gustaría mejorar en mi colegio?   |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje                | O.A 17: Planifican sus textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación.</li> </ul> O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> </ul> |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) de Aprendizaje Transversal | O.A 19: Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.  |       |            |                 |    |

|   |
|---|
| Planificar sus textos generando ideas a partir de imágenes y del vocabulario presente en una carta. |
|---|

| Contenidos      |  |
|-----------------|--|
| Conceptuales    | vocabulario, la carta, conectores, paso uno de escritura procesual, necesidad de la escuela.   |
| Procedimentales | observación de imágenes, diálogo a partir de preguntas e imágenes, lectura de textos, realizar guía de aprendizaje, utilizar diccionarios, |
| Actitudinales   | respetar turnos de habla, participar de manera activa durante la clase   |

| Momento de clase       | Indicadores de Evaluación  | Tipo de Evaluación e instrumento   | Actividad de aprendizaje del estudiante  | Intervención docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje  |
|------------------------|--|--|--|--|--|
| Inicio<br>(10 min)     | Identifican aspectos de su propio establecimiento.<br><br>Proponen ideas respecto a la mejora de alguna problemática presente en la escuela. | Ev. formativa:<br><br>Preguntas orales realizadas por la docente a partir de las imágenes expuestas. | Para comenzar, proponen acuerdos de convivencia a partir de la sugerencia realizada por la docente.<br><br>Posteriormente, observan imágenes de un PPT y responden preguntas de manera entusiasta y participativa, con el propósito de contextualizar la temática de la unidad a partir de sus propias experiencias; para la respuesta de una de estas interrogantes deberán utilizar un código QR a través del cual podrán decidir una de las alternativas.<br><br>Finalmente, leen junto a la docente el objetivo de la clase, a partir de él indagan y profundizan que se realizará en la clase de hoy. | Propone a los y las estudiantes a establecer acuerdos de convivencia para que la clase se desarrolle de manera óptima para todos.<br><br>Luego, a través del PPT expone imágenes del propio colegio en las cuales se reflejan diversas condiciones de la infraestructura. A partir de esto, realiza preguntas como (para su respuesta se utilizan palitos preguntones)<br><br>¿Qué sector de tu colegio es el que más te gusta?<br><br>¿Qué sector es el que menos te gusta? ¿Por qué?<br><br>¿Qué mejoras realizarías en este lugar?<br><br>¿A quién podrías informar o solicitar un cambio sobre esto?<br><br>¿A través de qué texto lo solicitarías? (para la respuesta de esta se proponen alternativas que serán recabadas a través de la aplicación plickers).<br><br>Luego Socializa el objetivo de la clase. | PPT ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?<br><br>Palitos preguntones.                      |
| Desarrollo<br>(70 min) | Identifican vocabulario presente en la carta.<br><br>Planifican su escritura generando ideas con respecto al tema.                           | Ev. formativa<br><br>ficha vocabulario.<br><br>Ev. sumativa<br><br>paso n°1 "género ideas"           | Reciben una guía que tiene una carta de solicitud a un director, la leen de manera autónoma y posteriormente en conjunto; durante esto,  | Se recuerdan los acuerdos de convivencia. Seguido de esto través del PPT se proyecta una carta y paralelamente, se entrega a los y las estudiantes una ficha con el mismo texto (esta tiene conectores subrayados). Antes de leer, se solicita a los y las discentes que,  | PPT ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?<br><br>Palitos preguntones.<br><br>Diccionarios. |

|  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|--|---|---|
|  |  |  | <p>seleccionan una palabra que llame su atención o que no sepan su significado. Una vez seleccionada la palabra, la escriben en una tarjeta que vuelven a entregar a las profesoras para finalmente recibir una tarjeta aleatoria para completar la ficha n°1 "vocabulario". Socializan sus respuestas junto a sus compañeros.</p> <p>Luego, responden la siguiente interrogante:</p> <p>¿Qué sucede si eliminamos las palabras subrayadas en la carta?</p> <p>Para continuar, desarrollan el primer paso de la escritura: "generar ideas" presente en el cuadernillo que entrega la docente. En este, deben responder tres preguntas que le permitan desglosar de manera general el contenido de su texto. El estudiante que desee puede compartir lo que escribió.</p> | <p>durante su lectura, seleccionen una palabra de vocabulario que les llame la atención para utilizar en la próxima actividad. Se propone la lectura autónoma y luego la docente con ayuda de algunos estudiantes leen el texto en voz alta para profundizar su comprensión. Después de esto, se dialoga sobre el tema de la carta leída.</p> <p>Posteriormente, la profesora entrega una tarjeta a cada estudiante, luego vuelve a recepcionarlas con las respectivas palabras. A partir de esto, propone que de manera aleatoria recibirán una tarjeta, la cual deberán utilizar para completar una ficha con ayuda del diccionario. Para esto, contarán con un tiempo acotado; por mientras los estudiantes realizan la actividad, la docente pega las tarjetas con las palabras en el "panel de palabras mágicas". Posteriormente, una vez el estudiantado haya concluido, se socializan en conjunto sus respuestas, para enfatizar en su definición y contexto oracional en el cual situaron sus palabras. La docente explicita nuevamente que en los próximos pasos de escritura deberán utilizar este vocabulario. A modo de complemento para la próxima clase, realiza la siguiente interrogante con apoyo de los palitos preguntones respecto a las palabras (conectores) subrayados en la carta:</p> <p>¿Qué sucede si eliminamos las palabras que están subrayadas en la carta?</p> <p>Finalmente, la docente explicita que realizarán un proceso de escritura que cuenta con varias etapas, para ello utilizarán un cuadernillo que tiene el paso uno de la escritura: "Generar ideas". Este contiene preguntas</p> | <p>Ficha n°1 "vocabulario"</p> <p>Cuadernillo proyecto de escritura ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?</p> <p>Rúbrica de proceso proyecto escritura.</p> |
|--|--|--|--|---|---|

|                    |   |  |   |   |                   |
|--------------------|---|--|---|---|-------------------|
|                    |   |  |   | similares a las socializadas al inicio de la clase, pero ahora cada uno deberá anotar bajo su parecer. Se da espacio para los que desean compartir lo que escribieron.  |                   |
| Cierre<br>(10 min) | Reflexionan a partir de los temas y contenidos abordados en la clase. | Ev. Formativa:<br><br>Ticket de Salida.<br><br>Preguntas metacognitivas. | Reflexionan respecto al uso de los acuerdos de convivencia durante la clase, luego, responden la siguiente interrogante presente en el ticket de salida:<br><br>¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?<br><br>Las respuestas se dialogan junto al curso y luego, se entrega a las docentes el ticket.<br><br>Finalmente, socializa las respuestas a interrogantes metacognitivas realizadas por la docente. | Se invita a los estudiantes a reflexionar respecto a los acuerdos de convivencia establecidos para la clase. Además, se destaca un aspecto positivo observado durante la clase.<br><br>Después, les entrega un ticket de salida con la siguiente interrogante:<br><br>¿Por qué es importante que la carta presente un vocabulario variado?<br><br>Una vez recepcionado el ticket y socializado. Se concluye la clase a través de las siguientes preguntas metacognitivas:<br><br>¿Logramos el objetivo de la clase? ¿Cómo?<br><br>¿Por qué la carta es un medio ideal para transmitir un mensaje?<br><br>¿Qué tipo de lenguaje puede utilizarse en las cartas? ¿De qué depende? | Ticket de Salida. |

|   |  |       |            |                 |    |
|---|--|-------|------------|-----------------|----|
| Curso                                   | Cuarto y Quinto básico   | Fecha | 13/11/2023 | Nº de la sesión | 02 |
| Unidad                                  | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?  |       |            |                 |    |
| Subunidad                               | Planifico la escritura de mi carta.  |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje                | O.A 17: Planificar sus escritos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizando las ideas que compondrán su escrito.</li> </ul> O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> <li>Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> </ul> |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) de Aprendizaje Transversal | O.A 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.  |       |            |                 |    |

| Meta (s) Aprendizaje   |  |
|--|--|
| Planificar sus textos, utilizando diversos conectores en un organizador gráfico. |  |

| Contenidos      |   |
|-----------------|---|
| Conceptuales    | Conectores, la carta, paso dos escrituras: planificar el texto,   |
| Procedimentales | Revisan ticket de entrada de sus pares, identifican el conector ideal para que la oración se entienda, planifica su escritura mediante org. gráfico, responden preguntas para reflexionar sobre los procesos. |
| Actitudinales   | Respetan los turnos de habla, mantienen una actitud entusiasta frente a las actividades, planifican su texto de manera autónoma.  |

| Momento de clase   | Indicadores de Evaluación  | Tipo de Evaluación e instrumento                       | Actividad de aprendizaje del estudiante  | Intervención docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje   |
|--------------------|--|--|--|---|---|
| Inicio<br>(15 min) | Utilizan conectores en oraciones construidas a partir de lo que observan en el aula. | Ev.<br>Formativa:<br><br>Ticket de entrada conectores. | <p>Establecen normas de convivencia para que la clase se desarrolle de manera óptima.</p> <p>Recuerdan las palabras subrayadas en el texto abordado la clase anterior. A partir de ello, dialogan sobre la función que cumplen dentro de un texto.</p> <p>Observan un vídeo sobre conectores, para luego, responder un ticket de entrada en el cual deben construir una oración utilizando al menos dos conectores.</p> <p>Quien lo desee comparte sus oraciones, hacen el ejercicio de leer su oración sin los conectores.</p> <p>Socializan el objetivo de la clase.</p> | <p>Propone la siguiente pregunta:<br/>¿Qué actitudes nos permiten tener una clase fluida y óptima para cada uno?</p> <p>A partir de las respuestas, establecen normas de convivencia.</p> <p>Expone el texto abordado la clase anterior y realiza las siguientes interrogantes:<br/>¿Sobre qué trataba el texto? ¿Qué mejoras solicitaba? ¿Por qué? ¿Qué función cumplen las palabras subrayadas dentro del texto?</p> <p>A partir de esto, da inicio a uno de los temas de la clase: conectores.</p> <p>Expone un vídeo y entrega las instrucciones del ticket de entrada. También, da espacio a que algunos compartan sus creaciones.</p> | <p>Carta de solicitud ejemplo.</p> <p>Vídeo: conectores.</p> <p>Ticket de entrada.</p> <p>Palitos preguntones.</p> <p>PPT clase #02</p> |

|                        |   |  |   |   |   |
|------------------------|---|--|---|---|---|
|                        |   |  |   | Lee detenidamente el objetivo, haciendo hincapié en las palabras: planificar, conectores y organizador gráfico.   |   |
| Desarrollo<br>(55 min) | Identifican los conectores óptimos a utilizar en oraciones.<br><br>Planifican sus escritos en el organizador gráfico presente en el cuadernillo | Ev. Formativa<br><br>Quizizz conectores.<br><br>Revisión del ticket de entrada entre pares.<br><br>Ev. Sumativa.<br><br>Paso nº2: "planifico mi escrito" | Participan de manera activa frente a las interrogantes con respecto a las categorías de conectores que se están abordando, dialogando sobre sus experiencias en cuanto al uso de dichos conectores.<br><br>Reciben e intercambian sus tickets de entradas con algún compañero(a), siguen las instrucciones de reemplazar conectores para que la oración se entienda de manera más clara y explican a su par por qué realizaron ese cambio.<br><br>Participan y dialogan en el quizizz sobre conectores.<br><br>Reciben sus cuadernillos y comienzan con la planificación de sus escritos a través del organizador gráfico, en la escritura de este utilizan conectores para entrelazar las ideas. | Expone un ppt sobre las categorías de conectores, durante esto realiza interrogantes sobre el uso de estos, si los utilizan en su vocabulario o si los habían escuchado antes y en qué contextos, paralelamente va pegando un ayudamemoria en la sala de clases sobre estos (los mismos que están en la guía de contenidos).<br><br>Después, entrega los tickets realizados al inicio de la clase y solicita que se los intercambien entre ellos para que reemplacen los conectores y se fundamenten el porqué de esta decisión.<br><br>Da espacio para que cuenten la experiencia de manera oral junto al curso.<br><br>Recuerda las normas de convivencia y expone un quizizz sobre conectores.<br><br>Expone y socializa junto a los estudiantes la rúbrica que evaluará cada uno de los pasos de la escritura y las consideraciones a tener para la creación de este.<br><br>Entrega los cuadernillos y dialoga las instrucciones sobre el paso dos. Monitorea durante este proceso para resolver dudas e interrogantes de los y las estudiantes. | Quizizz conectores<br><br>Palitos preguntones<br><br>Cuadernillo<br>¿Cómo puedo mejorar mi colegio?<br><br>Rúbrica de proceso proyecto escritura<br><br>Ayuda memoria para la sala:<br>Categorías de conectores.<br><br>PPT clase #02 |
| Cierre<br>(15 min)     | Reflexión sobre el uso de conectores y su influencia en los escritos.   | Preguntas metacognitivas.  | Responden preguntas metacognitivas respecto a los procesos y contenidos de la clase.<br><br>Dialogan sobre si se cumplió el objetivo de la clase y a través de qué procedimientos lograron llegar a eso.<br><br>Observan una carta al director y escuchan la lectura de la docente. A partir de ello, responden   | Expone a través del ppt preguntas como:<br><br>¿Logramos el objetivo de la clase?<br>¿Cómo lo hicimos?<br><br>¿Qué nos aporta el uso de organizadores gráficos?<br><br>¿En que nos puede contribuir el uso de conectores'   | Preguntas metacognitivas<br><br>Palitos preguntones<br><br>PPT clase #02  |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | interrogantes para identificar qué aspecto influyó en la lectura de la profesora. | <p>¿En qué situaciones utilizas conectores?</p> <p>Finalmente, expone un texto (carta al director) que no tiene signos de puntuación y lo lee en voz alta. Luego de su lectura pregunta ¿Qué aspecto notaron en mi lectura que permite que el mensaje no se entienda?, observa el texto ¿Por qué realicé la lectura de esta forma?</p> |  |
|--|--|--|---|--|--|

|   |  |       |            |                 |    |
|---|--|-------|------------|-----------------|----|
| Curso                                   | Cuarto y Quinto básico   | Fecha | 15/11/2023 | N° de la sesión | 03 |
| Unidad                                  | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?  |       |            |                 |    |
| Subunidad                               | Realizó el borrador de mi escrito  |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje                | <p>O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>● Releen a medida que escriben.</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación.</li> <li>● Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) de Aprendizaje Transversal | O.A 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.  |       |            |                 |    |

| Meta (s) Aprendizaje   |  |
|--|--|
| Escribir el borrador de una carta considerando tres dimensiones gramaticales (vocabulario, conectores y signos de puntuación). |  |

| Contenidos      |   |
|-----------------|---|
| Conceptuales    | Signos de puntuación, carta de solicitud, conectores, vocabulario, escritura de borrador.   |
| Procedimentales | Responden preguntas en tickets (entrada y salida), participan durante el diálogo a partir de los signos de puntuación, argumentan con respecto a las decisiones de signos de puntuación, escriben un borrador empleando tres categorías gramaticales, responden preguntas metacognitivas. |
| Actitudinales   | Respetan turnos de habla, mantienen una actitud entusiasta frente a las actividades propuestas, mantienen un clima de aula adecuado para el aprendizaje y la escritura.   |

| Momento de clase   | Indicadores de Evaluación                                  | Tipo de Evaluación e instrumento                           | Actividad de aprendizaje del estudiante  | Intervención docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje  |
|--------------------|--|--|--|---|--|
| Inicio<br>(15 min) | Comparan dos textos para identificar categoría gramatical. | Ev. Formativa:<br>Ticket de entrada "signos de puntuación" | <p>Establecen acuerdos de convivencia para que la clase se desarrolle de manera óptima. Después, responden preguntas con respecto a sus conocimientos previos sobre las clases abordadas anteriormente, a partir de sus respuestas se genera una lluvia de ideas en la pizarra para posteriormente</p> <p>mencionar conectores, sus funciones y su uso en los escritos.</p> <p>Luego, se recuerda el texto leído en el cierre de la anterior clase anterior a partir de este, se entrega un ticket de salida que contiene la siguiente interrogante:</p> | <p>Propone establecer acuerdos de convivencia para que la clase se desarrolle de manera óptima. Luego, a partir del ppt, expone preguntas para movilizar conocimientos previos y solicita a los estudiantes mencionar algunos conectores, que expliquen con sus palabras su función y para qué se utilizan en los escritos. Para esto, utiliza los palos preguntones.</p> <p>Seguido de esto, menciona el texto que se leyó en el cierre de la clase anterior y entrega el ticket de entrada el cual busca hacer hincapié en el uso de signos de puntuación dentro de</p> | PPT clase #03.<br>Ticket de entrada "signos de puntuación".<br>Palos preguntones |

|                        |  |  |   |   |  |
|------------------------|--|--|---|---|--|
|                        |  |  | <p>¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? ¿Por qué?</p> <p>Finalmente, se socializa el objetivo de la clase de hoy.</p>   | <p>los textos y su función para la coherencia y cohesión.</p> <p>Al finalizar, se dialoga el objetivo de aprendizaje de la clase.</p>   |  |
| Desarrollo<br>(55 min) | <p>Argumentan el uso de signos de puntuación y su función dentro de un texto.</p> <p>Escriben borrador en coherencia a los pasos previos a la escritura.</p> | <p>Ev. Formativa:</p> <p>Guía de aprendizaje "signos de puntuación".</p> <p>Cuadernillo proyecto de escritura (paso 3)</p> | <p>Observan y participan en el desarrollo del ppt, el cual expone sobre los signos de puntuación, a partir de él reflexionan en torno a su importancia para los escritos y el uso que hacen de estos. Seguido de esto, realizan una guía de aprendizaje en la cual deben ubicar de manera consciente los signos de puntuación adecuados para la cohesión y coherencia del texto. Al finalizar, comparten qué signo de puntuación utilizaron y la razón de esto.</p> <p>Después, socializan la rúbrica analítica que da cuenta del proceso de escritura y el uso de las categorías gramaticales abordadas en las clases. A partir de esto, comienzan el paso 3 de escritura: "escritura del borrador", leen en conjunto la descripción de este paso, realizan interrogantes que surjan con respecto a esto. En el caso de faltar algún punto de los pasos anteriores, lo realizan previo al paso mencionado anteriormente.</p> | <p>A raíz del tema que surja en el inicio, da paso a la exposición de un ppt el cual contiene los signos de puntuación que se harán énfasis en la clase (punto seguido, aparte, final y la coma), frente a estos, realiza interrogantes con respecto al uso de estos, en qué aspectos recae su importancia y en qué contextos lo han utilizado. Posteriormente, propone realizar una guía en la cual deberán identificar signos de puntuación y su función dentro del texto.</p> <p>Luego, proyecta la rúbrica analítica que evidencia los aspectos a evaluar en el proceso de escritura y el uso de las categorías gramaticales en función de ello.</p> <p>Seguido de esto, entrega el cuadernillo de escritura para que realicen el paso 3, recalca que, en el caso de estar pendiente algún punto de los pasos anteriores, lo realice antes de comenzar el borrador.</p> | <p>PPT clase #03.</p> <p>Guía de aprendizaje "signos de puntuación".</p> <p>Cuadernillo proyecto de escritura (paso 3).</p> <p>Rúbrica de proceso proyecto escritura</p> |
| Cierre<br>(15 min)     | <p>Reflexionan sobre el uso de categorías gramaticales dentro de su escrito.</p> <p>Identifican aspectos a mejorar en sus escritos.</p>                      | <p>Ev. formativa:</p> <p>Preguntas metacognitivas.</p> <p>Ticket de salida.</p>  | <p>Para finalizar, se realizan las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Se logró el objetivo propuesto en un inicio de la clase? ¿cómo lo hicimos?</p> <p>¿Cuál es la función de los signos de puntuación?</p> <p>¿Consideras que tu escrito puede ser modificado? ¿Qué aspecto mejorarías?</p> <p>Luego de ello, responden un ticket de salida con la siguiente pregunta:</p>   | <p>Para concluir, el docente destaca un aspecto positivo observado durante la clase. Para continuar, realiza preguntas de metacognición con el objetivo de que los y las estudiantes reflexionen en torno a lo realizado en la clase de hoy.</p> <p>Asimismo, entrega un ticket de salida que tiene como propósito que los y las estudiantes consideren las categorías como un factor importante en la claridad de sus escritos.</p>  | <p>Preguntas metacognitivas.</p> <p>Ticket de salida.</p>  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | ¿Qué aspectos de tu escrito contribuyen a que el lector comprenda el mensaje que quieres entregar? |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

|  |   |       |            |                 |    |
|--|---|-------|------------|-----------------|----|
| Curso                                    | Cuarto y quinto básico.   | Fecha | 17/11/2023 | Nº de la sesión | 04 |
| Unidad                                   | ¿Cómo puedo mejorar mi colegio?   |       |            |                 |    |
| Subunidad                                | Reviso mi escrito junto a un compañero.   |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje                 | <p>O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>● Releen a medida que escriben</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación.</li> <li>● Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) de Aprendizaje Transversal. | O.A 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.   |       |            |                 |    |

| Meta (s) Aprendizaje  |  |
|---|--|
| Revisar y corregir sus producciones a través de una coevaluación para modificar aspectos de sus escritos. |  |

| Contenidos      |  |
|-----------------|--|
| Conceptuales    | La carta, categorías gramaticales (vocabulario, signos de puntuación, conectores), paso cuatro escritura: revisión del escrito.  |
| Procedimentales | Responden interrogantes para movilizar conocimientos previos, participan en el recurso digital, socializan el objetivo de la clase para una mayor comprensión, co-evaluar a un(a) compañero(a) para revisar sus escritos, responde preguntas metacognitivas. |
| Actitudinales   | Respetar los turnos de habla, realiza observaciones a los escritos de sus compañeros de forma empática y constructiva, participa de manera entusiasta frente a los recursos digitales.   |

| Momento de clase   | Indicadores de Evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento                                 | Actividad de aprendizaje del estudiante   | Intervención docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje                   |
|--------------------|---|--|---|--|---|
| Inicio<br>(15 min) | Movilizan conocimientos previos sobre la unidad que han abordado. | Ev. Formativa:<br><br>Interrogantes sobre conocimientos previos. | <p>Mencionan las normas de convivencia.</p> <p>Responden preguntas sobre los contenidos y procedimientos realizados durante la unidad "¿Cómo puedo mejorar mi escuela?". A partir de ello, escriben la lluvia de ideas construida en conjunto en su cuaderno.</p> <p>Participan de manera entusiasta en las preguntas que contienen el quiziz (para mostrar la alternativa que selecciona a la profesora, deberá ver el número que contiene la alternativa, puede ser: uno, dos, tres o cuatro. Para representarlo, levanta la cantidad de dedos que sea la alternativa que escogió).</p> | <p>Recuerda las normas de convivencia establecidas en las clases anteriores. Luego, para movilizar conocimientos previos, propone realizar una lluvia de ideas en la pizarra con ayuda del estudiantado. Para ello realiza preguntas como:</p> <p>¿Qué contenido, palabra, paso, etapa recuerdas de clases pasadas?</p> <p>A partir de las respuestas que vayan realizando genera preguntas que vayan desprendiendo los demás contenidos internalizados anteriormente.</p> | <p>Quiziz (signos de puntuación)</p> <p>PPT clase #04</p> |

|                        |  |   |  |  |  |
|------------------------|--|---|--|--|--|
|                        |  |   | Para concluir el inicio, dialogan y socializan el objetivo de la clase, ahondando en el vocabulario que desconocen del objetivo.   | Luego, proyecta un quiziz sobre la categoría gramatical de signos de puntuación.<br><br>Finalmente, socializa el objetivo de la clase. Haciendo hincapié en las palabras: corregir, coevaluación, aspectos.  |  |
| Desarrollo<br>(55 min) | Revisan los escritos de sus compañeros para realizar observaciones.<br><br>Modifican sus escritos en vista de las observaciones realizadas por su par. | Ev. Sumativa:<br><br>Paso 4 Proyecto de escritura: "revisión".<br><br>Ev. Formativa<br><br>Coevaluación revisión del escrito (paso nº4) | Observan y dialogan el paso a paso a realizar en el desarrollo de la clase.<br><br>Leen de manera detenida el escrito de su compañero, luego, a través de la pauta de evaluación, revisa la carta de su dupla, realizando observaciones/sugerencias para orientar. Una vez finalizan ambos, se devuelven las producciones para realizar la escritura de la carta en vista de las modificaciones sugeridas. | Entrega los cuadernillos y expone el paso a paso que se realizará en la clase. Posteriormente, expone la pauta de evaluación que utilizarán para evaluar a un compañero. Explicita que deben modificar aspectos en vista de que el mensaje se comprenda y que, en los comentarios de esto, deben tener una actitud constructiva hacia el/la compañero(a) que está evaluando.<br><br>Durante la escritura, monitorea constantemente las duplas para resolver dudas e interrogantes con respecto a la escritura, el uso de las categorías gramaticales, etc. | Cuadernillo proyecto de escritura (paso 4)<br><br>Rúbrica de proceso proyecto escritura<br><br>Coevaluación (revisión del escrito)<br><br>PP clase #04 |
| Cierre<br>(15 min)     | Reflexionan en torno a la relevancia de la revisión antes de entregar el mensaje.  | Ev. Formativa.<br><br>Preguntas metacognitivas  | Responden interrogantes con respecto a los procedimientos y contenidos profundizados en la clase, a partir de ellas, participan respetando turnos de habla.  | Para finalizar, realiza interrogantes como:<br><br>¿Se logró el objetivo de la clase? ¿A través de qué procedimientos lo hicieron?<br><br>¿Qué aspectos lograste observar en el escrito de tu compañero?<br><br>¿Consideraste las observaciones realizadas por tu compañero? ¿Por qué?<br><br>¿Será relevante releer el texto antes de enviarlo de manera definitiva? ¿Por qué?  | PPT clase #04<br><br>Palitos preguntones.  |

|                                      |   |       |            |                 |    |
|--------------------------------------|---|-------|------------|-----------------|----|
| Curso                                | Quinto básico   | Fecha | 20/11/2023 | Nº de la sesión | 05 |
| Unidad                               | ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?   |       |            |                 |    |
| Subunidad                            | Edito mi texto a través de un procesador de textos.   |       |            |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje             | <p>O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>● Releen a medida que escriben</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación.</li> <li>● Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> |       |            |                 |    |
| Objetivo de Aprendizaje Transversal: | O.A 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.   |       |            |                 |    |

| Meta (s) Aprendizaje   |  |
|--|--|
| Edita sus textos a través de un procesador de textos para realizar el escrito final de su carta. |  |

| Contenidos      |   |
|-----------------|---|
| Conceptuales    | La carta, paso cinco de escritura: "edición del escrito final", categorías gramaticales (vocabulario, signos de puntuación, conectores)   |
| Procedimentales | Crean respuestas a una situación expuesta, utilizan el procesador de textos para editar su escrito, responden interrogantes.  |
| Actitudinales   | Participa de manera entusiasta ante la escritura de oraciones, utiliza el computador con el propósito establecido, respeta normas de la sala de computación, respeta turnos de habla. |

| Momento de clase   | Indicadores de Evaluación  | Tipo de Evaluación e instrumento                           | Actividad de aprendizaje del estudiante  | Intervención docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje  |
|--------------------|--|--|--|---|--|
| Inicio<br>(15 min) | Escriben oraciones a partir de una situación expuesta utilizando las categorías gramaticales abordadas durante la unidad | Ev. Formativa:<br>Ticket de entrada + pauta de evaluación. | <p>Dialogan las normas de convivencia necesarias para el aula y para la sala de computación.</p> <p>Posteriormente, responden el ticket de entrada a partir de la situación expuesta en el PPT, en ella considerarán las tres categorías gramaticales ahondadas durante la unidad.</p> <p>Comparten sus creaciones junto al curso y dialogan a partir de las interrogantes realizadas por la docente.</p> <p>Socializan el objetivo de la clase.</p> | <p>Recuerda las normas de convivencia establecidas al inicio de la unidad. Luego, agrega que irán a un lugar donde hay otras normas, las cuales es importante respetar, ya que si no las cumplimos podemos causar accidentes.</p> <p>Luego, a través del ppt expone una situación a partir de la cual los estudiantes deberán crear una respuesta. Se recuerda que, para ello, se necesitará hacer uso de las categorías gramaticales abordadas durante la unidad.</p> <p>Da espacio para que compartan sus creaciones realizando preguntas</p> | PPT clase #05<br>Ticket de entrada<br>Pauta de evaluación<br>ticket de entrada |

|                        |  |  |   |  |   |
|------------------------|--|--|---|--|---|
|                        |  |  |   | <p>como: ¿Consideran que se entiende el mensaje que acabamos de leer? ¿Por qué?</p> <p>¿Agregarías algo al escrito de tu compañero/a? ¿Qué cosa?</p> <p>Después, lee en conjunto el objetivo de la clase, haciendo hincapié en las palabras: editar, procesador de textos, versión final.</p>  |   |
| Desarrollo<br>(55 min) | Editan sus escritos utilizando procesador de textos.               | Ev, sumativa:<br><br>Paso n°5: "edición del escrito" | <p>Observa el paso a paso de la clase y realiza interrogantes que surjan a partir de lo expuesto.</p> <p>Comienzan abriendo la página solicitada por la docente, una vez seleccionado el formato de trabajo, comienzan a transcribir su escrito en el procesador, corrigiendo las faltas de ortografía, releendo sus escritos, utilizando el formato de la carta, entre otros aspectos.</p> <p>Finalmente, cuando concluyan su escrito, lo comparten a través de la plataforma al correo de la docente.</p> | <p>Antes de ir a la sala de computación, expone el paso a paso que se realizará en la clase de hoy. Además, ejemplifica cómo acceder a la plataforma canva, corregir las faltas de ortografía, cambiar el tipo de fuente, entre otros. También, sugiere que rellenen el escrito para pulir ciertos aspectos.</p> <p>Una vez ubicados en la sala de computación, proyecta la página canva y la forma de ingresar. Una vez todos hayan ingresado, la docente va monitoreando en la sala, para resolver dudas, interrogantes y orientar en el uso del procesador.</p> | <p>Paso n°5: edición del escrito"</p> <p>Rúbrica de proceso de escritura.</p> |
| Cierre<br>(15 min)     | Reflexionan sobre la relevancia de utilizar procesadores de texto. | Ev. Formativa:<br><br>Preguntas de metacognición     | <p>Responden preguntas metacognitivas respetando turnos de habla, respecto al uso de procesadores en los escritos que realizan.</p>   | <p>Para finalizar, se percata de que todos los estudiantes compartan sus cartas al correo de la docente.</p> <p>Y proyecta el ppt con las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Logramos el objetivo de la clase?<br/>¿Cómo lo hicimos?</p> <p>¿En qué nos ayuda el uso de procesadores de textos?</p> <p>¿Consideras que son útiles? ¿Por qué?</p> <p>¿En qué otras situaciones utilizarías procesadores de textos?</p>   | PPT clase #05   |

|                                      |   |       |  |                 |    |
|--------------------------------------|---|-------|--|-----------------|----|
| Curso                                | Quinto básico   | Fecha |  | Nº de la sesión | o6 |
| Unidad                               | ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?   |       |  |                 |    |
| Subunidad                            | ¿Qué escribí? Dialogo de mi producción  |       |  |                 |    |
| Objetivo (s) Aprendizaje             | <p>O.A 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado.</li> <li>● Releen a medida que escriben</li> <li>● Aseguran la coherencia y agregan conectores.</li> <li>● Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación.</li> <li>● Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).</li> </ul> |       |  |                 |    |
| Objetivo Transversal de Aprendizaje: | O.A 13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.   |       |  |                 |    |

| Meta (s) Aprendizaje  |  |
|---|--|
| Publica su escrito final mediante la socialización entre pares. |  |

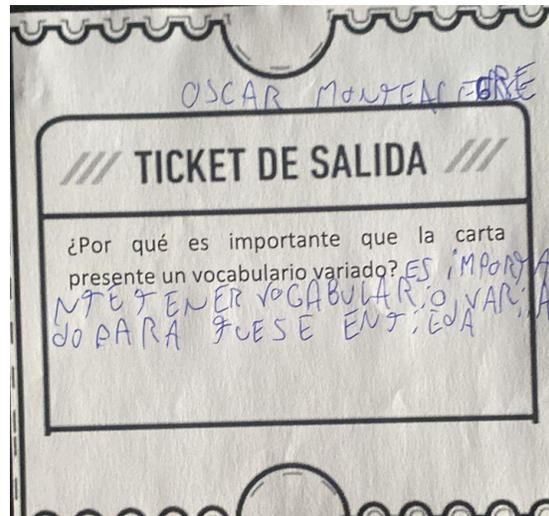
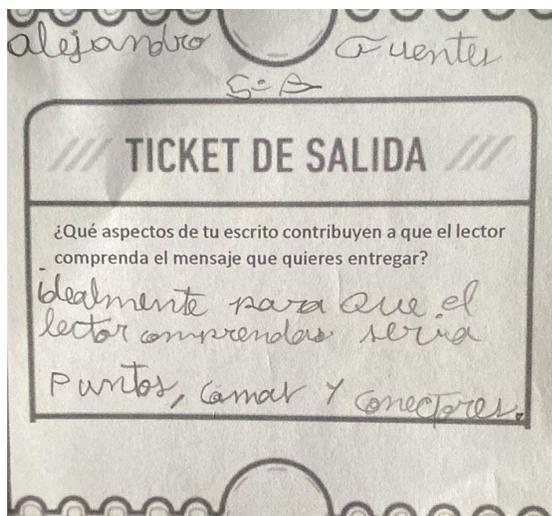
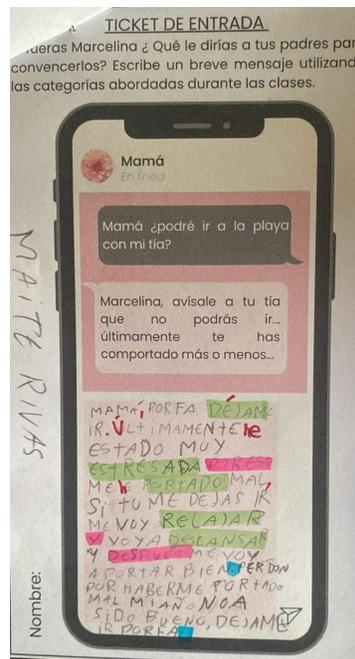
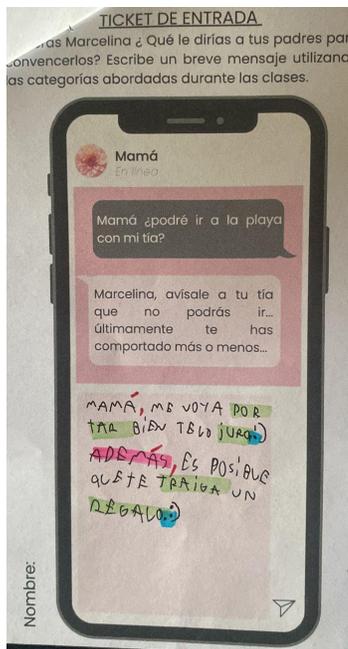
| Contenidos      |  |
|-----------------|--|
| Conceptuales    | La carta, su estructura, pasos de la escritura procesual, categorías gramaticales.   |
| Procedimentales | Responden interrogantes, dialogan a partir de los realizados en la unidad, Leen sus escritos en voz alta para comentar junto a sus compañeros. |
| Actitudinales   | Respetan turnos de habla, escucha activamente la lectura de las producciones de sus estudiantes, participan de manera entusiasta.              |

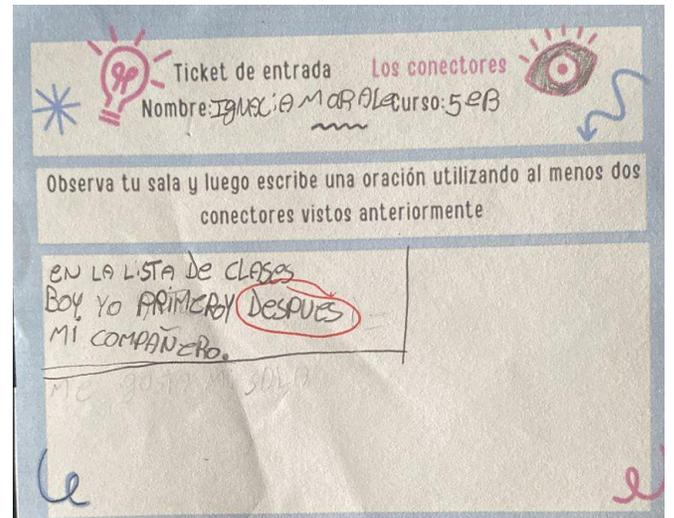
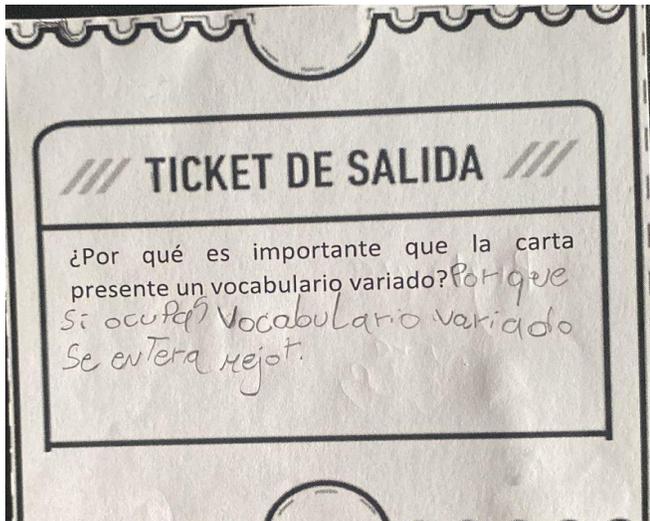
| Momento de clase   | Indicadores de Evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento   | Actividad de aprendizaje del estudiante  | Intervención docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje |
|--------------------|---|--|--|---|---|
| Inicio<br>(15 min) | Mobilizan conocimientos previos mediante el diálogo con un/a compañero/a. | Ev. Formativa:<br><br>Diálogo en pares para movilizar conocimientos previos. | Responden preguntas sobre las normas de la clase, a partir de ella nombran las principales actitudes.<br><br>Después, se reúnen en parejas para dialogar sobre lo realizado en las clases anteriores, a partir de esto, establecen como dupla el tema/contenido que más llamó su atención o que más le gustó realizar, para luego compartirlo junto al curso y realizar un breve comentario sobre este.<br><br>Dialogan el objetivo de la clase para comprenderlo profundamente. | Recuerda a través de interrogantes cuáles son las normas de convivencias principales. Luego, solicita que se reúnan en parejas para dialogar sobre lo realizado durante las clases de la unidad ¿Cómo puedo mejorar mi escuela? Después del diálogo deberán mencionar uno de los contenidos que recuerdan u compartir junto a la clase.<br><br>Socializa el objetivo de la clase, haciendo énfasis en las palabras: publicar, socialización, pares. | Palitos<br>preguntones.                 |

|                                |  |  |  |   |  |
|--------------------------------|--|--|--|---|--|
| <p>Desarrollo<br/>(55 min)</p> | <p>Exponen sus escritos a partir de preguntas y la lectura de la carta de solicitud.</p> | <p>Ev. Sumativa:<br/>Paso nº06: publicación del escrito final.</p> | <p>Toman sus cuadernillos y salen a formarse de manera ordenada y respetuosa junto a sus pares. Al llegar al patio, compartirán sus producciones finales, para ello, leen en voz alta de manera aleatoria sus cartas de solicitud. Luego, responden ciertas interrogantes que permitirán ahondar en el proceso de escritura y los contenidos que consideraron para la creación de estos.</p> <p>A medida que van leyendo, sus compañeros deberán complementar las respuestas que realiza el emisor de la carta leída, para ello, es relevante que presten atención a la lectura. Esto, con el propósito de reflexionar sobre la creación de los escritos y posible efectividad al utilizar un proceso más extenso de producción.</p> | <p>Menciona que la clase de hoy dará cierre al proceso de escritura que han estado realizando en la unidad. Para ello, tomarán su cuadernillo del proyecto (que contiene: paso 1, 2, 3, 4, coevaluación, escrito final) y se formarán fuera de la sala para ir a otro espacio del colegio, en el cual socializarán sus escritos (patio al costado del colegio, por Alejandro Flemming).</p> <p>Una vez en el lugar, la docente propone que al azar (con ayuda de los palitos preguntones) irán leyendo sus cartas de solicitud, al terminar la lectura, se realizarán preguntas sobre las creaciones, las cuales al ser respondidas se irán complementando con los comentarios de sus pares con el objetivo de internalizar en el proceso de escritura y el uso de las categorías gramaticales. Las preguntas pueden ser:</p> <p>¿Las ideas expuestas en el escrito son claras? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te sentiste escribiendo esta carta? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué importancia tiene conocer las categorías gramaticales abordadas durante las clases?</p> <p>¿Qué sucede si no utilizamos el vocabulario, signos de puntuación y conectores?</p> <p>¿En qué otros contextos es posible escribir un texto en el cual debas solicitar algo?</p> <p>Es relevante que el tiempo se acote para que cada estudiante pueda leer su escrito y responder ciertas preguntas, por lo cual, la docente debe realizar solo algunas preguntas e ir complementando con los palitos preguntones.</p> | <p>Palitos preguntones.<br/>Paso nº06: publicación del escrito final (mediante preguntas orales) + rúbrica de proceso.</p> |
|--------------------------------|--|--|--|---|--|

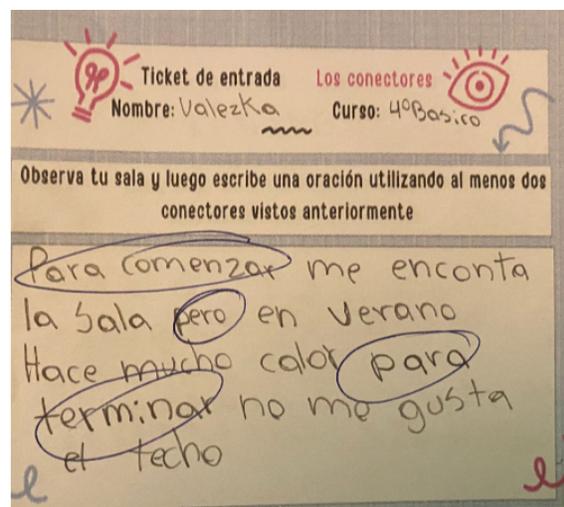
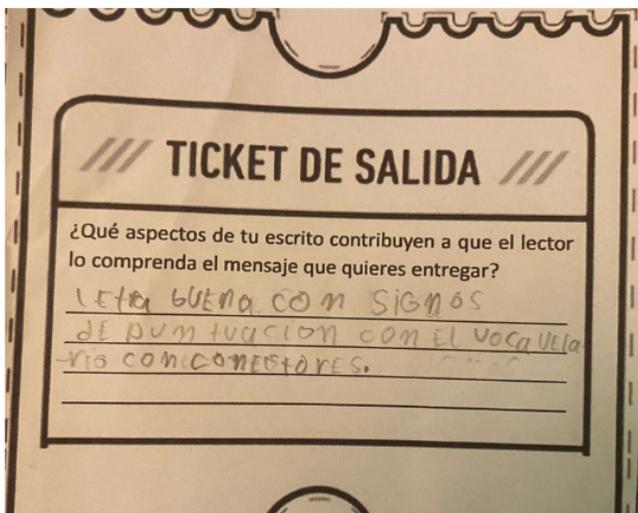
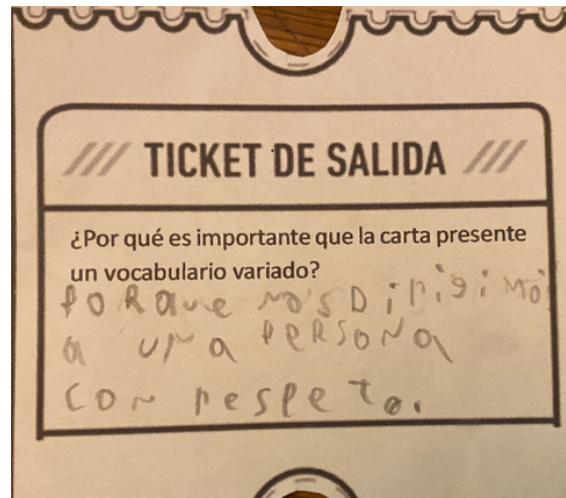
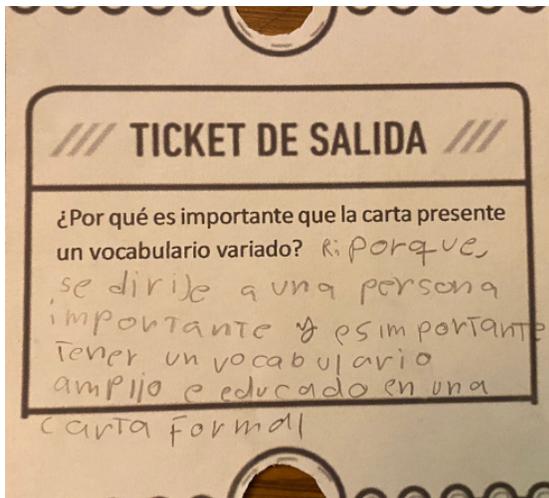
|                            |  |   |   |  |  |
|----------------------------|--|---|---|--|--|
| <p>Cierre<br/>(15 min)</p> | <p>Reflexionan en torno al tema de la unidad abordada.</p> | <p>Ev. Formativa:<br/>Preguntas metacognitivas y de reflexión</p> | <p>Corroboran si el objetivo de la clase de hoy se logró y cuáles fueron los procedimientos que utilizaron para llegar a ello.</p> <p>Finalmente, responden una interrogante con el tema de la unidad, a partir de ella reflexionan sobre la importancia de movilizarse para mejorar lugares en los cuales nos situamos a diario.</p> | <p>Vuelve a recordar el objetivo de la clase, con ayuda de los palitos preguntones pregunta ¿a través de qué procedimientos sabes que lo logramos?</p> <p>Finalmente, pregunta:<br/>¿Es importante movilizarse para cambiar ciertos aspectos de los lugares que utilizamos a diario?<br/>¿Por qué?</p> |  |
|----------------------------|--|---|---|--|--|

**Anexo N°25: Evidencia tickets de entrada y salida quinto básico**





Anexo N°26: Evidencia de tickets de entrada y salida Cuarto Básico



**Ticket de entrada**

Nombre: Yorman Fecha: \_\_\_\_\_

**A** Señor director:

Me parece importante contar al medio ambiente porque nos brinda los recursos naturales que necesitamos para vivir pero ellos debemos cuidarlos para que podamos seguir viviendo en el futuro. Recuerdo lo que me enseñaron en la escuela y en la naturaleza porque el medio ambiente es importante para nosotros mismos y el lugar que nos alberga la Tierra.

Marcelino Mendoza  
(carta al director extraída del texto: "la casa del saber" tomo II)

**B** Señor director:

Me parece importante contar al medio ambiente porque nos brinda los recursos naturales que necesitamos para vivir. Para ello debemos comprometernos a practicar algo que todos los días debemos aprender en el colegio, recitar todo lo que se puede y poner todo en la calle o en la naturaleza. Proteger el medio ambiente es cuidar a nosotros mismos y al hogar que nos alberga la Tierra.

Marcelino Mendoza  
(carta al director extraída del texto: "la casa del saber" tomo II)

**Ticket de entrada**

¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? por qué?

B tenía punto y coma y la A no tenía nada de eso y punto y coma y se y o parados y no tenía punto.

dos

**COLECTORES VISTOS DIFERENTEMENTE**

ME gusta La pisarria porque ESTA muy grande PERO SE mucha muy rapido

Nombre: \_\_\_\_\_

| INDICADOR  | 2 | 1 | 0 |
|--|---|---|---|
| Utiliza vocabulario coherente respecto al tema de la situación expuesta.   | X |   |   |
| Incorporan conectores (ya que, sin embargo, además, en primer lugar, etc) para relacionar las ideas y construir una respuesta convincente y cohesionada. | X |   |   |
| Utiliza signos de puntuación (punto seguido, final, coma) para cohesionar las ideas y crear un mensaje coherente al lector.                              |   |   | X |

**Ticket de entrada**

estimada madre, por favor dejame ir ya que no surgen muchas oportunidades para ir a la playa, además prometo mejorar mi comportamiento y hacer mas caso.

ambiente, esto que debemos todos los cuidar para en la Tierra.

Marcelino Mendoza  
(carta al director extraída del texto: "la casa del saber" tomo II)

Marcelino Mendoza  
(carta al director extraída del texto: "la casa del saber" tomo II)

**Ticket de entrada**

¿Cuál de los dos textos se comprende de mejor manera, el A o el B? por qué?

entendi mejor la B porque tiene la B puntos de coma y A no tiene ni para nada

PALTA DE EVALUACION TICKET DE ENTRADA

Valores:

| INDICADOR  | 2 | 1 | 0 |
|--|---|---|---|
| Utiliza vocabulario coherente respecto al tema de la situación expuesta.   | x |   |   |
| Incorporan conectores (ya que, sin embargo, además, en primer lugar, etc) para relacionar las ideas y construir una respuesta convincente y cohesionada. |   |   | x |
| Utiliza signos de puntuación (punto seguido, final, coma) para cohesionar las ideas y crear un mensaje coherente al lector.                              |   |   | x |

Compartido: Mis mensajes

Mama, por favor  
 Dejame ir a la  
 Playa para  
 Disfrutar mis  
 momentos de  
 Descanso  
 prometo portarme  
 mejor