



**Magíster en Psicopedagogía, 2018**  
**Facultad de Educación**  
**Seminario de Innovación para la Diversidad en la Escuela**

**ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA DISMINUIR LAS  
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA  
PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE  
6° BÁSICO DEL COLEGIO SAN SEBASTIÁN DE COLINA**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA**

Estudiante: Alexis Córdova Sánchez

Profesora Guía: Verónica Villarroel

Santiago, 10 de junio de 2019

**© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.**

## Resumen

En el siguiente estudio de caso se diseñó una estrategia psicopedagógica para contribuir al aprendizaje de la producción textual de los estudiantes de sexto año básico del Colegio San Sebastián de Colina, quienes, como se mostrará en la descripción del caso presentaban algunas necesidades para desarrollar y obtener mejores resultados en este aprendizaje.

En el proceso de construcción de la estrategia se indagó en la bibliografía referida a la producción textual, la enseñanza y aprendizaje en el aula, el paradigma de la autenticidad y como los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contribuyen a un mayor desarrollo de los estudiantes en el aula, a fin de diseñar una respuesta educativa con una marco teórico que la respalde y tenga efectividad en el aula.

Se tuvo como sustento también los principios de autenticidad, ya que la estrategia psicopedagógica busca que los estudiantes interactúen con desafíos acordes a su realidad y sus intereses, permitiéndoles además desarrollar experiencias con referencias a temas de relevancia y acordes a su edad, como por ejemplo uso de redes sociales, buscar y proponer soluciones a conflictos entre sus pares, entre otras.

Por otra parte para el diseño de la estrategia se realizó un diagnóstico y análisis de datos de los estudiantes y las últimas mediciones estandarizadas aplicadas en el aprendizaje de la escritura, lo que permitió identificar las principales falencias y necesidades en este aprendizaje.

Una vez construida la estrategia psicopedagógica, que corresponde a un cuadernillo de escritura, se realizó el proceso de testeo con el fin de verificar si este prototipo responde a las necesidades e intereses de los estudiantes, además de ser un aporte para los docentes. En este proceso se obtuvo nueva información para el enriquecimiento del prototipo, mejorando así el impacto de este en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Finalmente a partir de este estudio de caso, es posible visualizar las oportunidades de mejora que se pueden hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este eje del lenguaje, primeramente en el Colegio San Sebastián de Colina para sexto básico y los demás niveles de enseñanza y además para los demás establecimientos educacionales, entendiendo que la producción textual es tan relevante en estos tiempos.

## ÍNDICE

I.	Introducción.....	6-7
II.	Caracterización del caso.....	8-22
	1. Información demográfica de los estudiantes	
	2. Descripción de los resultados de la evaluación psicopedagógica	
	3. Síntesis diagnóstica	
	4. Pertinencia del soporte evaluativo	
III.	Marco teórico.....	23-46
	1. Producción textual como aprendizaje escolar	
	2. Modelos de la comprensión de la Producción escrita	
	3. Debilidades del desempeño escolar en producción textual: evidencias empíricas relevantes.	
	4. Enseñanza y aprendizaje de la producción textual en aula	
	5. Competencias docentes para la enseñanza y aprendizaje	
	6. Evaluación del proceso de aprendizaje	
IV.	Estrategia Psicopedagógica.....	47-73
	1. Objetivo general	
	2. Objetivos específicos	
	3. Descripción de la estrategia psicopedagógica	
	4. Aportes del DUA en el aprendizaje de la producción textual y su aporte en la estrategia psicopedagógica	
	5. Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica	
V.	Testeo de la Estrategia Psicopedagógica.....	58-67
	1. Antecedentes del testeo	
	1.1 Evolución del prototipo a partir del testeo	
	2. Propuesta de evaluación del impacto	
VI.	Conclusiones.....	68-69
VII.	Referencias bibliográficas.....	70-71

---

## *I. Introducción*

---

El siguiente estudio de caso está enmarcado en el aprendizaje de la producción textual y las dificultades que enfrentan los estudiantes de sexto básico del Colegio San Sebastián de Colina al momento de enfrentarse a un desafío de producción textual.

Si bien, en el grupo curso existen estudiantes con mayores dificultades en este aprendizaje, la estrategia psicopedagógica favorece el desarrollo de esta habilidad en todos, debido a que tiene como base el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propende potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes más allá de si tienen o no Necesidades Educativas Especiales (NEE) lo cual implica una carencia educativa.

El estudio de caso fue realizado con los estudiantes de sexto año básico del Colegio San Sebastián de Colina, curso en el que se aplicó un instrumento de evaluación de escritura estandarizado para determinar el nivel del grupo en este aprendizaje. Se aplicó encuesta a la docente de la asignatura de lenguaje para obtener información cualitativa del curso en el desarrollo de este aprendizaje, además se analizaron los datos históricos de la medición SIMCE en donde se evalúa la producción textual en sexto básico.

A la luz de las evidencias, se construyó una estrategia psicopedagógica que consiste en un cuadernillo de escritura denominado “mi mundo escrito”, que incorpora diversas estrategias y

actividades, las que favorecen el logro de los objetivos de aprendizaje que implica en nivel, con un diseño acorde a la edad, intereses y contexto de los estudiantes, siendo de esta forma una herramienta que despierte mayor interés y motivación al momento de escribir.

La estrategia psicopedagógica está fundamentada en un marco teórico que reúne bibliografía actualizada y directamente relacionada con la producción textual y con el proceso de enseñanza y aprendizaje actual.

Por último esta estrategia psicopedagógica fue testada con los estudiantes, cuyo resultado del testeo está contenido en el escrito.

---

## II. Caracterización del caso

---

### 1. Información demográfica de los estudiantes y el colegio

El estudio de caso se desarrollará en los dos sextos básicos del Colegio San Sebastián de la comuna de Colina, de dependencia particular subvencionada, donde cuyo nivel socio económico según encuesta aplicada a los apoderados por la agencia de la calidad de educación en la última medición SIMCE corresponde a un nivel Medio, en el cual entre un 35,01% y un 57% de los estudiantes se encuentra en situación de vulnerabilidad social (Educación, 2016).

El Colegio San Sebastián tiene una matrícula de 1003 estudiantes que cursan desde pre-kínder a 4° Medio. Tiene como visión:

*“educar con equidad y visión de futuro”*

y como misión:

*“Entregar una educación de calidad; donde se formen personas con sólida construcción intelectual, virtudes y valores que le permitan desarrollarse integralmente, capaces de enfrentar los desafíos que le presente la vida e insertarse positivamente en la construcción de la sociedad, con una visión amplia de futuro, diversidad de alternativas y caminos a seguir.*

*Potenciar las habilidades y competencias de todos los alumnos, con el propósito de asegurar nuevos aprendizajes. Considerando el capital cultural que los niños y niñas han adquirido en su formación familiar.*

*Propendiendo al respeto y comprensión de la diversidad personal, étnica, lenguaje e incapacidad física y mental”.*

EL Colegio San Sebastián cuenta con un equipo de profesores especialistas en cada asignatura, que son dirigidos por el equipo técnico pedagógico y directivo, el cual está compuesto por: directora académica, directora administrativa, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica y coordinador del Plan de Mejoramiento Educativo.

Posee además un equipo de convivencia escolar compuesto por el encargado, una psicóloga e inspectores que apoyan a los estudiantes en los aspectos valóricos, espirituales y de relación con el medio.

En relación a la atención y apoyo a la diversidad el colegio dispone de una educadora diferencial y una psicóloga que centran su atención en aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y contribuyen al desarrollo de estos.

Los últimos resultados obtenidos por el establecimiento entregados por la Agencia de la Calidad Educación, muestran una tendencia fluctuante tanto en lectura como matemática de 4° básico con un rendimiento inferior a la media del mismo grupo socio económico (GSE) en ambas asignaturas (Educación, 2016).

En relación a los resultados en Producción textual los últimos datos del Colegio San Sebastián de sexto año básico corresponden a 55 puntos, resultado similar a los del mismo GSE y al de la anterior medición en este eje del lenguaje (Educación, 2016).

Los resultados nacionales obtenidos en la última medición de producción textual muestran que el establecimiento tiene 4 puntos sobre la media nacional lo que no es significativo.

## Resultados nacionales



### PUNTAJE PROMEDIO

Permite tener una valoración global de la escritura

Puntaje 2015	Puntaje 2016	Variación	1 = 5 Puntos escala Escritura      Puntos escala Simce
50	51	• 1	

**Variación 2015 y 2016 de 1 punto**  
no es estadísticamente significativa.

## 2. Descripción de los resultados de la evaluación psicopedagógica

El diagnóstico tuvo como intención identificar las principales necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de la producción textual, a fin de diseñar una estrategia psicopedagógica que fuera pertinente y que además contribuyera no solo a los estudiantes sino que también a los docentes

de la asignatura de lenguaje, quienes tienen la mayor responsabilidad de enseñar este aprendizaje, aunque es un objetivo transversal.

En este sentido el diagnóstico tuvo diferentes formas de ser abordado ya que no era suficiente el dato interno de la escuela sino que era necesario conocer la realidad nacional en este aprendizaje.

Para diagnosticar a los estudiantes de sexto del Colegio San Sebastián, se aplicó un instrumento de carácter formativo en dos momentos, los que permiten medir el nivel de desarrollo de la producción textual. Este instrumento es comprado por el establecimiento a una entidad de asesoría técnica (Aptus).

El instrumento consta de preguntas cerradas y abiertas en las que se evalúa la producción textual utilizando como criterio de medición una rúbrica.

Las destrezas consideradas en esta evaluación son: 1. Adecuación al propósito, 2. Desarrollo de ideas y vocabulario, 3. Coherencias, 4. Cohesión y 5. Convenciones ortográficas.

La siguiente tabla nos muestra estas habilidades y las características que debe tener una respuesta para estar en el nivel superior que corresponde al Nivel 4.

Indicador	Nivel 4
Adecuación al propósito	El texto cumple con el propósito comunicativo solicitado en el estímulo, por ejemplo, si se le pide opinar sobre un texto, opina sobre el texto que se le dio para leer y aborda el tema propuesto.
Desarrollo de ideas y vocabulario	El texto desarrolla el tema propuesto y lo enriquece con ejemplos y/o descripciones y/o vocabulario y/o detalles, etc. que permiten comprender o imaginar lo que se expone. Además, en el caso de los textos que tienen propósito de informar u opinar, el texto escrito por el alumno se distingue claramente del texto del estímulo.
Coherencia	<p>El texto se comprende fácilmente, dado que, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto es autónomo, pues no depende ni del contexto ni del estímulo para ser comprendido, o bien,</li> <li>• presenta una organización lógica de las ideas, o bien</li> <li>• todas las ideas y ejemplos se comprenden y están enfocados en el tema.</li> </ul>

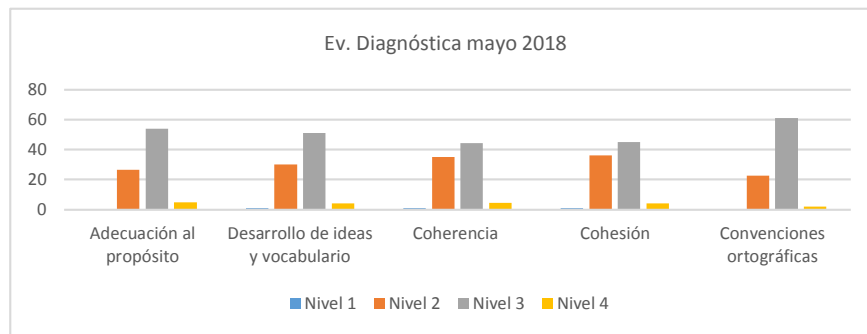
Cohesión	El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.
Convenciones ortográficas	El texto presenta mayúscula al inicio del texto y punto final, además de algunos puntos y comas bien utilizados al interior del texto.  * Es posible encontrar textos de este nivel que no presenten uso de mayúscula inicial o punto final.

En relación a los resultados obtenidos, en primer lugar se puede constatar una diferencia significativa entre ambos cursos, como lo muestra la siguiente tabla.

## 2. Comparación general entre cursos

	Curso A	Curso B	Establecimiento
% Logro	69%	52%	60%
Estudiante con mayor logro	92%	77%	92%
Estudiante con menor logro	32%	14%	14%
Estudiantes examinados	32	34	66

Como se mencionó anteriormente para el proceso de diagnóstico se realizaron dos evaluaciones como se puede ver en el siguiente gráfico correspondiente a la evaluación de mayo 2018 (1ra medición) el grupo mayoritario de estudiantes de ambos cursos se encontraba en el nivel 2 y 3, lo que representa a un nivel elemental, y que plantea el desafío movilizar a los estudiantes del nivel elemental al nivel adecuado.



## Medición 1

### Sexto A

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	0%	25%	46%	8%
Desarrollo de ideas y vocabulario	2%	32%	40%	6%
Coherencia	2%	26%	44%	7%
Cohesión	2%	22%	49%	6%
Convenciones ortográficas: puntuación	0%	19%	59%	2%

## Sexto B

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	0%	28%	62%	2%
Desarrollo de ideas y vocabulario	0%	28%	62%	2%
Coherencia	0%	44%	45%	2%
Cohesión	0%	50%	41%	2%
Convenciones ortográficas: puntuación	0%	26%	63%	2%

## Medición 2

### Sexto A

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	3%	39%	43%	15%
Desarrollo de ideas y vocabulario	3%	39%	43%	15%
Coherencia	3%	41%	41%	15%
Cohesión	3%	41%	41%	15%
Convenciones ortográficas: puntuación	3%	41%	41%	15%

### Sexto B

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	6%	51%	29%	2%
Desarrollo de ideas y vocabulario	6%	54%	28%	0%
Coherencia	6%	54%	28%	0%
Cohesión	6%	59%	22%	0%
Convenciones ortográficas: puntuación	6%	59%	21%	0%

### 3. Síntesis diagnóstica

A partir de los datos obtenidos en el diagnóstico es posible identificar diversas dificultades y necesidades que poseen los estudiantes y docentes para el desarrollo del aprendizaje de la producción textual.

En cuanto a los docentes por ejemplo las necesidades o debilidades detectadas es que en la escuela no existe material de apoyo para el desarrollo de la producción textual lo que disminuye las oportunidades de aprendizaje. Por otra parte desde la Unidad técnica no hay una preocupación real por desarrollar esta habilidad en los estudiantes ya que no se definen estrategias y metodologías que permitan abordar este objetivo. Y por último este eje está solo centrado en la adquisición de la producción textual y una vez alcanzado es relegado por la comprensión de textos y otros objetivos que son prioridad para la institución.

En relación a los estudiantes a partir del diagnóstico y conociendo además los datos nacionales de producción textual es posible identificar la siguiente barrera que estos poseen o no han logrado desarrollar a lo largo de su vida escolar.

Esta barrera corresponde al proceso de planificación de la producción textual ya que los estudiantes poseen dificultades para organizar sus ideas. Lo que según observaciones realizadas en la asignatura no se trabaja de manera sistemática con los estudiantes, abordando las actividades de producción textual directamente desde el desarrollo de la instrucción no realizando el proceso de planificación.

En ambas mediciones se pudo constatar que los estudiantes no realizaban el proceso de planificación o bien lo hacían de forma incorrecta, lo que se traducía en un mal resultado al momento de realizar el ejercicio. En este sentido y de acuerdo al objetivo de Aprendizaje 16 y 17 que hacen referencia a la planificación, revisión y edición de los textos escritos, queda en evidencia a partir de ambas mediciones que los estudiantes no han trabajado estos objetivos en profundidad. Cuando se les pregunta a los docentes si ellos han trabajado estos objetivos, ellos mencionan que sí, pero, que no se ha realizado con profundidad como ha ocurrido con el eje de escritura en su totalidad.

Por otra parte se visualiza que los estudiantes tienen dificultades para incorporar al escrito recursos variados de cohesión que enriquezcan el trabajo de producción textual, lo que no permite que los estudiantes se encuentren en un nivel adecuado en esta habilidad.

Otro foco del diagnóstico fue observar a los docentes en su práctica de aula y cómo estos atendían a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En dicha observación se pudo constatar que los docentes no generan actividades bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje lo que resta oportunidades para que todos los estudiantes sin importar su condición puedan acceder al currículum y desarrollar las habilidades de este Objetivo de Aprendizaje. Por ejemplo las actividades son con fotocopias de no muy buena calidad, no son desafiantes para el progreso de los estudiantes, son todas iguales, no considerando los diferentes niveles e intereses del grupo.

Además están desactualizadas y los estudiantes no se motivan con el desarrollo de las actividades.

A continuación se presenta la tabla de especificaciones obtenida del diagnóstico.

## TABLA DE ESPECIFICACIONES

Objetivo	Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes en la producción textual, específicamente en las habilidades de planificación, adecuación al propósito y cohesión.		
Constructo	Dimensiones	Indicadores	% de logro
<p>1. Escritura libre y escritura guiada, que corresponde a diversas instancias en la cual los estudiantes experimentan con diversos formatos, estructuras, soportes y registros que los estudiantes pueden elegir y utilizar de acuerdo con sus propósitos comunicativos, ya sea de forma libre o guiada para que el estudiante aprenda diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y género discursivo.</p>	Planificación de la producción textual	<p>Escribe en el espacio otorgado las ideas principales de lo que escribirá.</p> <p>Lo escrito en la planificación se adecua al propósito.</p>	40
	Adecuación al propósito	Escribe el texto con ideas relacionadas con la consigna.	35
<p>2. La producción textual como proceso, las bases curriculares plantean que los objetivos de aprendizaje correspondiente al eje de escritura buscan que el alumno sea un escritor cada vez más independiente y que tiene la posibilidad de intervenir y modificar el texto antes de publicarlo,</p>	Cohesión	Utiliza conectores o marcadores discursivos o recursos de correferencia	25

<p>teniendo la posibilidad de recibir retroalimentación antes de lograr una versión final.</p> <p>3. Manejo de la lengua, este aspecto apunta al aprendizaje y utilización de las normas y convenciones ortográficas a fin de dar eficacia y claridad al escrito, pero también para facilitar su lectura y comprensión.</p>			
---	--	--	--

## RÚBRICA

Dimensión	Nivel 1: Bajo	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Alto	Nivel 4: Avanzado
	<p>El estudiante en este nivel presenta un desempeño no aceptable en relación a la habilidad de escritura.</p> <p>Necesitan apoyo constante del docente y carece de las herramientas previas para el proceso de escritura.</p>	<p>Este nivel corresponde a un desempeño aceptable en relación a la habilidad de escritura demostrada por los estudiantes, requiere apoyo constante del docente para realizar la tarea.</p> <p>Además se evidencia falta de herramientas para afianzar la producción textual.</p>	<p>Este nivel corresponde a un desempeño bueno en relación a la habilidad de escritura demostrada por los estudiantes, sin embargo aún en ocasiones requiere del apoyo del docente para realizar la tarea.</p>	<p>Este nivel corresponde a un desempeño sobresaliente en relación a la habilidad demostrada por los estudiantes, ya que demuestra que posee las herramientas para realizar la tarea de forma autónoma.</p>
Planificación de la producción textual	El estudiante no planifica su escritura	El estudiante no planifica su escritura, sin embargo en el apartado de planificación escribe palabras o ideas sueltas sobre lo escrito.	El estudiante planifica su escritura dejando evidencia en el apartado de planificación, sin embargo las ideas escritas en la planificación no se relacionan con lo escrito.	El estudiante planifica su escritura dejando evidencia en el apartado de planificación, en donde se especifican las ideas principales que registrará en texto.
Adecuación al propósito	El texto no responde a la tarea solicitada.	El texto cumple en un nivel intermedio con el propósito establecido en la consigna, ya que solo	El texto cumple con el propósito solicitado en la consigna, sin embargo algunas ideas u opiniones no tienen relación directa con el tema solicitado.	El texto cumple con el propósito en un nivel avanzado, puesto que lo que se comunica responde a lo solicitado en la consigna.

		esboza una experiencia, opinión o información.		
Cohesión	No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva el conector “y”.	El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores (*3) en el uso de conectores o recursos de correferencia.	El texto incorpora recursos de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que pueden ser repetitivos o con algunos errores aislados.	El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.

## Pertinencia del soporte evaluativo

Si bien el proceso de la producción textual implica que los estudiantes dominen diversas habilidades o estrategias, en este soporte evaluativo nos centramos solo en tres, ya que para los estudiantes han sido de mayor dificultad de desarrollo o aplicación al momento de ejercitar la producción textual independiente.

Estas habilidades o estrategias corresponden a: en primera instancia la planificación de la producción textual, ya que los estudiantes en su mayoría no estaba realizando esta estrategia, lo que interfería en todo el proceso de escritura.

Por otra parte se evidenció que los estudiantes al momento de escribir no se adecuaban al propósito de la consigna, lo que nuevamente interfería en la producción textual, por ejemplo, si se les pide opinar, crean un cuento o si se les pide crear una noticia, escriben un cuento. Es por esto que el soporte evaluativo pone el foco en estas dos primeras instancias.

Por último se verifica la cohesión que presenta el texto y como el estudiante utiliza conectores entre otros recursos que enriquecen la producción textual y lo hace más atractivo al lector.

El objetivo es poder nivelar al curso en estas tres habilidades y a partir de aquí trabajar y evaluar de manera más focalizada las otras habilidades, que en su conjunto formarán un escrito acorde al nivel y los objetivos de aprendizajes.

---

### *III. Marco Teórico*

---

#### 1. Producción textual como aprendizaje escolar

En la bibliografía encontramos algunas definiciones e ideas sobre qué es la producción textual o escritura las cuales se describen a continuación.

Primero, se plantea que la producción textual es una habilidad lingüística para comunicar ideas, argumentos y sentimientos que debe estar contenida en los programas de estudios de educación básica, pero que como proceso se debe o se desarrollar durante toda la vida (Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez, 2014).

Además que la producción textual tiene un gran potencial para la enseñanza del lenguaje, porque se puede corregir y rehacer, permitiendo a los niños reflexionar sobre la lengua. Así, los estudiantes, al producir un escrito, pueden pensar sobre los contenidos que quieren comunicar, sobre el propósito que este tendrá y quién lo leerá, sobre el vocabulario más preciso para asegurar relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, sobre la organización o estructura del discurso para lograr

una coherencia (Cassany, 1987), la que además debe adecuarse a convenciones, según el género o tipo de texto que se esté escribiendo.

Se precisa además que la adquisición de la producción textual es un proceso largo y complejo, que no es innato al ser humano que es distinto a la comunicación oral y por ende implica subprocesos como son la generación de ideas y la transcripción de estas en un texto, lo que involucra motricidad, manejo del léxico y capacidad sintáctica en la construcción de oraciones y frases. (Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez, 2014).

En este sentido las bases curriculares del ministerio de educación (Mineduc, 2012) plantea que la producción textual satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común.

Así mismo en las bases curriculares se expresa que la producción textual además es un proceso en el cual el estudiante aprende y no solo comunica ideas.

El aprendizaje de la producción textual según las bases curriculares involucra varios procesos, situaciones y conocimientos los cuales se describen a continuación:

1. Escritura libre y escritura guiada, que corresponde a diversas instancias en la cual los estudiantes experimentan con diversos formatos, estructuras, soportes y registros que los estudiantes pueden elegir y utilizar de acuerdo con sus propósitos comunicativos, ya sea de forma libre o guiada para que el estudiante aprenda diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y género discursivo (Mineduc, 2012).
2. La producción textual como proceso, las bases curriculares plantean que los objetivos de aprendizaje correspondiente al eje de escritura buscan que el alumno sea un escritor cada vez más independiente y que tiene la posibilidad de intervenir y modificar el texto antes de publicarlo, teniendo la posibilidad de recibir retroalimentación antes de lograr una versión final (Mineduc, 2012).
3. Manejo de la lengua, este aspecto apunta al aprendizaje y utilización de las normas y convenciones ortográficas a fin de dar eficacia y claridad al escrito, pero también para facilitar su lectura y comprensión (Mineduc, 2012).

Desde lo propuesto por el ministerio de educación a través del currículum nacional vigente, el aprendizaje de la producción textual y las habilidades que esta conlleva, están organizadas en las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación y en los Planes y Programas de Estudio de la siguiente forma.

Para cada eje de lenguaje encontraremos Objetivos de Aprendizajes (OA) que se deben trabajar con los niños y niñas en la sala de clases. En el caso de Escritura encontraremos diversos OA asociados a cada proceso, situación o conocimiento.

Específicamente en sexto básico para el aprendizaje de la producción textual se deben desarrollar un total de veintiséis OA, organizados por unidad temática, los cuales se describen a continuación.

## 2. Modelos de la comprensión de la Producción escrita

Un modelo según Álvarez y Ramírez (2006) se entiende como un constructo teórico que tiene por objetivo representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas. De esta forma entonces un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida, enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural.

### a) Enfoques metodológicos según Cassany

En cuanto a los modelos de la comprensión de la producción escrita, encontramos los enfoques metodológicos según Cassany, quien distingue cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita: el basado en la gramática, el basado en las funciones del lenguaje, el basado en el contenido y el enfoque basado en el proceso de producción de textos. Es importante precisar que estos enfoques no son excluyentes entre sí, sino que todos intervienen en el acto de la producción escrita y son necesarios para lograr una comunicación eficaz (Medina y Gajardo, 2010).

El enfoque basado en la gramática plantea que para escribir se debe dominar la gramática de la lengua, de esta forma se centra la enseñanza en el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la

lengua, como la sintaxis, la morfología, el léxico y la ortografía. Se considera la enseñanza como tradicional, ahora bien en un enfoque más moderno se estudian aspectos como la adecuación, la cohesión, la coherencia interna y externa de los textos o su estructura (Medina y Gajardo, 2010).

El enfoque basado en las funciones del lenguaje va más allá de estrictamente formal, considerando a la lengua como una herramienta comunicativa para alcanzar diversos objetivos y propósitos. La enseñanza en este enfoque se centra en tal cual usan la lengua los hablantes, sin emitir un juicio respecto de lo que se está comunicando, sino más bien, se centra en lo adecuado o inadecuado de cierto acto de habla. Se utilizan textos reales y se conocen diversos tipos de textos ( Medina y Gajardo, 2010).

El tercer enfoque es el basado en el contenido, que centra su atención en el contenido por sobre la forma. Aborda diferentes áreas del currículum y promueve el aprendizaje de estrategias como la selección de información relevante, resumen, esquematización y procesamiento general de la información. Se enseña en este enfoque la enseñanza de habilidades lingüísticas académicas, con lo que se rompen los límites de la asignatura de lenguaje para cubrir todo el currículum (Medina y Gajardo, 2010).

EL último de los enfoques planteados por Cassany se basa en el proceso, que plantea que los estudiantes para producir un texto, no solo requieren conocimientos gramaticales, sino que deben dominar procesos como, saber producir ideas, realizar esquemas, escribir borradores, revisar, corregir y reescribir. De esta forma se da realce al proceso por sobre el resultado final o producto. El

profesor en este modelo otorga al estudiante estrategias que le permitan enriquecer su producción (Medina y Gajardo, 2010).

#### b) Enfoques metodológicos según Marinkovich

En el modelo que nos plantea Marinkovich, los enfoques están basados en el proceso (Medina y Gajardo, 2010).

En dicho modelo se da especial énfasis a la planificación como componente fundamental y en donde la revisión y retroalimentación ocurre durante todo el proceso.

El primer enfoque es el expresivo, en donde la producción textual se concibe como un proceso innato, en donde de forma libre el escritor encuentra su forma de expresión (Medina y Gajardo, 2010).

Por otra parte tenemos el enfoque cognitivo en el cual se considera la producción de textos como un proceso superior, complejo y de resolución de problemas, con un propósito. En la práctica de la producción textual el escritor pone en funcionamiento distintos subprocesos que le permiten alcanzar el objetivo del escrito, estos procesos son: la planificación, producción, revisión, a los cuales se agregan la reescritura y la socialización (Medina y Gajardo, 2010).

Existe también el enfoque cognitivo renovado, que es profundizado a través de la consideración de las condiciones socioculturales que son determinantes del proceso de producción de textos. En este enfoque se considera además de lo sociocultural aspectos cognitivos, emocionales, la memoria y motivacionales (Medina y Gajardo, 2010).

En este enfoque se plantea además que el escritor en el proceso de la producción de textos, requiere de conocimiento y desarrollo consciente de los propios procesos, los que se pueden desarrollar a través de estrategias como, las orientadas a comprender la situación comunicativa, las estrategias destinadas a adaptarse a las necesidades del lector y por último las destinadas al acto mismo de escribir un texto (Medina y Gajardo, 2010).

Otro enfoque es el social, en el cual se parte de la base que la producción textual ocurre en un contexto social, que define el rol del escritor, quien se adapta a la situación, al admitir las convenciones y expectativas socialmente reconocidas. Es importante destacar que en los contextos escolares, la producción textual debe estar ligada al propósito social de los textos (Medina y Gajardo, 2010).

### 3. Debilidades del desempeño escolar en producción textual: evidencias empíricas relevantes.

Entre las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el tema de la Producción Textual o escritura encontramos por ejemplo una investigación que analiza la calidad de la producción textual en educación básica (Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez, 2014), y que entre sus líneas analiza los resultados obtenidos por estudiantes de cuarto básico en el SIMCE de escritura del año 2008.

Como dato central tenemos que en la Evaluación global los estudiantes se ubican mayoritariamente en el nivel 2 “regular” de cuatro posibles niveles que corresponden a insuficiente, regular, bueno y muy bueno, lo que supone una deficiencia en el aprendizaje de la producción textual (Sotomayor, et

al., 2014), en cuanto a los resultados obtenidos en esta evaluación se determinó que en la mayoría de los criterios evaluados y en todos los tipos de textos existen diferencias significativas a favor de las mujeres y por otra parte, mientras más alto es el nivel socio económico de los estudiantes, sus niveles de escritura fueron también más elevados para la mayoría de los criterios evaluados.

Los datos obtenidos en esta evaluación dejan de manifiesto la complejidad que existe en el aprendizaje de la producción textual y muestra que los distintos criterios evaluados no presentan los mismos niveles de logro en las producciones escritas de los niños. Se plantea entonces que, a la luz de los resultados se debiera enseñar de forma focalizada, centrándose en aspectos específicos de la producción textual lo que podría aportar a un mejor desempeño general (Sotomayor, et al., 2014).

Finalmente este estudio muestra que el mayor o menor logro de los diversos criterios es distinto según los tipos textuales y según los estímulos. En particular, se corrobora la mayor complejidad de los textos argumentativos o expositivos en comparación con los textos narrativos, que resultan más familiares para los niños y que les permiten producir escritos de mayor extensión y coherencia (Sotomayor, et al., 2014).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), entre sus mediciones ha evaluado la Producción textual o Escritura, para dicho estudio, sé que aplicó pruebas

estandarizadas de evaluación de aprendizajes a estudiantes de educación primaria en 15 países de la región, más el Estado de Nuevo León en México.

EL objetivo de TERCE es entregar información sobre la eficacia, una dimensión clave de la calidad de la educación, y da cuenta de las brechas en los niveles de logro de aprendizaje entre estudiantes provenientes de distintos contextos.

Para esto se mide los logros de aprendizaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Primaria, en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales. Estos datos también fueron desagregados por género. La distribución de los estudiantes según sus niveles de desempeño en los grados y áreas evaluadas.

En cuanto al enfoque evaluativo en la producción textual, al igual que en todas las pruebas que forman parte del TERCE, el enfoque de evaluación se basa en la perspectiva curricular de los países participantes en el estudio.

A fin de estandarizar la prueba de escritura, TERCE definió que la rúbrica es un mejor instrumento que la pauta de cotejo, puesto que sobrepasa la descripción de evidencia y apunta a la caracterización de desempeños; su uso contribuye a una mayor comunicabilidad de los resultados y ofrece a los países directrices claras sobre los aspectos de su práctica educativa que deben fortalecer. Por ello, la agrupación de las categorías y el ofrecimiento de descriptores de niveles de desempeño se perfilan

como un aporte del TERCE a la evaluación de la producción textual (Flotts, Marzi, Jimenez, Abarzua, Cayuman y Garcia, 2015).

Finalmente a la hora de elaborar los ítems, fue preciso considerar una situación comunicativa real, con temáticas que no necesariamente involucren conocimientos especializados, y con una intención, género y destinatario sencillos, claros y reconocibles (Flotts, et al., 2015).

Las dimensiones evaluadas fueron la discursiva, textual y convenciones de legibilidad, las que se describen a continuación a fin de poder interpretar de manera más eficiente los datos.

1. Dimensión discursiva: se entienden todas aquellas marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta y pueden incluir género (el texto cumple las características de la carta, la noticia, el cuento, etc.), registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y consideración del destinatario e intención comunicativa. Implica que el producto demuestra que se han leído adecuadamente las claves del contexto y se han plasmado en el texto (Flotts, et al., 2015).

2. Dimensión textual: se entienden todos los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y cohesión (conexión).

Es la dimensión construccional del escrito (Flotts, et al., 2015).

3. Convenciones de legibilidad: se entienden todas las convenciones que incluyen aspectos caligráficos, de extensión (constitución de los párrafos) y ortográficos. El principal criterio de articulación no es la normatividad, sino que la legibilidad del texto (Flotts, et al., 2015).

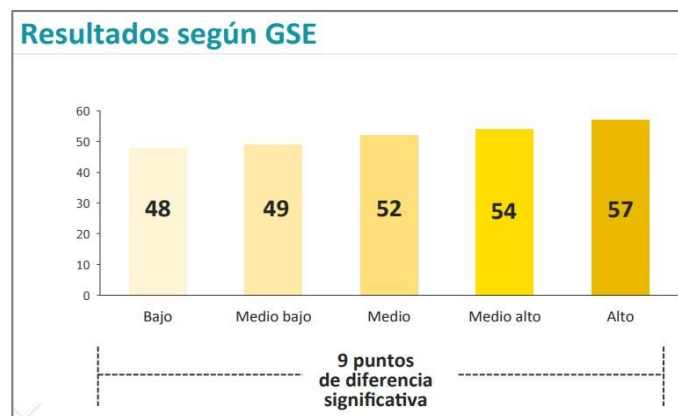
Como última evidencia a nivel nacional tenemos los resultados nacionales de la medición de escritura realizada el año 2016 de la cual se pudo determinar lo siguiente, primero que la variación de resultados de un año a otro es de solo un punto por lo que no es significativa. Segundo que la mayoría de los estudiantes escribe con el propósito comunicativo solicitado. Especialmente en los textos narrativos en los que casi el 90% lo logra. Tercero, que la mayoría de los estudiantes escribe textos narrativos con una organización clara y completa, sin embargo, solo la mitad lo logra en los textos informativos. Cuarto, se constató que más de la mitad de los estudiantes escriben textos con problemas significativos de coherencia, es decir, no se comprenden o tienen ideas difíciles de entender. Quinto, que la mayoría de los estudiantes solo enuncia sus ideas o las desarrolla de manera general. Esta dificultad se observa principalmente en los textos informativos (Educación, 2016).

La agencia de Calidad de la Educación nos ofrece el siguiente análisis de los resultados obtenidos a nivel nacional.

El primer dato corresponde a los puntajes obtenidos, los cuales se presentan en el siguiente gráfico.



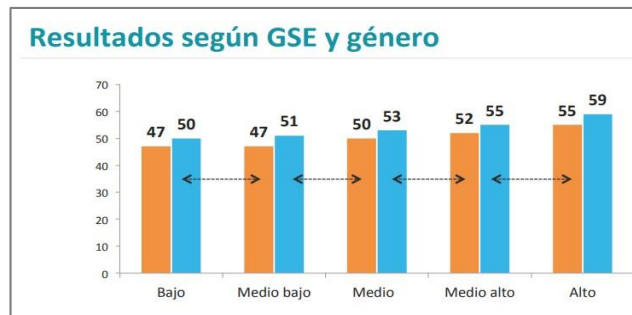
Luego nos presenta los resultados obtenidos por grupo socio económico, representando además la diferencia que existe entre el grupo socio económico alto con los demás grupos.



En relación a los resultados por género se puede señalar que la diferencia es de 3 puntos y que por lo tanto es significativa, indicando que las mujeres poseen una mejor producción de textos.



En relación al grupo socioeconómico y género, la brecha de género es mayor que la brecha socioeconómica, si se compara hombres y mujeres de GSE adyacentes.



Los resultados según área geográfica muestran que no existe una gran diferencia entre ambos grupos.

### Resultados según área geográfica

Puntajes promedio	
Urbano	Rural
52	50

En relación al cruce de datos en relación al grupo socio económico y área geográfica, se puede constatar que existen más colegios en los grupos socio económico más bajos, que son además quienes obtienen resultados más deficientes.

### Resultados según área geográfica y GSE

GSE	Puntaje promedio		% de establecimientos	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Alto	57	54	8,9	0,4
Medio alto	54	52	14,5	0,7
Medio	52	50	31,3	5,7
Medio bajo	49	51	34,2	45
Bajo	47	50	11,1	48,2
			100	100

Los principales hallazgos que dejó esta medición son:

Primero que el género es un factor determinante: las mujeres obtienen mejores resultados en todos los GSE, e incluso superan a los hombres de grupos socioeconómicos más altos.

En segundo lugar se observan diferencias significativas en los resultados de los GSE alto y bajo, pero no entre los resultados de grupos adyacentes.

Y por último que en contextos de vulnerabilidad (GSE bajo y medio bajo) los establecimientos rurales obtienen mejores resultados que los urbanos.

En un estudio realizado por Sotomayor, Bedwell, Hernández, Luchinni, Biedma y Molina (2013) a narraciones de estudiantes de escuelas municipales de Chile, se pudo identificar que en la cohesión es donde los estudiantes presentan mayores dificultades, ya que los estudiantes no usan una variedad de mecanismos para establecer las relaciones entre enunciados siendo muy frecuente las repeticiones de conectores, como: antes, después, entonces, luego, y causales como porque, ya que. Por otra parte, es muy llamativo el uso prolífero del conector y entre oraciones yuxtapuestas que más bien parecen tener una relación de temporalidad en la historia. En cuanto a las correferencias, el estudio visualizó que fue habitual la repetición de nombres para articular las oraciones o párrafos y fue muy escasa la presencia de pronombres o sinónimos, como recursos cohesivos. Esta dificultad podría estar indicando que la enseñanza explícita de recursos lingüísticos para la cohesión de las producciones escritas, como son los conectores y correferencias, es poco frecuente en la escuela básica.

Por otra parte como lo plantea Martínez (2010) la enseñanza de la escritura no instruye normalmente a los estudiantes en la manera de planificar un texto. Se plantea que, los estudiantes pueden necesitar orientación y práctica para generar ideas, organizar la información y evaluar si dicha

información encaja en la organización. Al respecto se piensa que los estudiantes a menudo fracasan en la elaboración global de la planeación; esto es, fallan en la creación de ideas, en la evaluación de su relevancia en términos del objetivo y en la organización antes de la escritura. Al intentar llevar a cabo dos tareas a la vez, planificar y textualizar, ambas fases se pueden resentir, dando como resultado textos de un nivel bajo en calidad. En este sentido plantea que es necesario alentar a los alumnos a realizar una serie de subprocesos de planeación (incluyendo la creación, evaluación y organización) antes de empezar a redactar.

Además, Mesa y Stella (2001) plantea que en todo sistema escolar existe una proporción de niños y niñas, representada en un 10% de toda la población escolar, que no tienen un "rendimiento satisfactorio" en los aprendizajes sistemáticos básicos como leer, escribir o hacer cálculos matemáticos, y aún en las mejores condiciones, tienen problemas para continuar en la escuela, y ante esta realidad que puede no ser tan exacta, es necesario que se planteen nuevas estrategias didácticas.

En relación a las estrategias didácticas que se han propuesto en los últimos años sobre producción de textos según plantea Dolz-Mestre (2013), son numerosas. Son muchos los autores que han propuesto nuevos proyectos y estrategias didácticas, poniendo como centro unidades temáticas como por ejemplo: los volcanes, los transportes, la familia, etc. Una de las más destacadas corresponde a la Secuencia didáctica creada por el equipo de didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra, dirigido por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly y Joaquín Dolz. Esta secuencia didáctica, se centra en una situación comunicacional y las comunicaciones de un género

particular, y por otra parte, organiza y articula diferentes actividades a fin de que los estudiantes superen sus dificultades.

En este sentido Caldera y Escalante (2006), plantean para el diseño de estrategias didácticas, la posición constructivista del aprendizaje, por medio de la cual es posible establecer una serie de principios como los siguientes a) el alumno es el constructor de su propio conocimiento; b) los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje; c) el aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales y no un proceso mecánico de acumulación; d) la actividad del alumno, el conflicto cognitivo y la reflexión sobre sus aprendizajes son aspectos enfatizados en el modelo constructivista; y e) el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

#### 4. Enseñanza y aprendizaje de la producción textual en aula

En cuanto a la enseñanza de la producción textual, Caldera y Escalante (2006), plantean la necesidad de redefinir el papel del docente en el aula. La educación actual exige un docente que guíe, oriente y acompañe al alumno en proceso constante del aprendizaje; un docente que promueva la búsqueda de soluciones a los problemas planteados y que aprenda con los alumnos.

En este sentido se espera que el docente sea capaz de transformar la práctica pedagógica tradicional en la cual el alumno ni se expresa ni escribe, sino que realiza sólo ejercicios de gramática y ortografía; copias y dictados. El papel del docente consiste en potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los alumnos.

El ministerio de educación en Chile, norma el aprendizaje de los estudiantes a través de lineamientos dispuestos en las bases curriculares y planes de estudio, instrumentos en los cuales podemos encontrar Objetivos de Aprendizaje (OA) que ordenan el currículum dispuesto para los diferentes niveles y asignaturas, a su vez el Mineduc provee a los establecimientos y docentes, progresiones de aprendizaje, en los cuales se ordenan los Objetivos de Aprendizaje según nivel y eje.

Es importante destacar que los Objetivos de Aprendizaje progresan en base a tres criterios, que son: Complejidad de los textos, nivel de las habilidades y adquisición de los conocimientos.

Para sexto básico se espera que los estudiantes alcancen todos los aprendizajes, reuniendo el conjunto de conocimientos trabajados a lo largo de la enseñanza básica y que su nivel de habilidades corresponda a la del nivel en la que se encuentran.

En la progresión de aprendizaje, encontraremos además que hay objetivos de hábitos o actitudes que se mantienen todos los años, ya que solo por medio de la práctica, los estudiantes alcanzan estos aprendizajes. (MINEDUC, 2015)

A continuación describen los Objetivos de Aprendizaje de lenguaje correspondientes al eje de Escritura, para sexto año básico.

Procesos, situaciones o conocimientos	Objetivos de Aprendizaje 6° año básico
Escritura Libre	OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.
Escritura de Narraciones	OA14: Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tengan una estructura clara</li> <li>• utilicen conectores adecuados</li> <li>• incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente</li> <li>• tengan coherencia en sus oraciones</li> </ul>
Escritura de Artículos Informativos	OA 15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema: <ul style="list-style-type: none"> <li>• desarrollando una idea central por párrafo</li> <li>• agregando las fuentes utilizadas</li> </ul> organizando el texto en una estructura clara
Escritura de Otros textos No Literarios	OA16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.
Procesos de Escritura  Planificación	OA17: Planificar sus textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• estableciendo el propósito y destinatario</li> <li>• generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>organizando las ideas que compondrán su escrito</li> </ul>
<p>Procesos de Escritura</p> <p>Escritura, Revisión y Edición</p>	<p>OA18: 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>agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas</li> <li>emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado</li> <li>aseguran la coherencia y agregan conectores</li> <li>releen a medida que Escriben</li> <li>utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)</li> <li>editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación</li> </ul>
Manejo de la Lengua Gramática	OA21: Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.
Manejo de la Lengua	OA22: Escribir correctamente para facilitar la comprensión
Ortografía	<p>por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal, acentual y puntual aprendidas en años anteriores, además de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>escritura de los verbos haber, tener e ir, en los tiempos más utilizados</li> <li>coma en frases explicativas</li> <li>coma en presencia de conectores que la requieren</li> <li>acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos</li> </ul>

## 6. Competencias docentes para la enseñanza y aprendizaje

Si se les preguntara a los docentes por ejemplo ¿Qué es enseñar? o ¿Qué es aprender?, encontraríamos tantas buenas respuestas, como profesores encuestados. Sin embargo es necesario identificar y definir qué competencias deben desarrollar los docentes para una práctica pedagógica más efectiva, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de la producción textual.

(Perrenoud, 2004) Describe diez familias de competencias, de las cuales para efectos del objetivo de esta secuencia didáctica consideraremos las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Informar e implicar a los padres.
7. Utilizar las nuevas tecnologías.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje como competencia, plantea que el docente debe diseñar clases que vayan más allá de lo tradicional, planificando las actividades desde lo que se conoce como pedagogías activas, además de la didáctica de las disciplinas.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, se espera que el docente no se limite solamente a traspasar los contenidos tal como viene en los programas de estudio, sino que pueda gestionar el currículum de tal forma que se ajuste a situaciones problema ya sea del nivel o posibilidades de los alumnos, que tenga una mirada longitudinal de los Objetivos, utilizar la evaluación como una experiencia de aprendizaje sobre todo formativa, entre otras.
  
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implica que los docentes diseñen estrategias y dispositivos diversificados, que permitan a todos los estudiantes más allá de sus características, conocimientos previos y niveles, acceder al conocimiento y aprender. Es decir romper con una pedagogía frontal y homogénea, por una más abierta y heterogénea.
  
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, esta competencia que los docentes deben desarrollar, implica que en el quehacer pedagógico los docentes aborden el factor motivacional en sus estudiantes de manera que se involucren y comprometan con su aprendizaje.
  
5. Trabajar en equipo, esta competencia promueve que los docentes trabajen de manera colaborativa y en espacios de cooperación, para articular y diseñar respuestas y estrategias educativas que sean más efectivas para los estudiantes. Además que esta competencia favorece los espacios de reflexión y el aprendizaje colaborativo.
  
6. Informar e implicar a los padres, esta competencia aunque parece muy difícil de alcanzar debido al distanciamiento de los padres con la escuela, es muy relevante y necesaria de abordar ya

que es de gran importancia para el estudiante vincular su aprendizaje con su familia y que los padres se impliquen ya sea en el desarrollo de actividades como en la evaluación del proceso.

7. Utilizar las nuevas tecnologías, como bien se sabe hoy en día el uso de la tecnología es imprescindible en el aula y en las actividades que los estudiantes desarrollan, por lo que se hace una necesidad transformar o ampliar las opciones de presentación, representación de la información y de mayor forma las opciones en que los estudiantes pueden responder a una tarea o actividad.

## 7. Evaluación del proceso de aprendizaje

Para el aprendizaje de la producción textual y todos los demás aprendizajes, los estudios plantean que la instancia de evaluación debe ser pensada para el aprendizaje y no solo para calificar a los estudiantes (Gonzalez, 2000), como así también lo plantea (Pesce, 2010).

Bajo esta misma línea (Méndez, 2001) en cuanto al objeto de la evaluación nos dice que debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. El autor plantea que de esta evaluación no se aprende, y que en el punto donde este tipo de mediciones no llega, es donde se inicia la verdadera evaluación, en la que aprende tanto el estudiante como el docente.

De esta forma los autores plantean que es necesario involucrar a los estudiantes, ofreciendo al alumnado información sobre qué y cómo está aprendiendo y también mostrarles ejemplo, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse (Gonzalez, 2000).

A través de la "evaluación auténtica" se puede averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Justificado en el hecho de que los estudiantes pueden mostrar muchos más conocimientos y habilidades que los que pueden demostrar a través de una evaluación formal ya sea de preguntas cortas o amplias (Ahumada, 2015).

La evaluación auténtica se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite ver el desarrollo que tiene el estudiante antes, durante y después de la enseñanza. De esta forma el docente puede ver más que resultados, haciendo al estudiante más activo y responsable de su aprendizaje.

También en este nuevo enfoque evaluativo se da importancia a la retroalimentación hacia los estudiantes durante el proceso, poniendo por sobre la calificación y medición de los conocimientos adquiridos en determinado momento, el hecho de que el estudiante pueda conocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje (Pesce, 2010).

Finalmente, respecto a la retroalimentación se plantea que esta es central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las metas que deben alcanzar, lo que permite una toma de decisiones más consciente y efectiva, a

fin de mejorar dicho proceso. De esta forma el profesor orienta y proporciona a sus estudiantes estrategias necesarias para mejorar su propio aprendizaje (Pesce, 2010).

Con respecto a cómo participa el alumnado en la evaluación, se plantea que el estudiante puede participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tres formas fundamentalmente: a) reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos (autoevaluación); b) valorando la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo (evaluación entre iguales); c) colaborando con el profesor en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (coevaluación). Estos tipos de procedimientos evaluativos tienen como elementos comunes fomentar la autonomía del aprendizaje, promover un conocimiento más profundo de la materia que se aprende, propiciar el cambio de rol del alumnado (de aprendiz pasivo a activo), acostumbrar al alumnado a reflexionar críticamente y mejorar su comprensión de los procesos interiores que pone en marcha para aprender autónomamente (Carrizosa, 2012).

Estas tres formas de participación en la evaluación, permiten a los estudiantes ser agentes activos del proceso y como se planteaba anteriormente tomar conciencia de su implicancia en el aprendizaje.

---

#### IV. *Estrategia psicopedagógica*

---

##### 1. Objetivo General

Promover el desarrollo de la producción textual en los estudiantes de sexto año básico del colegio particular subvencionado San Sebastián de Colina, a través de la implementación de un cuadernillo de trabajo para el eje de escritura.

##### 2. Objetivos específicos

Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de escribir un texto.

Permitir a los docentes identificar cuál es su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual y que competencias debe desarrollar.

Considerar la evaluación en el aprendizaje de la producción textual como una oportunidad para aprender y tomar decisiones orientadas a la mejora.

##### 3. Descripción de la estrategia psicopedagógica

Nombre : “Mi mundo Escrito”

Descripción general : Cuadernillo de escritura para sexto año básico

La estrategia psicopedagógica corresponde a un programa de desarrollo y/o potenciación de la producción textual para los estudiantes de sexto año básico, que incluye una serie de actividades y experiencias de aprendizaje, organizadas según dificultad y avance de los Objetivos de Aprendizaje en concordancia con el currículum nacional vigente.

EL cuadernillo cuenta de 40 actividades que permiten desarrollar los objetivos de aprendizaje del currículum de forma diversificada y amigable para los estudiantes.



En su interior el cuadernillo contiene variadas actividades en las que los estudiantes pueden desarrollar habilidades de escritura, cada actividad permite a los estudiantes planificar, revisar y editar su escritura a fin de cumplir con los pasos correspondientes del proceso de escritura señalados en los objetivos de aprendizaje OA 17 y OA 18.

El diseño es amigable y acorde a los intereses generales de los estudiantes, posee actividades de escritura que simulan el uso de redes sociales y contenidos de internet que son usados con frecuencia por este grupo atareo.

EL uso de imágenes y de color en el cuadernillo potencia la percepción visual y la entrega de información e instrucciones para desarrollar las actividades.

El cuadernillo trabaja con tips que activan los conocimientos previos, lo que significa un aporte al estudiante para desarrollar las tareas y actividades.

Cuenta con actividades que favorecen el trabajo colaborativo, en donde para desarrollar la tarea deben interactuar con otros compañeros.

Entre las actividades hay algunas que involucran a la familia de manera que contribuyan en el aprendizaje de los estudiantes y conozcan las habilidades que se trabajan en el cuadernillo. A si mismo hay instancias en las que los padres o apoderados evalúan el trabajo de los estudiantes en el cuadernillo, constatando los avances obtenidos en el proceso de escritura.

Además el programa incluye momentos y estrategias de evaluación para el profesor, que permiten monitorear y hacer seguimiento a los estudiantes.

#### 4. Aportes del DUA en el aprendizaje de la producción textual y su aporte en la estrategia psicopedagógica

EL conjunto de iniciativas planteadas por el ministerio de educación en los últimos años ha movilizó a las escuelas en torno a la inclusión, atención a la diversidad y asegurar la calidad en educación, lo que sin duda impactará el aprendizaje de todos los niños y niñas del país.

Ahora bien respecto de la atención a la diversidad existen dos corrientes, una que plantea que todos los estudiantes sin importar su condición deben asistir a una escuela regular y que ahí se debe atender sus necesidades educativas y otra corriente que propone que deben existir escuelas especiales que presenten servicios a los estudiantes que presenten necesidades educativas permanentes.

Respecto a lo anterior el ministerio de educación no tiene una postura decisoria, existiendo en la actualidad establecimientos de carácter regular, escuelas especiales y escuelas con integración, lo que deja abierta la posibilidad de elección a los padres y apoderados.

Más allá de este contexto, en el año 2015 surge el decreto 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación

parvularia y básica, en el cual el foco está puesto en dar igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares.

En términos concretos a través de este decreto se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares, con el propósito de asegurar los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas.

Para la aplicación de las adecuaciones se debe tener presente siempre el currículum nacional vigente ya sea en educación parvularia o básica, considerando los conocimientos, habilidades y actitudes descritos en las bases curriculares.

Los principios que ordenan la atención a la diversidad e inclusión escolar (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015) son:

- a) Igualdad de oportunidades: en donde los estudiantes puedan desarrollarse de manera libre, considerando sus potencialidades, independiente de sus condiciones o circunstancias de vida. Considerando la diversidad en aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales. En definitiva los estudiantes indistintamente de sus características propias debe tener las mismas posibilidades de acceder, participar y progresar en su proceso de aprendizaje.
- b) Calidad educativa con equidad: se entenderá por calidad educativa con equidad a aquella en la cual se dé pertinencia y relevancia al currículum, en este sentido se debe realizar los ajustes necesarios al currículum para los estudiantes con necesidades educativas a fin de que puedan alcanzar los objetivos.

- c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad: este principio tiene como fin asegurar el acceso, participación y presencia de todos los estudiantes sin importar su condición, sobre todo a aquellos estudiantes que se encuentren en situación de exclusión o en riesgo de ser marginados por la razón que fuere, reconociendo, respetando y valorando la diversidad.
  
- d) Flexibilidad en la respuesta educativa: cuando la propuesta educativa diseñada para el aula, aun considerando la diversidad, no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales, se deben realizar adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar.

Para hacer operativo el deseo de igualar las oportunidades para que los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes la ley 20.422 en su artículo 3, plantea el principio de Diseño Universal, que en el ámbito educativo se denomina Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

EL DUA es una estrategia de respuesta a la diversidad, que propende dar mayores oportunidades para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento, considerando la diversidad de habilidades, estilos y preferencias entre los estudiantes (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

EL DUA se organiza en tres principios orientadores, el primero dice relación con la presentación y representación de la información, el segundo, se refiere a los medios de ejecución y expresión y el

tercer principio, se refiere a los medios de participación y compromiso. Se describen a continuación estos tres.

Principio I: en consideración a que los estudiantes difieren en la forma en que perciben la información, el docente debe utilizar diferentes medios y formas de presentación y representación que permita que el grupo del aula perciba, comprenda y represente la información según sus características o estilos de aprendizaje (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

Principio II: basados siempre en la diversidad que existe en el aula, es necesario que la propuesta didáctica permita que los estudiantes puedan ejecutar y dar a conocer sus conocimientos de variadas maneras, para esto el docente debe planificar la clase considerando variadas estrategias que favorezcan la expresión y comunicación (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

Principio III: Este principio responde a la diversidad en el sentido de que los estudiantes requieren de diversas estrategias para implicarse en el proceso de aprendizaje, por lo que el docente debe favorecer el desarrollo de actividades que permitan que todos los estudiantes participen, se involucren y motiven (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

Mientras que Sánchez y Díez (2013) plantean que DUA es una respuesta u oportunidad para contrarrestar los principales obstáculos para el fomento del aprendizaje en los entornos de enseñanza, que son por ejemplo: los currículos inflexibles, diseñados de manera rígida y con una única “talla-paratodos”.

Si el Diseño Universal para el Aprendizaje no diera respuesta a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes es necesario realizar una evaluación diagnóstica individual para determinar necesidades educativas especiales (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015) y a partir de esta evaluación diseñar un plan de apoyo individual que favorezca el aprendizaje para estos estudiantes.

Si bien en el aula se pueden emplear todos los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, para el caso de la enseñanza de la producción textual hay algunas pautas e indicadores que serán de mayor aporte para los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

A continuación se mencionan algunos indicadores del DUA, que favorecen el aprendizaje de la producción textual y que fueron considerados en el diseño del prototipo:

### 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual

3.1. Activar los conocimientos previos

3.4. Maximizar la memoria y la transferencia de información

4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta

4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia

5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje

6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas

6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias

6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos

6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances

- 7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía
- 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
- 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
- 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo
- 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
- 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

La utilización de estas pautas e indicadores del DUA se potencia en los estudiantes el aprendizaje de la producción textual y el desarrollo de habilidades de este eje de lenguaje.

#### **4. Aplicación del Paradigma de la autenticidad en la Estrategia psicopedagógica**

La estrategia psicopedagógica creada en este seminario, propende que cada instancia se vincule con experiencias previas que los estudiantes hayan tenido a lo largo de su vida escolar, que las ideas que los estudiantes puedan tener se vinculen con hechos reales y que la consecución de actividades vaya aumentando su dificultad según los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. En este sentido Villarroel, Bruna, Bruna y Herrera (2017) plantean que por medio de este tipo de experiencias se facilita la aplicación de lo aprendido.

A lo largo del cuadernillo encontraremos una serie de actividades que buscan que el estudiante sea eje central del proceso de aprendizaje y alcance un desarrollo máximo, según (Uribe, 2013) una educación auténtica favorece el desarrollo del yo y del “ser” al mismo tiempo que desarrolla su personalidad.

Por otra parte y en relación con la evaluación, esta estrategia psicopedagógica incorpora instancias de evaluación formativa que permitirán al estudiante estar más preparado al momento de enfrentarse a una situación de evaluación formal que tenga mayor grado de exigencia. En este sentido Vallejo y Molina (2013) se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, que sea capaz de dar relevancia al trabajo autónomo del estudiante con el fin de incorporar de metodologías activas. Favoreciendo un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.

---

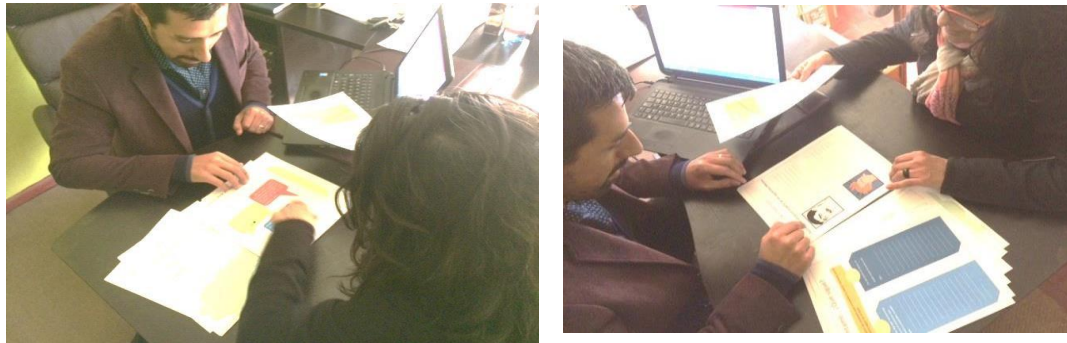
## V. *Testeo de la Estrategia Psicopedagógica*

---

### 1. Antecedentes del Testeo

EL testeo fue realizado en instancias que involucraron a los estudiantes, a docentes y a psicopedagoga. Dicho proceso permitió mejorar el prototipo y hacerlo más pertinente y significativo a los estudiantes y docentes que lo utilizarán.

En primera instancia, al testear con una de las docentes de lenguaje de sexto año, ella se dio cuenta que el cuadernillo no tenía espacios asignados para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje 17 y 18 que corresponden a la planificación, revisión y edición de la producción textual, a partir de esta observación se mejoró el cuadernillo asignando un espacio que permitiera a los estudiantes antes de desarrollar la actividad final, planificar, revisar y editar sus escritos.



Por otra parte la profesora sugirió incorporar más instancias de autoevaluación y co-evaluación a las actividades ya que esto permite hacer más consciente a los estudiantes de su proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y aspectos a mejorar.

En el testeo realizado con la psicopedagoga, la especialista sugirió mejorar la forma de dar las instrucciones en cada una de las actividades a fin de que los estudiantes pueden trabajar de manera más autónoma el cuadernillo. Por otra parte sugirió hacer algunas adaptaciones de diseño que permitieran a los estudiantes tener una mejor percepción visual de la información, realizar una mejor lectura, entre otros beneficios que surgen de utilizar un mejor tamaño de letra, mejor contraste de colores y mejor calidad en las imágenes.



Por último al realizar el testeó con una muestra de los estudiantes de sexto, seleccionados de forma aleatoria, se pudo constatar lo siguiente en cuanto a los aspectos positivos.

Primero, se pudo ver a los estudiantes interesados en desarrollar las actividades seleccionadas, lo que confirma que las actividades diseñadas son pertinentes y responden sus intereses.

Por otra parte se pudo constatar, que las actividades si bien son desafiantes, pueden ser desarrolladas por todos los estudiantes, ya que no requieren de habilidades no trabajadas con los estudiantes, según el plan de estudios.

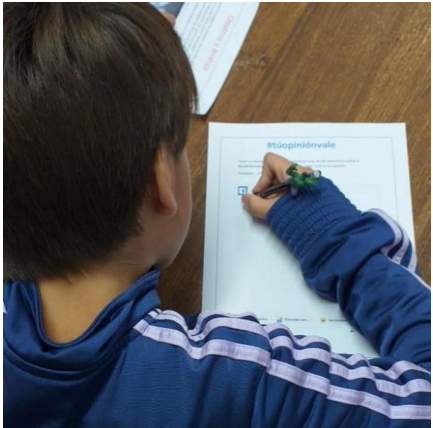
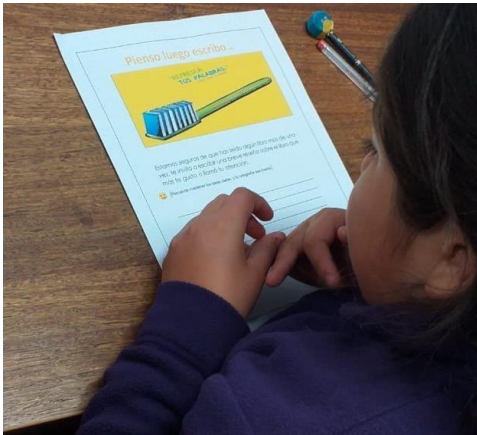
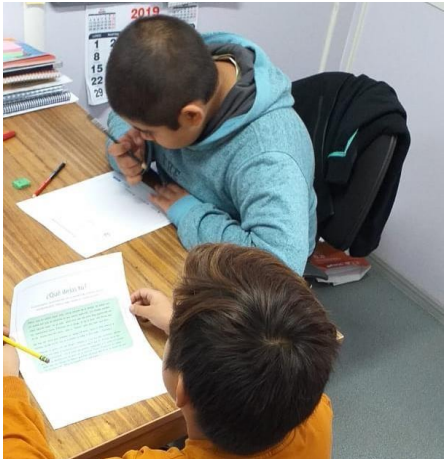
Además se verificó que es de mucha utilidad para los estudiantes que exista en el cuadernillo un espacio para la planificación de la producción textual ya que ellos no están acostumbrados a hacerlo y mucho menos lo harían si no tienen el espacio.

Respecto a los aspectos que se deben mejorar desde el testeó con los estudiantes, son: agregar algunos tips sobre cómo realizar una buena autoevaluación y co-evaluación ya que los estudiantes no tienen esta práctica en otras asignaturas. Agregar más imágenes al cuadernillo ya que estas

despertaron el interés de los estudiantes en las actividades y por último no usar este material fotocopiado puesto que le resta atractivo al diseño y los estudiantes se interesan menos en desarrollar las actividades.

Cabe destacar que los estudiantes se mostraron muy gratos realizando las actividades, se interesaron en seguir utilizando el instrumento y todos desarrollaron las actividades de forma completa.

En relación al testeo con los estudiantes a continuación se presentan algunas evidencias del trabajo de los estudiantes en el cuadernillo.



## Observa y analiza

En la siguiente imagen se observa una familia que a la hora de comer, son sustituida las cosas "esenciales", por las redes sociales o aparatos electrónicos. Se genera polémica en este tiempo por la prolongada inversión de tiempo en estos aparatos.

Causando daños mayores si no se controla a tiempo.



¿Qué te parece la imagen?

Que los padres son los responsables ya que son ellos que dan en el celular y empujan a darle el celular que les pasa un hijo, que los padres les dan las cosas que ellos quieren que más que los sea dañados.

¿Por qué crees que esta imagen causó tanta polémica?

Por que es común que los padres no se preocupan de los hijos, empujan a darle el celular a los niños el mal porque los niños chicos se ponen adictos al celular y luego por cualquier cosa usan el celular.

Anastasia Traversa Ferrer

## #túopiniónvale

Hace un tiempo en Facebook, comenzó una ola de opiniones sobre el #cyberBullying el cual nos importaría saber cuál es tu opinión.

Postéalo... ¿Qué estás pensando?



Crear publicación

¿Qué estás pensando?

Que el cyberbullying es como un acoso escolar y en cualquier lado lo encuentras y la es hora de parar eso por que nos hacen daño uno al otro y eso se guarda para siempre en el y en te por eso nomar cyberbullying

Foto/video

Etiquetar am...

Sentimiento/...

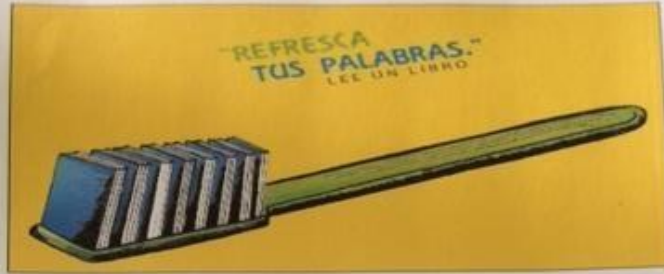
...

Amigos ▾

Publicar

ARÓN

## Pienso luego escribo...



Estamos seguros de que has leído algún libro más de una vez, te invito a escribir una breve reseña sobre el libro que más te gusto o llamó tu atención.

😊 (Recuerda mantener tus ideas claras, y tu ortografía sea buena)

el libro que más me gusta es "Socolabo";  
lo lei hace poco y me gusta porque  
tiene 12 cuentos de terror, uno de ellos  
en específico, se llama: "el cuento de  
los Angelitos", es una historia de una  
familia que cambia de casa y el padre  
se va a trabajar al sur, cuando la señora  
lo iba a llamar al centro le adoran el dinero  
y salen persiguiendo al ladrón, y atrapan a  
a sus hijos

## 1.1 Evolución del Prototipo a partir del testeo

A partir del testeo se puede observar la evolución que tuvo el prototipo desde su versión inicial hasta la obtenida finalmente.

Entre las principales mejoras realizadas se encuentra la incorporación de espacios para la planificación de la escritura, lo cual fue sugerido por la docente de lenguaje del curso.

Otra mejora importante fue el cambio de portada que surgió de la revisión con la profesora del magister experta en diseño, quien a partir del contenido del cuadernillo sugirió que la portada fuese una pantalla de celular.

Por otra parte se incorporó a las actividades un proceso de autoevaluación que corresponde a una evaluación formativa en donde los estudiantes monitorean si han realizado el proceso de revisión y edición de su tarea.

Finalmente por sugerencia de la profesora guía de este seminario se agregaron en diferentes páginas del cuadernillo algunos tips que permitiera a los estudiantes recordar algunas reglas y aprendizajes para desarrollar una mejor tarea de producción textual.

## 2. Propuesta de evaluación del impacto

El impacto de la estrategia psicopedagógica “Mi mundo escrito” se evaluará por medio de la aplicación de una evaluación de escritura de similares características a la aplicada en el diagnóstico que se realizó a los estudiantes. La rúbrica de evaluación para las actividades de escritura será la misma que se utilizó para evaluar en el diagnóstico.

La evaluación constará de preguntas cerradas y abiertas que permitan identificar en los estudiantes, los avances que hayan tenido durante el periodo de aplicación del cuadernillo, además de identificar las debilidades y habilidades que pudiesen requerir de nivelación al finalizar el proceso.

La evaluación del impacto permitirá también identificar qué factores de la enseñanza puedan estar débiles y se deben abordar por parte de los docentes de lenguaje, a fin de mejorar la práctica docente en el aula.

Finalmente a nivel institucional la medición del impacto de la implementación de la estrategia psicopedagógica, permitirá identificar los objetivos de aprendizaje que los estudiantes no desarrollaron en niveles anteriores o que no fueron trabajados de buena forma por los docentes de los cursos previos, favoreciendo la toma de decisiones en función de la mejora continua y a largo plazo.

---

## VI. Conclusiones

---

Al finalizar este proceso de seminario es posible determinar las necesidades que continúan presente en cuanto a la enseñanza de la producción textual en sexto básico, por ejemplo se hace necesario generar un trabajo sistemático y bien planificado de parte del docente en función del aprendizaje de la producción textual, puesto que este eje queda relegado por el eje de lectura y comprensión.

Se hace necesario también que la evaluación se realice de forma focalizada en función de las principales barreras que presenten los estudiantes, tomando como base la evaluación auténtica.

Por otra parte desde una mirada inclusiva y diversificada, el desafío es generar una propuesta didáctica en donde las opciones de ejecución y de expresión de los estudiantes sean acorde a sus intereses, habilidades, características, estilos y ritmos de aprendizaje, haciendo referencia por ejemplo al principio II del DUA en donde se plantea al docente generar actividades para los estudiantes con variadas formas de respuesta, de manera que los estudiantes puedan demostrar lo aprendido y sus habilidades, no obstaculizando el proceso con estrategias que segregan.

Desde la gestión pedagógica, para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el establecimiento no cuenta con un plan o estrategia definida para desarrollar el aprendizaje de la producción textual por lo que cada docente de manera libre aborda esta habilidad diseñando

estrategias y actividades que no reflejan el desarrollo esperado. Solo en la asignatura de lenguaje existe un trabajo más específico que se basa en los Objetivos de Aprendizaje, pero que aún no es suficiente para atender a este aprendizaje.

Finalmente cabe destacar que queda para el equipo técnico y docentes, mucho trabajo que realizar en relación a la evaluación de este aprendizaje, ya que en el establecimiento no existe una evaluación sistemática y focalizada, por lo que no existen datos suficientes que permitan la reflexión y toma de decisiones, momento que queda relegado solo para cuando llegan los resultados de escritura de la Agencia de Calidad de Educación, cuando corresponde evaluación de escritura en sexto, que es cada dos años.

---

## VIII. Referencia bibliográfica

---

- Ahumada A,. (2015). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm. 45, 2005, pp. 11-24 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar. Chile.
- Medina, A., Gajardo A.M., (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Ediciones UC. Chile.
- Cassany. (1987). *Describir el escribir*. Editorial Empúries, Barcelona. 2012.
- División de Educación General Unidad de Currículum. (2015). *Decreto 83*. Poner la página de donde se saca.
- Educación, A. d. (2016).  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados\\_nacionales\\_escritura\\_2016.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf).
- Educación, A. d. (2016).
  - <http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=25916&establecimiento=ESCUELA+BAS.+SAN+SEBASTIAN+DE+COLINA&region=0&comuna=0>.
- Carrizosa, C., (2012). *autoevaluación, coevaluación y evaluación de los Aprendizajes*. Barcelona. 2012.
- Flotts, Marzi, Jimenez, Abarzua, Cayuman y Garcia. (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*.
- Gonzalez, R. A. (2000). *Evaluar para aprender Conceptos e instrumentos*. Aique educación. Argentina.
- Mineduc. (2012). [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-21322\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-21322_bases.pdf).
- MINEDUC. (s.f.). *Progresión de Objetivos de Aprendizaje Lenguaje y Comunicación*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. España.
- Pesce, M. A. (2010). *EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN*. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, Investigación cualitativa con estudio de caso. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez. (2014). *CALIDAD DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*. Documento de trabajo N°13, Santiago: CIAE.

- Carmen Sotomayor, Percy Bedwell, Carolina Hernández, Graciela Luchinni, Manuela Biedma, Daniela Molina . (2013). *Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile*. Chile.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. & Sánchez, V. (2013) *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Grao. ISBN: 978-94-9980-504-7. 91 pp.
- Isaza Mesa, Luz Stella. (2001). *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*.
- Martínez, J. (2010). *La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica*. *Infancias Imágenes*, ISSN-e 1657-9089, Vol. 9, Nº. 2, 2010, págs. 35-47
- MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata. Madrid. España.
- Mónica Vallejo Ruiz, Jesús Molina Saorín. (2013). *LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS PROCESOS*. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 64 (2014), pp. 11-25 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU. España.
- Caldera, Reina, Escalante Urrecheaga, Dilia, *Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica*. *Revista de Pedagogía [en línea] 2006, XXVII (septiembre-diciembre) : [Fecha de consulta: 5 de julio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908002>> ISSN 0798-9792*
- Sergio Sánchez, Emiliano Díez. (2013). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL CURRÍCULO: el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Publicado en “*TRANSFORMANDO LA ESCUELA: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*” Editorial: Wolters Kluwer”. ISBN: 978-84-9987-088-5
- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 18, 29 - 60. <https://doi.org/>
- Uribe, A. F. (2013). *Pedagogía de la Autenticidad*. <http://www.enfamilia.co/pedagogia-de-la-autenticidad/>
- Verónica Villarroel, Carola Bruna, Daniela Bruna, Constanza Herrera. (2017). *Implementación de la Metodología de Evaluación Auténtica en Educación*. Chile.