



Universidad del Desarrollo
Universidad de Excelencia
Facultad de Educación

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS EMPLEANDO
EL MODELO COGNITIVO DE COMPOSICIÓN TEXTUAL DE FLOWER Y
HAYES CON ESTUDIANTES DE 5° Y 6° AÑO BÁSICO DE LA ESCUELA
ESCUADRÓN DE CORONEL.**

POR: GUISELLA MACARENA DUARTE CÁRCAMO

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación
Curricular y Evaluación Educativa.**

PROFESORA GUÍA: SRA. LUZ PATRICIA SILVA PÉREZ

Julio, 2020

CONCEPCIÓN

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

A todas aquellas personas infalibles en mi caminar, de manera especial a mi amado esposo Nelson y a mi hijo Lucas que viene en camino.

AGRADECIMIENTOS

“Lo importante no es cuanto hacemos, sino cuanto amor, cuanta honestidad y cuanta fe ponemos en lo que hacemos”.

Agradezco a Dios, por fortalecer mi vida y ser luz en mi camino.

A mis adorables padres, Rosa y Martín; por contar con ellos siempre.

A mi esposo Nelson, por su amor y apoyo incondicional.

A mis hermanos Karen, Alejandro y Saúl por el cariño y preocupación.

A mi sobrino Matías, por ser quien colma de alegría y ternura mi vida.

A mi grupo de compañeras de magíster, por ser grandes profesionales y maravillosas personas.

Y a mis estudiantes, quienes nutren día a día mi vocación.

TABLA DE CONTENIDOS

PORTADA	i
PERMISO DE REPRODUCCIÓN	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
TABLA DE CONTENIDOS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
RESUMEN (ABSTRACT)	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	3
1.1. Contexto escolar.	3
1.2. Planteamiento del problema.	9
1.3. Diagnóstico.	14
1.4. Resultados del diagnóstico.	19
1.5. Actividades críticas/prioritarias a desarrollar para resolver el problema.	46
1.6. Agentes claves de la comunidad educativa que deben ser considerados en la resolución del problema.	47
1.7. Metodologías óptimas a desarrollar en la etapa de intervención.	48
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	49
2.1. Aprendizaje de la escritura.	49

2.1.1. El lenguaje escrito.	53
2.1.2. La escritura según las bases curriculares de lenguaje y comunicación.	54
2.1.3. Escritura como producto, proceso u objetivo didáctico.	55
2.2. Evaluación de la escritura en Chile.	57
2.2.1. SIMCE	57
2.2.2. TERCE	59
2.3. Modelos de Producción Escrita.	61
2.3.1. Modelo de Flower y Hayes (1980)	61
2.3.2. Modelo de Nystrand (1982)	65
2.3.3. Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)	66
2.3.4. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)	66
2.3.5. Modelo de Grabe y Kaplan (1996)	67
2.3.6. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico Grupo Didactext (2003)	67
2.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.	68
2.5. Tipos de textos: narrativos y expositivos.	71
2.6. Enfoque curricular.	74
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	76
CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERVENCIÓN	82
4.1. Definición de objetivos generales y específicos.	82
4.2. Método de medición de impacto por objetivo.	83

4.3. Desarrollo y evaluación del plan de intervención.	87
4.3.1. Carta Gantt del plan de intervención.	87
4.3.2. Diseño de la evaluación.	92
4.3.3. Evaluación de los participantes en la innovación.	93
4.3.4. Descripción del plan de intervención.	94
4.4. Análisis de factibilidad del plan de intervención.	100
CAPÍTULO V: RESULTADOS	103
CONCLUSIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	125

LISTA DE ABREVIATURAS

CMPC	: Compañía manufacturera de papeles y cartones.
MINEDUC	: Ministerio de Educación de Chile
OA	: Objetivo de aprendizaje.
PADEM	: Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.
PEI	: Proyecto Educativo Institucional.
PIE	: Proyecto de Integración Escolar.
PME	: Plan de Mejoramiento Educativo.
SAC	: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
SEP	: Subvención Escolar Preferencial.
SIMCE	: Sistema de Medición de la calidad de la Educación.
TERCE	: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UTP	: Unidad Técnico Pedagógica.

RESUMEN

El principal propósito de los establecimientos educacionales es promover aprendizajes de calidad en sus estudiantes, por lo que resulta importante reflexionar en torno a las prácticas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de reconocer los factores que influyen de manera determinante en el logro de esa calidad educativa. Es aquí donde una de las asignaturas que es analizada constantemente, es Lenguaje y comunicación, ya que las metodologías empleadas por los docentes han sido cuestionadas en función de uno de sus ejes: la escritura. Esta investigación tuvo como propósito comprobar en un establecimiento de la localidad de Coronel, si el aprendizaje de la escritura (producción de textos) por medio de un modelo que incluya procesos cognitivos mejoraría el desempeño de los estudiantes en esta habilidad, especialmente para producir textos organizados, coherentes y con un adecuado desarrollo de ideas. Es así, como se planificó la implementación del modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, donde se incluía el diseño de la innovación de manera colaborativa y articulada entre las asignaturas de Lenguaje e Historia, considerando guías de trabajo de producción de textos narrativos y expositivos para estudiantes de quinto y sexto año básico. A partir de ello, se obtuvieron resultados favorables que permitieron constatar que la utilización de una metodología que se sustenta en la propuesta curricular del eje y que potencia la escritura como proceso, beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

ABSTRACT

The main purpose of educational establishments is to promote quality learning in their students so it is important to reflect on the practices that are carried out in the teaching and learning process with the purpose of recognize the factors that have a decisive influence on the achievement of this educational quality. It is here where one of the subjects that is constantly analyzed is Language and communication, as the methodologies used by teachers have been questioned based on one of its axes: writing.

The purpose of this research was to verify, in an establishment in the town of Coronel, whether the learning of writing (production of texts) by means of a model that includes cognitive processes, it would improve students' performance in this skill, especially to produce texts organized, coherent and with an adequate development of ideas. This is how was planned the implementation of the cognitive model of textual production of Flower and Hayes, where was included the design of the innovation by way of collaboratively and articulated between the subjects of Language and History, considering work guides for the production of narrative and expository texts for fifth and sixth grade students. From this, favorable results were obtained, which confirmed that the use of a methodology which is based on the curriculum proposal of the axis and which enhances writing as a process, benefits student learning.

INTRODUCCIÓN

La comunicación es una de las habilidades fundamentales a desarrollar en los seres humanos, ya que les permite interactuar y socializar con otros en distintos contextos y con propósitos diversos. Para tales efectos, el lenguaje juega un rol clave, siendo la herramienta primordial para transmitir ideas, potenciar el desarrollo cognitivo y construir aprendizajes significativos en los estudiantes.

De acuerdo, a las bases curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación, las habilidades de comunicación deben ser desarrolladas de manera transversal en todas las áreas, enriqueciendo así el lenguaje. En este sentido, el aprendizaje de esta asignatura se organiza en base a tres ejes desde primer año básico: lectura, escritura y comunicación oral. Cada uno de estos ejes promueve el ejercicio de la comunicación en todos sus niveles, oral y escrito. En el eje de escritura, se han observado dificultades entre los estudiantes para producir textos, ya sean narrativos o expositivos a nivel de organización, coherencia y desarrollo de ideas. Es por esto, que la siguiente investigación se desarrolla en función de esta problemática, detectada en estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Escuadrón de Coronel. Para atender a esta situación, es pertinente buscar un modelo de producción de textos, que no sólo oriente la construcción de los aspectos formales, sino que también proporcione herramientas para abordar la organización, de acuerdo a una secuencia que considere los esquemas mentales de los estudiantes, los procesos cognitivos y metacognitivos, el contexto y el tejido textual. Dicha

problemática se sustenta en un proceso de diagnóstico, el que se llevó a cabo realizando entrevistas a docentes de la institución, revisando planificaciones de la asignatura de lenguaje y comunicación y también, considerando los últimos resultados del SIMCE de escritura de sexto año básico. Con esto, se logró reafirmar el problema, siendo una necesidad metodológica por parte de los docentes en su discurso, lo que se corroboró con el poco tiempo dedicado en la planificación de clase a dicho eje y la falta de estrategias para abordarlo; así como también con los bajos resultados alcanzados por la última generación de sexto año básico evaluada en la prueba estandarizada. Este trabajo metodológico presenta una forma para dar solución al bajo desempeño obtenido por los estudiantes en la producción de textos narrativos y expositivos, específicamente en la organización, coherencia y desarrollo de ideas, el que se basa en la implementación del modelo de producción textual de Flower y Hayes. Este modelo de escritura ofrece al estudiante oportunidades para la adquisición de aprendizajes de manera continua y permanente, ya que proporciona una mirada de la escritura como proceso (planificación, escritura, revisión y edición) y propicia un ambiente para que entre los mismos estudiantes opten por explicar, predecir, y verbalizar su propia actuación. Esto, se encuentra alineado con el modelo pedagógico constructivista de la institución, donde se prioriza el trabajo del estudiante, como agente clave en la construcción del aprendizaje, atribuyendo sentido a lo que hace y aprende.

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Contexto Escolar.

La escuela Escuadrón G-666 se encuentra ubicada en la comuna de Coronel, específicamente en Avenida Galvarino s/n, sector Escuadrón. Es un establecimiento municipal y posee una matrícula de 322 estudiantes, los que se distribuyen desde pre-kínder a sexto año básico. La unidad educativa funciona en jornada escolar completa desde el año 1997 y sólo 3°, 4° y 5° año cuentan con dos cursos por nivel. La planta docente está compuesta por 30 profesores/as y hasta cuarto básico se cuenta con asistentes de aula. Además, existe un equipo multidisciplinario formado por un psicólogo, una asistente social, dos fonoaudiólogas, una kinesióloga, seis educadoras diferenciales y dos intérpretes de lengua de señas.

Actualmente está dirigida por el Sr. Erwin Canales Cuadra, quien acaba de asumir el mes de agosto del año 2019 por alta dirección pública. La unidad técnico pedagógica está conformada por un jefe de UTP y una evaluadora, también hay un orientador y una encargada de convivencia escolar e inspectora.

La escuela nace el año 1929, en la hacienda Escuadrón, nombre dado al sector por un coronel del ejército español. En sus inicios comienza a funcionar en una casa habitación adaptada para escuela, atendiendo a los hijos de los campesinos de la localidad. Hurgando en la historia nos encontramos con relatos de profesoras que señalan que entre las principales características de

los niños era ser muy francos y espontáneos. A pesar de las precariedades de infraestructura en que ha funcionado la escuela, ha logrado posicionarse con buenos resultados académicos, sobre todo en cuarto año básico.

La Unidad Educativa Escuadrón está ubicada en el kilómetro 20 que une la ruta Concepción – Coronel, inserta en un entorno natural y con amplios espacios recreativos para el desarrollo de actividades físicas al aire libre. Pertenece a la comuna de Coronel, la cual se caracteriza por estar en un constante aumento de su población lo que genera un impacto en la demanda educativa. Esto se ha visto claramente reflejado en la escuela, ya que en los últimos años las poblaciones aledañas han incrementado su cantidad de habitantes y por consecuencia niños/as en edad escolar, quienes la mayoría optan por estudiar en esta institución. El nivel socioeconómico de las familias es medio y el actual índice de vulnerabilidad es de un 80, 62%, ya que existe un alto porcentaje de padres que poseen un alto nivel de escolaridad, ya sea a nivel técnico o superior o, perteneciente a las fuerzas armadas. Si bien la comuna ha crecido demográficamente y en conectividad vial, destaca la vista y entorno de esta escuela, ya que es posible estar en contacto con la naturaleza, teniendo muy cerca el Parque Jorge Alessandri, administrado por CMPC. Entre los elementos de carácter cultural aledaños a la escuela Escuadrón, se encuentra el Hito Galvarino, el cual se trata de una explanada cuyo hito central es un monumento conmemorativo al Toqui Galvarino, permitiendo así conectar a los alumnos/as con su historia y raíces.

El establecimiento, al ser parte de la comuna de Coronel, forma parte de todas las iniciativas que emanan del PADEM, una de ellas es el fortalecimiento del idioma inglés, aumentando en dos horas por curso desde 1° a 6° año básico, sobre lo que establece el curriculum nacional. Así también se promueve el desarrollo del pensamiento creativo y artístico, a través de los talleres de danza, teatro y música. A lo anterior, se suma el fortalecimiento de la conciencia del cuidado y protección del medio ambiente, siendo uno de los sellos institucionales.

La escuela Escuadrón potencia el desarrollo de una vida deportiva y sana, es por ello que todos los estudiantes participan de talleres de tenis y golf, esto es posible gracias a la alianza existente con el Club de Campo La Posada.

Entre los logros de la institución se encuentra la certificación medioambiental en nivel de excelencia y también en el presente año el primer lugar en SIMCE de cuarto año básico entre los establecimientos municipales de Coronel. Este año se ha adjudicado la Excelencia Académica por el periodo 2020-2021 en un 100%. A la vez la unidad educativa cuenta con el programa de Integración Escolar, con el cual promueve la atención a la diversidad y la inclusión, mediante la incorporación de prácticas que incluyen la implementación de protocolos de regulación (neurociencias), aplicación de test de estilos y ritmos de aprendizaje.

La escuela Escuadrón trabaja con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley N°20.248; por lo que cada cuatro años se diseña e implementa un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) el cual apunta a diversas acciones que potencian a todos los estudiantes y cuyo foco primordial es promover en ellos aprendizajes de calidad. En relación a lo anterior, en este nuevo ciclo de mejora los objetivos se vinculan a generar instancias de trabajo colaborativo entre docentes (comunidades de aprendizaje) para asegurar la cobertura curricular y una sana convivencia escolar dentro y fuera del aula entre todos los participantes del proceso escolar. A la vez, en el marco de la Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), Ley N° 20.529, su Categoría de Desempeño es medio.

Entre los elementos del PEI se encuentran los sellos educativos, la visión y la misión de la escuela, los que apuntan al desarrollo integral del ser humano:

Visión: ser una escuela líder en calidad educativa, formando estudiantes altamente competentes cognitiva y socialmente, que valoren la diversidad actual, promoviendo una vida sana y compromiso con el cuidado y protección del medio ambiente.

Misión: ofrecer a los estudiantes una educación de excelencia académica, que permita potenciar y perfeccionar sus capacidades, habilidades y competencias, generando espacios, estrategias innovadoras y actividades que potencian la formación académica, deportiva, valórica y ecológica.

De acuerdo a los principios y enfoques educativos declarados en el PEI de la escuela se señala que la prioridad del quehacer docente es velar por la integridad física de los alumnos y alumnas, atendiendo a sus necesidades cognitivas, formativas y afectivas; donde el clima que se genere en el aula debe ser grato con actitudes que demuestren responsabilidad, lealtad, solidaridad, respeto y justicia. En este sentido se indica que la concepción antropológica y valórica que orienta la propuesta de los objetivos de aprendizaje, se basa en el principio de la Constitución Política de la Enseñanza y el Ordenamiento Jurídico de la Nación. Por lo tanto, el establecimiento se compromete en su acción pedagógica a formar individuos capaces, honestos, innovadores, creativos, respetuosos, tolerantes, comunicativos, con conciencia ecológica en la sociedad y que den respuesta a los requerimientos actuales con una visión de futuro que les permita resolver con éxito los desafíos. Además propone un enfoque pedagógico constructivista, donde se propone al docente como un mediador que debe generar instancias de aprendizaje significativas en cada una de las distintas asignaturas del curriculum cuyo fin principal es promover el pensamiento crítico-reflexivo en los educandos y la construcción propia de su aprendizaje en contacto con estructuras previas y sus pares.

Al realizar una descripción de los cursos en los cuales se ha identificado el problema es necesario mencionar que en el nivel de quinto existen dos cursos, cada uno con 28 estudiantes y en sexto año 29 estudiantes. Se caracterizan en la mayoría de ellos por ser niños y niñas que asisten a dicha escuela desde pre-

kínder y tienen entre 10 y 12 años. El quinto año "A" está formado por 14 niñas y 14 niños; el quinto año "B" por 10 niñas y 18 niños. El sexto año está formado por 12 niñas y 17 niños.

El nivel socioeconómico de este grupo de estudiantes es medio, ya que existe un gran número de padres (mamá y/o papá) que son profesionales y cuentan con una estabilidad laboral. Debido a lo anterior los niños y niñas de estos cursos permanecen bastante tiempo solos o bajo el cuidado de una abuela u otro, generando factores emocionales que influyen directamente en sus resultados académicos y que también se evidencia en las constantes inasistencias a reuniones y entrevistas por parte de los apoderados de estos estudiantes.

Respecto a sus rendimientos estos son heterogéneos, presentan diversidad en los ritmos de aprendizaje y hay alumnos que tienen dificultades de aprendizaje transitorias y permanentes, lo que es más notorio en sexto año. Dentro de las debilidades podemos indicar los hábitos de estudio que no son sistemáticos y en el caso de sexto año el ambiente de aula que dificulta el desarrollo de las clases porque presentan problemas conductuales y de convivencia. Por el contrario en quinto año los niños y niñas poseen un trato cordial entre ellos mismos y con los adultos, destacando la participación activa que mantienen en clases y la motivación permanente que demuestran al desarrollar las actividades de cada asignatura. Durante el año 2019 el promedio general de los cursos fue de un 6,0 para quinto año A, un 6,2 para quinto año B y de un 6,3

para sexto año (información en relación al nivel que cursan actualmente). Mientras que en la asignatura de lenguaje obtuvieron un promedio general de 5,7 en ambos cursos, concentrándose la mayor cantidad de estudiantes de quinto y de sexto año de 5 a 5,9.

Ambos cursos rindieron la prueba SIMCE en cuarto año básico. En 2018 en lenguaje 284 puntos y en matemática 275. Aún no se conocen los resultados obtenidos por los cuartos básicos en el año 2019. En relación a los años anteriores el puntaje obtenido por el cuarto año básico 2018 y que actualmente es sexto año, fue considerado un aumento significativo en los niveles de aprendizaje.

Entre las problemáticas curriculares que se presentan en ambos cursos, están aquellas que se relacionan con la asignatura de lenguaje y comunicación, específicamente en el eje de escritura cuando deben expresar por escrito sus ideas. Si bien son capaces de expresar sus ideas u opiniones de forma oral, cuando las tienen que transcribir presentan dificultades para estructurar sus escritos. Esto no solo afecta a dicha asignatura, sino que también a otras como por ejemplo historia y ciencias naturales.

1.2. Planteamiento del problema.

Enunciado: Estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Escuadrón de Coronel, en la asignatura de lenguaje y comunicación obtienen un bajo desempeño al producir textos narrativos y expositivos a nivel de organización, coherencia y desarrollo de ideas.

Descripción: Los estudiantes de quinto y sexto año básico de la escuela Escuadrón forman parte del grupo de alumnos/as que al menos de primer a tercer año básico trabajaron en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática con el proyecto Coronel Aprende, el cual era una propuesta curricular que entregaba tanto las planificaciones clase a clase a los docentes como el cuadernillo de trabajo para los estudiantes. Si bien era una herramienta que facilitaba el quehacer docente, a la luz de estos mismos generaba vacíos tanto metodológicos como disciplinares en la asignatura de lenguaje, específicamente en el eje de escritura, puesto que el foco principal era la comprensión lectora (eje de lectura). En este sentido a partir del año 2018 se dejó de utilizar este material y los estudiantes que lo habían trabajado años anteriores presentaban dificultades para producir textos, ya fuesen narrativos o expositivos; si bien respondían a la situación comunicativa sus textos carecían de organización, coherencia y un adecuado desarrollo de ideas. Esto no sólo se evidenció en las evaluaciones del establecimiento, sino que también en las pruebas estandarizadas, particularmente en el SIMCE de escritura que rinden año por año los sextos básicos.

Por su parte los docentes que realizan la asignatura de lenguaje tanto en primer como segundo ciclo han manifestado de forma reiterada en los consejos de evaluación una latente necesidad de trabajar estrategias para promover la producción de textos en todos los niveles, de las cuales no existe un mayor conocimiento. A la vez este bajo desempeño demostrado por los estudiantes de

quinto y sexto año en producción de textos está directamente relacionado con el cambio curricular de la asignatura, donde lo esencial es desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, lo que implica considerar las herramientas que necesitan para comunicarse en diferentes situaciones sociales, de acuerdo con distintas necesidades. Acá es imperioso que el docente promueva que los estudiantes aprendan a comunicarse cada vez mejor, produciendo textos reales, tanto dentro como fuera de la escuela.

Otra de las causas asociadas a este problema se encuentra la distribución poco equitativa de los ejes de la asignatura dentro de la planificación y su posterior ejecución en aula, donde se evidencia un mayor abordaje de los objetivos de aprendizaje del eje de lectura a nivel institucional. Esto se refleja en que la escuela ha implementado proyectos transversales y articulados para mejorar la comprensión lectora, uno de ellos fue el “Proyecto de mejoramiento de la comprensión lectora” propiciado por la Agencia de Calidad de la Educación, el que trabaja enlazado con Evaluación Progresiva, instrumentos que se aplican a los segundos básicos. (Ver Anexo 1)

Análisis de involucrados.

ACTOR	ROL EN EL PROBLEMA
Equipo de gestión	No facilitan orientaciones para trabajar la producción escrita en lenguaje y comunicación.

Profesora de lenguaje	Escaso manejo de estrategias de enseñanza para abordar el eje de escritura como un proceso, donde el foco sea la producción de textos.
Educadora diferencial	Ausencia de aportes a nivel de estrategias didácticas para abordar la producción escrita.
Estudiantes	No producen textos con una adecuada organización, coherencia y desarrollo de ideas.

Una de las consecuencias originadas por el problema detectado tiene relación con el escaso desarrollo de la habilidad comunicativa escrita, lo que es un elemento crucial a promover hoy en día en los estudiantes, no tan solo para que se vea reflejado en una prueba estandarizada, sino que para desenvolverse de mejor forma en la sociedad actual, donde el foco sea el proceso de la composición escrita, haciendo que los niños y niñas tomen conciencia de las estrategias de cada una de las etapas de la escritura y entendiendo que, a diferencia de la comunicación oral, los participantes no están personalmente, por lo que la información debe estar lo más completa posible en el texto. Otra de las consecuencias hace relación con la progresión de los objetivos de aprendizaje, ya que si al terminar sexto año los niños no tienen un nivel adecuado al producir textos, en los niveles siguientes se dificultará el logro de los propósitos pedagógicos. Por último al no trabajar la escritura como un proceso, otorgando herramientas en cada etapa a los niños y contextualizando dicha producción se ocasionará un desinterés en los alumnos/as y una cierta frustración al no poder cumplir con lo requerido para su nivel y esto, generará

preocupación en los docentes, ya que no cuentan con las herramientas para promover la producción de textos narrativos o expositivos.

Para mejorar el desempeño de los estudiantes al producir textos narrativos y expositivos se han implementado algunas estrategias a nivel transversal en la unidad educativa, pero que de alguna forma no han generado el impacto esperado. Una de ellas fue incorporar en la planificación semanal una clase de las tres a trabajar exclusivamente el eje de escritura, pero el problema fue que si bien esto estaba en la planificación, no se llevaba a cabo en la práctica de manera sistemática y además al ser una vez a la semana se perdía el hilo conductor del texto que se estaba produciendo y como consecuencia, se trabajaba de manera aislada. Otra estrategia que se utilizó fue trabajar con las orientaciones de la Agencia de calidad de la educación sobre la producción escrita, lo que se aborda exclusivamente en sexto año, sobre todo si les corresponde SIMCE, no siendo esto suficiente.

Por último, la unidad técnico pedagógica direccionó y orientó la lectura y revisión del programa de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación, con énfasis en los objetivos de aprendizaje relacionados con el eje de escritura, con el propósito de reconocer los elementos claves de la producción escrita y las sugerencias metodológicas que allí se proponen. Esto no fue suficiente, ya que no existió una interpretación curricular alineada y así una posterior implementación bajo criterios unificadores.

1.3. Diagnóstico.

Para la etapa del diagnóstico de la investigación se aplicó una entrevista semiestructurada (ver anexo 2) a 3 docentes del establecimiento educacional donde se llevará a cabo la innovación. Entre los entrevistados se encontraba: la profesora de lenguaje de 6° básico, el profesor de historia del mismo curso y la educadora PIE de 6° año.

Munarriz (1992) señala que “en este tipo de investigaciones la entrevista cualitativa se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas”. (p.112)

Es por esto que en la presente investigación se empleó este instrumento, cuyo objetivo apuntaba a recoger información para describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo.

En la entrevista semiestructurada las preguntas están definidas con anterioridad, hay un guión de entrevista, pero su formulación puede variar en

función del entrevistado. Se realiza una serie de preguntas, que generalmente son abiertas al principio de la entrevista, con lo que se define el área a investigar, aunque se puede profundizar en alguna idea que se relevante, realizando nuevas preguntas. (García, 2008)

En este contexto las preguntas realizadas en esta entrevista fueron generadas a partir del siguiente cuadro lógico.

Objetivo específico	Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador	Pregunta
Describir la concepción que poseen los involucrados sobre el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos.	Concepto de Producción escrita Proceso de producción escrita	Concepción de los involucrados sobre el proceso producción escrita.	Percepción docente. Producción escrita.	Conocer lo que el docente entiende por producción escrita. Describir el proceso de producción escrita. Reconocer el tiempo destinado a la planificación del eje.	1.- ¿Qué entiende por producción escrita? 2.- ¿En qué consiste el proceso de producción escrita? 3.- ¿Cuánto tiempo dedica en su planificación mensual a la producción escrita? y ¿cuánto de eso ejecuta efectivamente en el aula?

<p>Señalar las estrategias del profesor utilizadas en el aula para producir textos narrativos y expositivos.</p>	<p>Estrategias para la producción escrita</p>	<p>Estrategias para la enseñanza de la producción escrita.</p>	<p>Estrategias docentes. Enseñanza de la producción escrita.</p>	<p>Señalar las estrategias empleadas por el docente para abordar la producción escrita y el impacto que estas han producido en el aprendizaje . Conocer el grado de importancia del desarrollo de estrategias que faciliten la producción escrita.</p>	<p>4.- ¿Qué estrategias y/o metodologías ha desarrollado para promover la producción de textos narrativos y expositivos? Describa los resultados obtenidos por los estudiantes, utilizando las estrategias y/o metodologías señaladas anteriormente . 5.- ¿Cree que es importante desarrollar estrategias y/o actividades que faciliten</p>
---	---	--	--	--	---

					al estudiante la producción de textos narrativos y expositivos? Fundamente.
Determinar la percepción del docente en relación a la producción de textos por parte de los estudiantes.	Producción de textos organizados y con un adecuado desarrollo de ideas Dificultades en la producción escrita.	Concepción de los involucrados sobre el proceso de producción escrita.	Percepción docente. Producción escrita.	Describir la percepción docente con respecto a la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Reconocer las dificultades de los estudiantes en la producción de textos. Determinar la importancia de abordar la	6.- Cuando realiza una actividad de producción escrita, ¿considera que los estudiantes son capaces de escribir un texto organizado y con un adecuado desarrollo de ideas? Argumente. 7.- Según su opinión ¿Cuál es la mayor dificultad que presentan los estudiantes al producir un texto, ya sea

				producción escrita en la unidad educativa.	narrativo o expositivo? 8.- ¿Por qué sería importante promover en nuestra unidad educativa la producción escrita?
--	--	--	--	--	--

En segundo lugar, para recopilar información del problema en estudio, se realizó un análisis documental, cuyo propósito fue contrastar la información entregada por el programa de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación, para 5° y 6° año, en relación al eje de escritura, con lo planificado por los docentes de los mismos cursos y lo realmente ejecutado y descrito en el libro de clases.

Para este análisis documental se utilizaron las siguientes categorías: objetivos curriculares del eje de escritura que apuntan a la producción escrita, tiempo dedicado a la producción escrita, conocimiento de estrategias para producir textos, tipos de textos utilizados para producir y evaluación de la producción escrita.

Finalmente, se emplearon para llevar a cabo una revisión y análisis, los resultados del SIMCE de escritura del año 2016 obtenidos por los estudiantes

de sexto año de la escuela Escuadrón, puesto que los del 2018 aún no han sido entregados por el organismo encargado. Esta prueba es diferente, ya que sólo cuenta con preguntas de desarrollo, por lo que las respuestas varían y además, todos los textos que escriben los estudiantes son distintos. Los criterios que se consideran para evaluar la escritura están relacionados con el propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de ideas. La entrevista semiestructurada fue validada por medio del juicio de 3 expertos en el área y que contaban con grado de magíster. Se empleó el K de competencia. (Ver anexo 3)

1.4. Resultados del diagnóstico.

A continuación se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

1.- Entrevista semiestructurada aplicada a 3 docentes. (Ver anexo 4)

Categorías de discurso.

Pregunta N°1: ¿Qué entiende por producción escrita?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Una habilidad que requiere un alto grado de complejidad. Tiene que ver con la creación de diversos tipos de textos.	A lo que tiene relación con respecto a las formas de plasmar ideas y conocimientos de los estudiantes de forma escrita.	Medio de comunicación, que se da de forma escrita, que necesita pasos coherentes y comprensibles.

De acuerdo a los entrevistados, la producción escrita sería una habilidad compleja, una forma de plasmar ideas y conocimientos y un medio de comunicación.

La concepción de producción escrita dada por los entrevistados contiene algunos aspectos de ella, puesto que consiste en un proceso donde no sólo se utilice el signo escrito, sino también la interpretación de éste, considerando además la intención y el contexto.

Pregunta N°2: ¿En qué consiste el proceso de producción escrita?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>La principal fase es que el alumno sepa la estructura de un determinado tipo de texto, la finalidad y luego observar algún ejemplo de un determinado tipo de texto. Luego viene el proceso de planificación. Luego haya una revisión del texto creado por el alumno y luego una edición donde se tenga la oportunidad que el alumno haga una reescritura del texto creado.</p>	<p>Tener un conocimiento previo, haber tenido que leer un texto. Tiene que haber un desarrollo, organizar ideas, llegar a hacer borradores, una etapa de investigar, organizar ideas, hacer un borrador, revisarlo.</p>	<p>Pasos que se necesitan antes de producir un texto. La planificación previa, el tema y lo que yo quiero comunicar, a quienes va a ir dirigida.</p>

Según los entrevistados el proceso de producción escrita consiste en pasos que se necesitan antes de producir un texto, donde en primer lugar importa el

conocimiento previo, la estructura del tipo de texto, la finalidad y el contacto con un ejemplo. Luego, un proceso de planificación, organización de las ideas, desarrollo y hacer borradores. Finalmente, hay una revisión y edición del texto. En este sentido, se señala que de los tres entrevistados, la docente de lenguaje posee mayor claridad del proceso de producción escrita declarado en el programa de estudio de la asignatura, aunque si bien menciona tres de las cuatro etapas de este, no se observa mayor profundización en cada una, es decir, donde señale en que consiste cada uno.

Pregunta N°3: ¿Cuánto tiempo dedica en su planificación mensual a la producción escrita? y ¿cuánto de eso ejecuta efectivamente en el aula?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Por lo menos una vez a la semana y ese es el tiempo que le dedico en aula.	En historia no he planificado mucho este tipo de aspectos y solo en dos ocasiones se ha trabajado en aula.	Se planifica más de lo que realmente se ejecuta. De cada clase, de las tres clases, una media hora por clase. en cada actividad en lenguaje hay escritura.

El tiempo que dedican los entrevistados a la producción escrita los entrevistados, y que lo declaran en sus planificaciones es una vez a la semana en el caso de uno de ellos y en el caso de los otros uno indica en algunas ocasiones y el otro media hora en cada clase. en cuanto a si esto concuerda

con o realmente planificado uno de ellos señala que se planifica más de lo que se ejecuta.

En relación a esto se infiere que los docentes no dedican el tiempo suficiente a la producción escrita, más bien lo asocian a una actividad donde el estudiante debe elaborar respuestas escritas, más que producir textos.

Pregunta N°4: ¿Qué estrategias y/o metodologías ha desarrollado para promover la producción de textos narrativos y expositivos? Describa los resultados obtenidos por los estudiantes, utilizando las estrategias y/o metodologías señaladas anteriormente.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>Los niños tomen conocimiento de la estructura del texto que se va a trabajar y el proceso de la escritura en sí.</p> <p>Se han sentido realmente motivados. Han sido bastante buenos porque han respetado la estructura del texto.</p>	<p>En el caso del expositivo, he desarrollado la comunicación cuando tienen que hacer un trabajo.</p> <p>Muy pocos desarrollaron ese tipo de habilidad, solo 10 lo hicieron bien, a los otros les cuesta bastante.</p>	<p>La estrategia que se usa es saber qué pasos debo seguir para producir un texto. Producir textos en su contexto, algo que hayan vivido.</p> <p>Les cuesta mucho producir un texto, más cuando es un tema que ellos no conocen, las vivencias se les hacen más fáciles.</p>

Las estrategias o metodologías usadas por los entrevistados están el conocimiento de la estructura del texto y el proceso de la escritura, el desarrollo

de la comunicación y usar el contexto. Por otro lado en cuanto a los resultados obtenidos con estas estrategias por un lado se refieren a logros motivacionales y por otro lado señalan que son muy bajos los que se han alcanzado, ya que les cuesta producir textos y muy pocos desarrollan la habilidad.

Si bien los docentes mencionan algunas estrategias para abordar la producción escrita, se observan claras deficiencias en cuanto al manejo de ellas, no hay mayor descripción de acciones concretas que llevan a cabo con los estudiantes para desarrollar la habilidad y tampoco me mencionan resultados concretos, se relaciona más bien con aspectos de motivación y se hace explícito los bajos logros de los estudiantes en esta área, haciéndose hincapié en la dificultad que observan en ellos al momento de abordar la producción escrita.

Pregunta N°5: ¿Cree que es importante desarrollar estrategias y/o actividades que faciliten al estudiante la producción de textos narrativos y expositivos?

Fundamente.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Sí, es muy importante, Van desarrollando más su capacidad de crear, de imaginar y de tomar conciencia de lo que implica la diversidad de textos.	Sí, es importante porque en el desarrollo laboral o las exigencias de la universidad o la media, no estarán preparados, es necesario que tengan un desarrollo. Siempre tienen un temor a escribir, mucha inseguridad porque no se sienten preparados porque no se trabaja tanto.	Si es importante, porque les amplía el vocabulario, la comprensión lectora, la redacción.

Los docentes entrevistados en su discurso señalan que si es importante desarrollar estrategias que faciliten la producción escrita, ya que se desarrolla la capacidad de crear, de imaginar y tomar conciencia de la diversidad textual, además es relevante para su desarrollo laboral y para ampliar el vocabulario, la comprensión lectora y la redacción. Por otro lado se señala que existe mucha inseguridad al escribir por parte de los estudiantes, puesto que no se sienten preparados porque no se trabaja tanto.

Los tres entrevistados coinciden en lo importante que es trabajar la producción escrita, dentro de los argumentos señalados no es posible observar los elementos esenciales propiciados por el trabajo constante de estrategias o metodologías para la producción de textos, ya sean narrativos o expositivos.

Pregunta N°6: Cuando realiza una actividad de producción escrita, ¿considera que los estudiantes son capaces de escribir un texto organizado y con un adecuado desarrollo de ideas? Argumente.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Algunas veces, depende mucho del tipo de texto.	Son elementos que considero y se los exijo, pero por lo general no se logran. Hay una minoría que lo alcanza, ya que no lo consideran importante.	Un 100% no, no cumplen con la organización y coherencia del texto. Les cuesta que sea un texto organizado. Sobre todo en los textos expositivos.

En relación a los logros de los estudiantes en producción escrita se señala que algunas veces son capaces de escribir un texto organizado y con un adecuado

desarrollo de ideas, por otro lado se indica que una minoría alcanza las exigencias propuestas y que presentan dificultades en organizar el texto y su coherencia.

Los docentes declaran que existen claras deficiencias en los estudiantes a la hora de producir un texto, no se dan mayores argumentos donde ellos puedan inferir las causas de dicha situación, pero si se observa que reconocen que es un problema.

Pregunta N°7: Según su opinión ¿Cuál es la mayor dificultad que presentan los estudiantes al producir un texto, ya sea narrativo o expositivo?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
La mayor complejidad yo considero que de repente algunas de las ideas quedan inconclusas.	Ordenar sus ideas y el miedo a explayarse. De manera oral lo hacen bien, pero al momento de escribir les cuesta, tienen temor de escribir. También el manejo del contenido.	La mayor dificultad lograr un texto organizado y coherente. Y que tenga la intención, a quien va dirigido.

Los docentes mencionan que las principales dificultades presentadas por los estudiantes al producir un texto narrativo o expositivo están relacionadas con las ideas inconclusas, cómo ordenar las ideas, la organización del texto y su coherencia.

Los tres docentes coinciden en que existe una dificultad latente en la organización del texto y cómo se desarrollan las ideas, las que en ocasiones son inconclusas y con poca coherencia.

Pregunta N°8: ¿Por qué sería importante promover en nuestra unidad educativa la producción escrita?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Es importante porque ese eje temático no se debe dejar de lado, porque no solamente hay que enfocarse en la comprensión lectora.	Es necesario porque en todas las áreas es necesario escribir, no tan sólo la académica. Es necesario que aprendan a escribir y lo utilicen en otras áreas.	Las habilidades cognitivas se verían favorecidas, así como también la creatividad.

La importancia otorgada por los docentes al hecho de abordar la producción escrita en la unidad educativa se relaciona con que el foco está generalmente en la comprensión lectora, es necesario porque en todas las áreas necesitan escribir y no tan sólo en la académica y por último porque se benefician las habilidades cognitivas y la creatividad.

Se observa que los tres docentes reconocen que en la unidad educativa es necesario abordar este eje de escritura, específicamente la producción de textos y ven en esto una serie de potencialidades según su valor como aprendizaje y para la vida cotidiana.

En conclusión, por un lado en las entrevistas los docentes dan a conocer una definición para lo que es producción escrita, pero no se da mayor descripción de su concepto, entendiéndose este como un proceso cognitivo complejo y recursivo, cuyo objetivo es dar una solución a un problema comunicativo a través de la construcción de un texto. Lo anterior otorga ya una arista a considerar, la cual se relaciona a la ambigua concepción que poseen los docentes del concepto de producción escrita y que por consiguiente, produce un marcado desajuste en el proceso de enseñanza. A la vez cuando se les pregunta por el proceso de producción escrita, los docentes son capaces de señalar las fases de este, pero incluyen otros elementos factibles de considerar, pero que a la vez dan luz de una escasa claridad de la escritura como proceso. De acuerdo al programa de estudio de lenguaje y comunicación se busca abordar la enseñanza del eje de escritura de una forma contextualizada, por ello se otorga un valor trascendental al incluir experiencias donde el estudiante lleve a cabo un proceso de producción escrita, donde paso a paso logre crear un texto, atendiendo a problemáticas de su propia realidad y vea este proceso como una respuesta a sus propias necesidades o intereses. En este sentido, el enfoque comunicativo funcional procura el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas del alumno/a en su entorno, aprendizaje para la vida; por lo tanto, permite afirmar que las Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y la propuesta didáctica se sustentan en función del paradigma interpretativo cultural y

sociocrítico; en cuanto consideran el aprendizaje del alumno sujeto al contexto, cultura y sus experiencias personales, teniendo que ser reflexivos y críticos frente a la sociedad y los textos que leen.

En cuanto al tiempo que le dedican los entrevistados a la producción escrita, se infiere que ven el trabajo de una forma parcializada, puesto que abordar el proceso de escritura una vez por semana, implica que se descontextualiza la escritura, el estudiante pierde el sentido y el hilo conductor de su propia producción. De acuerdo a esto el modelo de Hayes presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición). (Hayes, como se citó en Angulo y Bravo, 2006). En este sentido se hace relevante trabajar la producción escrita de una manera ininterrumpida, respetando cada una de las fases.

Las metodologías desarrolladas por los docentes apuntan al conocimiento de la estructura del texto por parte del estudiante y al proceso de escritura en sí, pero no dan mayores detalles de cómo lo trabaja en sus clases y cuáles son específicamente las estrategias implicadas. Solo se hace alusión a incorporar textos llamativos por los estudiantes, se utiliza el calificativo “llamativos” para

destacar a aquellos textos que son más cercanos a los niños y niñas, no a aquellos que el estudiante utiliza en su realidad o que requiere producir para una determinada situación comunicativa.

Hoy en día se plantea en la asignatura de lenguaje y comunicación la habilidad de escribir, como una tarea esencial de la escuela, mediante la producción escrita de textos. Se privilegia la escritura, donde se enseñe al estudiante a producir textos escritos variados, que se adecuen a la situación comunicativa, sean coherentes y cohesionados y, por supuesto, se empleen las etapas de la escritura, en donde el estudiante adopte un rol activo en la adquisición de aprendizajes y reflexione en torno a los procesos que debe ejecutar para cumplir con los desafíos propuestos. Según indica Flower y Hayes (como se citó en Cassany, 2010), el proceso de escritura implica tres procesos de gran complejidad, además de un proceso de valoración a cargo del monitor: Planificar, Redactar y Revisar.

Bernárdez (citado en MINEDUC, 2011) sostiene que un texto es una unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. De acuerdo a las orientaciones anteriores se evidencia un escaso manejo metodológico por parte de los docentes, ya que si

bien desarrollan la producción escrita como proceso no alcanzan una mayor profundización en cada una de sus fases. A la vez a nivel de estrategias didácticas solo es posible observar el componente lúdico, ya que no se observa en sus discursos la utilización de estrategias que apunten a escritura libre y escritura guiada. Una manera de contextualizar y dar significación a los escritos de los estudiantes es relacionarlos con las vivencias y los conocimientos que traen de sus hogares, o establecer puentes con las lecturas y las conversaciones realizadas durante el horario escolar (MINEDUC, 2013)

2.- Análisis Documental.

Quinto año básico.

Categoría de análisis	Planes y Programas de estudio	Planificaciones docentes	Libro de clases
<p>Objetivos curriculares del eje de escritura que apuntan a la producción escrita.</p>	<p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>OA15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.</p> <p>OA16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas.</p> <p>OA17: Planificar sus textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › estableciendo propósito y destinatario › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación 	<p>En la unidad 1 se planifican los siguientes OA relacionados con la producción escrita:</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>(abordado en 2 clases continuas)</p> <p>OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un registro acorde al destinatario y al propósito del texto. - Mejorar los textos: agregando datos, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas; eliminando ideas 	<p>Unidad 1:</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>(Se trabaja en dos clases, tal como se planificó)</p> <p>OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un registro acorde al destinatario y al propósito del texto. - Mejorar los textos: agregando datos, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas; eliminando ideas redundantes o que no se

	<p>› organizando las ideas que compondrán su escrito.</p> <p>OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p>	<p>redundantes o que no se relacionan con el tema.</p> <p>- Reescribir sus textos corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual.</p> <p>(Este es abordado en tres clases continuas)</p> <p>Unidad 2:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.</p> <p>(es abordado en dos clases continuas)</p> <p>Unidad 3:</p> <p>No hay OA planificados que estén relacionados a la producción escrita.</p> <p>Unidad 4:</p> <p>A la fecha del análisis documental aún no está planificada.</p>	<p>relacionan con el tema.</p> <p>- Reescribir sus textos corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual.</p> <p>(Se trabaja en seis clases, estaba planificado para tres)</p> <p>Unidad 2:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.</p> <p>(se trabaja en tres clases)</p> <p>Unidad 3:</p> <p>No hay OA relacionados a producción escrita y desarrollados en clases.</p> <p>Unidad 4:</p> <p>A la fecha del análisis documental aún no se ejecuta esta unidad.</p>
--	--	---	---

<p>Tiempo dedicado a la producción escrita.</p>	<p>Unidad 1: 59 horas pedagógicas. Incluye los OA 13-15-17 y 18. No se señala la dedicación temporal para cada uno, pero si en el propósito de la unidad se menciona que los alumnos deben escribir artículos informativos estructurados en introducción, desarrollo y conclusión, y en los cuales reúnan la información que han recolectado en diversas lecturas.</p> <p>Unidad 2: 56 horas pedagógicas. Incluye los OA14 y 18. En el eje de escritura, se propone que los estudiantes escriban narraciones para expresar también su creatividad e imaginación.</p>	<p>Unidad 1: OA 14: 4 horas pedagógicas. OA 18: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 2: OA 13: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 3: Sin OA de escritura.</p> <p>Unidad 4: Aún no planificada.</p>	<p>Unidad 1: OA 14: 4 horas pedagógicas. OA 18: 12 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 2: OA 13: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 3: Sin OA de escritura.</p> <p>Unidad 4: Aún no ejecutada.</p>
--	--	--	---

	<p>Unidad 3: 56 horas pedagógicas. Incluye los OA 16 y 18. Se propone como propósito la escritura de comentarios.</p> <p>Unidad 4: 57 horas pedagógicas. Incluye los OA 15-17 Y 18. En el propósito de la unidad se señala que los resultados de investigaciones las expresen por escrito y elaboren artículos informativos. Se observa que el OA 18 se aborda en todas la unidades, entendiéndose que se hace necesario escribir bajo un proceso de producción textual (escribir, revisar y editar)</p>		
<p>Conocimiento de estrategias para producir textos.</p>	<p>El programa de estudio propone situaciones de escritura libre y guiada. En la</p>	<p>En la planificación docente de la unidad 1, se observa la utilización del proceso de escritura. Donde</p>	<p>Al igual que en las planificaciones se observa en el libro de clases sólo una</p>

	<p>primera el foco es la experimentación con variados tipos de textos (formatos, soportes, estructuras) que los alumnos pueden escoger según sus propósitos comunicativos, con el fin de comunicarse con los demás y participar de la vida social. Por su parte la escritura guiada apunta a que los niños/as conozcan diferentes maneras de ordenar y organizar las ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio. Otro elemento vital que señala es la escritura como proceso, donde el estudiante pueda colocarse y entender lo que hace realmente un escritor. Esta perspectiva permite que el</p>	<p>en una primera etapa los alumnos realizan la planificación de un cuentacuentos, luego el borrador, revisan y aplican correcciones para luego presentar sus cuentacuentos ante el curso. No se observa mayor profundidad en las etapas de la escritura. También en la planificación el docente utiliza el modelaje para promover la escritura, también ejemplos de otros textos para monitorear el progreso de los estudiantes. En la mayoría de las ocasiones en que la docente realiza una actividad de escritura en su planificación, está relacionada a responder preguntas.</p>	<p>actividad a lo largo de las tres unidades donde la docente emplea la escritura como proceso, pero a diferencia de lo planificado emplea más clases, es decir, se evidencia un trabajo paso a paso con los estudiantes. Lo que puede ser consecuencia de las dificultades presentadas en cada una de las etapas, por ser esta una estrategia no muy cotidiana para los alumnos.</p>
--	--	--	---

	estudiante adquiera las herramientas para convertirse en un escritor cada vez más independiente, usando la escritura con distintos propósitos y expresando su creatividad.		
Tipos de textos utilizados para producir.	<ul style="list-style-type: none"> - Artículos informativos. - Narraciones. - Comentarios. - Textos informativos. - Informes. 	- Narrativos: cuentos y cuentacuentos.	- Narrativos: cuentos y cuentacuentos.
Evaluación de la producción escrita.	Uso de rúbrica para evaluar un informe, con los criterios de: estructuración, contenido, redacción y ortografía. Orientaciones para evaluar el proceso de la escritura, incluye criterios para el borrador y para las etapas finales del proceso de escritura.	Evaluación de cuentacuentos por medio de una rúbrica analítica, pero no se describen los criterios.	Se señala que se evalúan los cuentacuentos mediante una rúbrica.

Sexto año básico.

Categoría de análisis	Planes y Programas de estudio	Planificaciones docentes	Libro de clases
<p>Objetivos curriculares del eje de escritura que apuntan a la producción escrita.</p>	<p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>OA15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.</p> <p>OA16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas.</p> <p>OA17: Planificar sus textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › estableciendo propósito y destinatario › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación › organizando las ideas que compondrán su escrito. 	<p>En la unidad 1 se planifican los siguientes OA relacionados con la producción escrita:</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>(abordado en dos clases discontinuadas)</p> <p>OA15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.</p> <p>(Este es abordado en dos clases continuas)</p> <p>Unidad 2:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y</p>	<p>Unidad 1:</p> <p>OA14: Escribir creativamente narraciones.</p> <p>(se trabaja en cuatro clases)</p> <p>OA15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.</p> <p>(se trabaja en cinco clases)</p> <p>Unidad 2:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.</p> <p>(se trabaja en tres clases)</p> <p>OA17: Planificar sus textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › estableciendo propósito y destinatario › generando ideas a partir de

	<p>OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p>	<p>expresar sus ideas. (es abordado en tres clases continuas)</p> <p>OA17: Planificar sus textos: › estableciendo propósito y destinatario › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación › organizando las ideas que compondrán su escrito. (abordado en dos clases discontinuadas)</p> <p>Unidad 3:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas. (es abordado en dos clases continuas)</p> <p>OA16: Escribir frecuentemente para</p>	<p>sus conocimientos e investigación › organizando las ideas que compondrán su escrito. (se desarrolla en tres clases)</p> <p>Unidad 3:</p> <p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas. (se trabaja en dos clases)</p> <p>OA16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas. (se trabaja en dos clases)</p> <p>Unidad 4:</p> <p>A la fecha del análisis documental aún no se ejecuta esta unidad.</p>
--	--	---	---

		<p>compartir impresiones sobre sus lecturas. (abordado en una clase)</p> <p>Unidad 4: A la fecha del análisis documental aún no está planificada.</p>	
<p>Tiempo dedicado a la producción escrita.</p>	<p>Unidad 1: 57 horas pedagógicas. Incluye los OA 14-16 y 18. No se señala la dedicación temporal para cada uno, pero si en el propósito de la unidad se menciona que los alumnos deben narraciones y comentarios.</p> <p>Unidad 2: 56 horas pedagógicas. Incluye los OA15-16 y 18. En el eje de escritura, se propone que los estudiantes escriban artículos informativos y apliquen el proceso de escritura.</p> <p>Unidad 3:</p>	<p>Unidad 1: OA 14: 4 horas pedagógicas. OA 15: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 2: OA 13: 6 horas pedagógicas. OA 17: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 3: OA 13: 4 horas pedagógicas. OA 16: 2 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 4: Aún no planificada.</p>	<p>Unidad 1: OA 14: 8 horas pedagógicas. OA 15: 10 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 2: OA 13: 6 horas pedagógicas. OA 17: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 3: OA 13: 4 horas pedagógicas. OA 16: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Unidad 4: Aún no ejecutada.</p>

	<p>57 horas pedagógicas. Incluye los OA 16 y 18.</p> <p>Se propone como propósito la escritura de comentarios de obras leídas y el proceso de escritura, el que debe ser cada vez más autónomo.</p> <p>Unidad 4:</p> <p>56 horas pedagógicas. Incluye los OA 15-17 Y 18.</p> <p>En el propósito de la unidad se señala que los resultados de investigaciones las expresen por escrito y elaboren artículos informativos. También se señala la importancia del proceso de escritura.</p> <p>Al igual que en quinto año el OA 18 se aborda en todas la unidades. Además a partir de la unidad 3 se sugiere de forma explícita abordar el proceso de la escritura.</p>		
--	--	--	--

<p>Conocimiento de estrategias para producir textos.</p>	<p>El programa de estudio de sexto año, al igual que el de quinto propone situaciones de escritura libre y guiada. En la primera el foco es la experimentación con variados tipos de textos (formatos, soportes, estructuras) que los alumnos pueden escoger según sus propósitos comunicativos, con el fin de comunicarse con los demás y participar de la vida social. Por su parte la escritura guiada apunta a que los niños/as conozcan diferentes maneras de ordenar y organizar las ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio.</p> <p>Otro elemento vital que señala es la escritura como proceso, donde el estudiante pueda colocarse y entender lo que hace realmente un escritor. Esta perspectiva permite</p>	<p>En la unidad 1 se observa la producción de un artículo informativo sobre alguna cultura aborigen, el que después deberán exponer. No se observa un proceso de escritura, solo el docente describe la estructura que deberá tener: introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>También se observa la creación de un texto instructivo, del que sólo se menciona que deberá ser creado bajo las instrucciones dadas. Tampoco se evidencia algún proceso en la producción del texto o una metodología implícita.</p> <p>En la unidad 2 se observa un desafío de escritura, donde los estudiantes deben escribir</p>	<p>En el libro de clases se registra la producción de dos textos, por un lado un texto informativo y por otro una autobiografía. En ambos casos se evidencia un proceso de producción escrita, pero sólo porque se menciona y no se observan estrategias didácticas para abordar cada etapa, o que ejecutan los niños en cada una de ellas.</p>
---	--	---	---

	que el estudiante adquiriera las herramientas para convertirse en un escritor cada vez más independiente, usando la escritura con distintos propósitos y expresando su creatividad.	una décima, pero no se evidencia alguna estrategia para bordar dicha producción. A la vez se menciona un proceso de producción escrita de una autobiografía, donde se indican una serie de pasos para su construcción, lo que se planifica para dos clases.	
Tipos de textos utilizados para producir.	<ul style="list-style-type: none"> - Artículos informativos. - Narraciones. - Comentarios. - Textos informativos. - Informes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo informativo. - Texto instructivo. - Autobiografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo informativo. - Texto instructivo. - Autobiografía.
Evaluación de la producción escrita.	Menciona la utilización de una lista de cotejo para evaluar el proceso de la producción escrita de un artículo informativo y para el trabajo final propone una rúbrica.	Evaluación de artículo informativo y autobiografía mediante una rúbrica. Se evidencia evaluación final y no se menciona cómo se monitorea el progreso.	Se emplean rúbricas analíticas para evaluar el resultado final de los dos textos producidos: artículo informativo y autobiografía.

3.- Resultados SIMCE de Escritura 6° año/ 2016

El número de estudiantes de 6° año evaluados fue de 24.

Tabla1. Comparación puntaje promedio obtenido en SIMCE Escritura 2016 con evaluación anterior.

Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
50	+4	54

El promedio nacional en la prueba fue de 51 puntos, por lo que se observa que el puntaje del establecimiento se encuentra sobre el puntaje nacional.

Tabla 2. Puntaje Promedio según género.

Puntaje promedio mujeres	Puntaje promedio hombre
58	48

Tabla 3. Resultados de estudiantes según criterios de evaluación.

En cada criterio, el nivel 1 corresponde al rendimiento más bajo y cada porcentaje corresponde al promedio de los resultados de texto narrativo y texto informativo escrito por los estudiantes de 6° año básico.

a) Porcentaje de respuestas y omisión de los estudiantes en cada nivel de rendimiento del criterio Propósito comunicativo.

Nivel 1	Nivel 2	Omisión
14,6 %	81, 3%	4,2%

b) Porcentaje de respuestas y omisión de los estudiantes en cada nivel de rendimiento del criterio Adecuación al tema.

Nivel 1	Nivel 2	Omisión
4,2%	91,7%	4,2%

c) Porcentaje de respuestas y omisión de los estudiantes en cada nivel de rendimiento del criterio Organización textual.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Omisión
14,6%	62,5%	18,8%	4,2%

d) Porcentaje de respuestas y omisión de los estudiantes en cada nivel de rendimiento del criterio Coherencia.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Omisión
4,2%	50%	37,5%	4,2%	4,2%

e) Porcentaje de respuestas y omisión de los estudiantes en cada nivel de rendimiento del criterio Desarrollo de ideas.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Omisión
4,2%	37,5%	41,7%	12,5%	4,2%

Al analizar los resultados anteriores, específicamente según los criterios evaluados, se puede concluir que los estudiantes de 6° año básico de la escuela Escuadrón, que rindieron la prueba de Escritura en el año 2016, al producir textos narrativos y expositivos, presentan un alto nivel en propósito comunicativo y adecuación al tema. Pero ya a partir del criterio organización textual se observa variación entre niveles. Esto es algo que se mantiene hasta hoy en día, siendo señalado por los actuales docentes de lenguaje y comunicación del establecimiento.

En el criterio organización textual un gran porcentaje se encuentra en el nivel 2, esto significa que el texto creado presenta una superestructura narrativa o informativa difusa e incompleta, donde en la narración hay un conflicto, pero no se presenta una situación inicial o un desenlace claro y en el texto expositivo no se presenta el tema central.

De acuerdo al criterio coherencia, el mayor porcentaje se concentra en el nivel 2, esto quiere decir que los estudiantes producen textos que se comprenden globalmente, pero se requiere de mayor esfuerzo para entender sus ideas a nivel local, ya que existen incoherencias.

Por último, en el criterio desarrollo de ideas los estudiantes se concentran entre los niveles 2 y 3, lo que indica que los textos producidos presentan una historia o tema desarrollado de manera general o acabada, pero algunas ideas incluyen datos básicos.

1.5. Actividades críticas/prioritarias a desarrollar para resolver el problema.

Una de las actividades prioritarias a desarrollar para dar solución al problema es generar sesiones de trabajo con los docentes que imparten la asignatura de lenguaje y comunicación, de historia y las educadoras PIE para indagar sobre el modelo base a la escritura como proceso, conocerlo y contextualizarlo a nuestra realidad. Posteriormente a ello propiciar un trabajo articulado entre lenguaje e historia, confeccionando material pedagógico para abordar la producción escrita en el aula de textos narrativos y expositivos, aplicando el modelo cognitivo de composición textual de Flower y Hayes.

Por otro lado, es importante focalizar el trabajo en el aula con los estudiantes desarrollando estrategias contextualizadas para producir textos, teniendo como eje central el modelo anteriormente señalado, el que no sólo incluye en este proceso escritor las etapas (planificación, escritura, revisión y edición), sino que también los procesos cognitivos implicados en dicha tarea, la memoria de trabajo, las emociones y los conocimientos previos.

Por último, es necesario que el equipo de gestión y técnico pedagógico asuma un rol activo y participativo para desarrollar un trabajo articulado con las asignaturas de lenguaje e historia, con el propósito de mejorar los resultados de los estudiantes al momento de producir textos, donde se observen productos organizados, coherentes y con un adecuado desarrollo de ideas.

1.6. Agentes claves de la comunidad educativa que deben ser considerados en la resolución del problema.

Los agentes involucrados pueden dividirse en los siguientes grupos

- Jefe de UTP: rol activo en la intervención, participante de las sesiones de trabajo y del acompañamiento al aula. Responsable de gestionar la autorización del director del establecimiento para ejecutar el proyecto y organizar el tiempo para llevar a cabo las sesiones de trabajo y disponer del espacio y recursos necesarios para la intervención.
- Docentes de Lenguaje e historia/docentes PIE: encargados de revisar y conocer el modelo cognitivo de Flower y Hayes y contextualizarlo a la realidad de los estudiantes de la escuela Escuadrón, específicamente a los niños y niñas de 5° y 6° año básico. Posteriormente son los responsables de elaborar el material pedagógico que será implementado con los estudiantes de quinto y sexto año básico en las asignaturas de lenguaje e historia. Además son los encargados de aplicar, retroalimentar y evaluar las implicancias del proyecto.
- Estudiantes de quinto y sexto año básico: estudiantes participativos que se incentivan ante estrategias prácticas e innovadoras. Serán los encargados de ir ejecutando las actividades de producción escrita articuladas entre lenguaje e historia, donde deberán producir textos narrativos y expositivos empleando el modelo cognitivo de Flower y Hayes.

1.7. Metodologías óptimas a desarrollar en la etapa de intervención.

Una de las metodologías óptimas para desarrollar en la etapa de intervención es realizar un trabajo articulado entre la asignatura de lenguaje e historia con el fin de producir textos narrativos y expositivos, conectando ambas asignaturas y relacionando sus temáticas. A la vez, se considerará la progresión curricular de los objetivos de aprendizaje relacionados con la producción escrita entre 5° y 6° año, generando así una transición en el nivel. Por otro lado, es necesario profundizar en la enseñanza de la producción de textos narrativos y expositivos empleando un modelo, el que en este caso será el de Flower y Hayes. Se seleccionó este modelo, puesto que es el que está a la base del eje de escritura en el programa de estudio de la asignatura porque incluye el proceso de escritura potenciando cada una de las etapas: planificación, escritura, revisión y edición, y además otorga otros elementos esenciales a considerar, como lo son: las emociones, el contexto, la memoria de trabajo, etc. Además, para lograr los objetivos de la intervención y el impacto esperado será necesario contar con el apoyo de la Unidad Técnico Pedagógica y el Equipo de gestión, quienes son los encargados de entregar las instancias que permitan el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo y la ejecución de las actividades en el aula.

Por último, es importante que en esta intervención todos los involucrados asuman un rol activo y se comprometan a generar un trabajo en equipo y colaborativo en función de mejorar los aprendizajes de los estudiantes en la producción de textos narrativos y expositivos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico tiene como finalidad mostrar aquellos conceptos o teorías claves que fundamentan tanto la problemática de la investigación como la propuesta de innovación curricular para dar solución a dicho problema. En primer lugar, se abordarán elementos cruciales para entender el problema desde el eje escritura de la asignatura de lenguaje y comunicación y en segundo lugar, se describirá el modelo de Flower y Hayes como la metodología seleccionada para resolver el problema en estudio.

1. Aprendizaje de la escritura.

Uno de los desafíos de nuestra sociedad actual es otorgar una educación de calidad para todos los individuos, desarrollando en ellos de manera progresiva conocimientos, habilidades y actitudes. Es por esto que se hace necesario abordar el curriculum de una manera contextualizada, involucrando a los estudiantes de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando su identidad cultural y a la vez el contacto con el mundo globalizado. En este sentido, desarrollar el lenguaje es una tarea fundamental de la educación, ya que a través de él el ser humano entra en contacto consigo mismo y con el mundo que le rodea. En la asignatura de lenguaje y comunicación las habilidades comunicativas toman un rol fundamental, permitiendo que los niños y niñas se desenvuelvan de manera independiente, resuelvan los conflictos de la vida diaria y adquieran de forma gradual una serie de conocimientos.

Las dos dimensiones en que se manifiesta el lenguaje verbal, lo oral y lo escrito, constituyen elementos determinantes del desarrollo cognitivo y son herramientas de aprendizaje para los alumnos en todas las asignaturas. (MINEDUC, 2013)

En esta línea, podemos entender que las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación plantean los objetivos de aprendizaje en función del desarrollo de competencias comunicativas que faculten al estudiante para comunicarse y desarrollarse íntegramente en distintos contextos y circunstancias. Es aquí donde la competencia comunicativa está referida a los conocimientos y habilidades para una comunicación efectiva en contextos culturalmente significativos y diversos. A raíz de esto, en la última década el curriculum de la asignatura ha sufrido algunos ajustes, de manera especial en la enseñanza de la escritura, ya que se adoptó un enfoque comunicativo y de proceso de la escritura, con los cuales se definieron nuevos objetivos de aprendizaje. (Bañales, Ahumada, Martínez, Martínez, y Messina, 2018)

Tal como se indica anteriormente uno de los ejes del programa de estudio de dicha asignatura es la escritura, área donde los alumnos y alumnas deben lograr aprendizajes significativos y contextualizados por medio del desarrollo de habilidades de producción textual. De acuerdo a esto Flotts et al. (2016) indican que la escritura no solo implica la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente, para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias.

Escribir es una forma de comunicación que busca entregar un mensaje a un interlocutor que no está presente, por lo que requiere de un gran esfuerzo, con el propósito de generar ideas organizadas y coherentes, describiendo elementos que de forma presencial no son necesarios, exigiendo que el escritor se coloque en el lugar del destinatario y tenga muy claro el propósito de su interacción.

Para Araya (2008) “la escritura constituye un nuevo modo de manejar el lenguaje. Aunque está sujeta a normas más o menos rígidas, representa el dominio de un nuevo medio de expresión personal” (p.17)

Según los requerimientos actuales, uno de los grandes desafíos del docente es brindar a los estudiantes herramientas necesarias para que puedan construir sus aprendizajes en contextos y situaciones comunicativas reales, vinculadas con sus experiencias previas e intereses, en que puedan participar como emisores y/o receptores, puedan reflexionar sobre su aprendizaje, sus avances y sean capaces de realizar procesos metacognitivos, que les permitan monitorear sus aprendizajes y darse cuenta de cómo aprenden. Por consiguiente, se requiere de estrategias didácticas secuenciadas que contemplen estos elementos y que, además, favorezcan el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de orden superior, incorporando diversos recursos de didácticos. En este sentido Sotomayor et al. (2013) mencionan que en el último tiempo en nuestro país ha cobrado gran relevancia la preocupación por la capacidad de los docentes para enseñar a sus estudiantes a producir escritos bien estructurados, dotados en ideas y comunicativamente eficientes

(coherentes y precisos), lo que es asumido por el currículum de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica. Sin embargo, este enfoque no resulta fácil de implementar en la realidad escolar, por cuanto implica la revisión no solo ortográfica de los escritos de los alumnos, sino también de otros criterios que no siempre domina el profesor o que le consumirían una gran cantidad de tiempo y esfuerzo (Cassany, 2006).

En lenguaje se enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas, con coherencia, propiedad y creatividad. En este contexto, la escritura se presenta como una de las cuatro habilidades básicas junto con hablar, escuchar y leer. En la evaluación SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación), la producción escrita es entendida como un proceso cognitivo complejo y múltiple cuyo objetivo es dar una solución a un problema comunicativo a través de la construcción de un texto.

Bañales et al. (2018) en relación a la prueba SIMCE de escritura señalan que los resultados de las últimas evaluaciones aplicadas han demostrado que los estudiantes son capaces de producir textos narrativos y expositivos con un buen nivel de adecuación a la situación comunicativa, pero un gran porcentaje presenta dificultades para escribirlos con un buen nivel (intermedio o avanzado) en aspectos relacionados con la organización, coherencia y desarrollo de ideas. Entre las causas asociadas a tales resultados Silva-Peña, Tapia e Ibáñez (2016) señalan que al entrevistar a algunos docentes para indagar sobre sus prácticas en la enseñanza de la escritura los resultados indicaron que, aunque

muestran creencias de la escritura como un acto comunicativo, en la práctica focalizan la enseñanza a los aspectos de transcripción y reproducción de las grafías, donde lo relevante es que sean capaces de escribir de manera legible y ordenada, respetando las reglas ortográficas donde los temas estéticos y normativos del lenguaje son vitales.

Por otro lado, en los establecimientos que obtienen puntajes más altos en la evaluación SIMCE de escritura, sus estrategias de enseñanza están orientadas a la motivación a la escritura de textos en contextos reales y transversales a las asignaturas, escritura de distintos tipos de textos considerando los intereses de los estudiantes, trabajo del proceso de escritura (planificación, escritura, revisión y reescritura) y una adecuada retroalimentación. (Agencia de Calidad de la Educación, 2017)

Con todo lo señalado anteriormente y más los antecedentes de la unidad educativa Escuadrón, es pertinente averiguar que si al emplear un modelo cognitivo de producción textual en la signatura de lenguaje y comunicación y de forma articulada con otra disciplina, el desempeño de los estudiantes mejora y aumenta la calidad de sus textos producidos, con una mejor organización, coherencia y desarrollo de ideas.

1.1. El lenguaje escrito.

Escribir es una forma de comunicar, tan importante como el lenguaje oral. Al escribir, quien lo hace, debe manejar una técnica más o menos estricta, pero que a la vez representa un medio de expresión personal, donde se pueden dar

a conocer ideas, requerimientos u otros, según la intención comunicativa del escritor. Para Miras (2000) la escritura es un instrumento vital de comunicación, de aprendizaje y de desarrollo personal. Propicia los vínculos personales, la creación de mundos imaginarios, contar historias, transmitir información y relatar experiencias.

A diferencia de la palabra oral, la escrita es permanente en el tiempo y en el espacio; permite la reflexión antes de la versión final, es decir, una reescritura. En este contexto, situaciones que antiguamente se sellaban con un acto de palabra, hoy en día requieren de acuerdos escritos, lo que nos permite conocer la visión de mundo de nuestros antepasados y dejar constancia de la muestra. Así, Araya (2008) señala que el lenguaje es un instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento, es un acto complejo que nos dota de conocimientos y habilidades para desenvolvernó en el mundo que nos rodea. De igual manera, Cassany (2010) señala que escribir es un proceso de elaboración de ideas, es mucho más que el simple proceso de redacción, es un medio de aprendizaje, el cual podemos usar para comprender mejor cualquier tema.

1.2. La escritura según las bases curriculares de lenguaje y comunicación.

Las bases curriculares que rigen hoy en día a la asignatura de lenguaje y comunicación datan del año 2012 cuando fueron aprobadas. A la luz de este cambio, se produjeron algunos ajustes en el eje de escritura, donde se otorgó mayor profundización a los aprendizajes que se relacionaban a la escritura

como proceso y que subyacen a elementos teóricos que se deben considerar al momento de desarrollar dicha habilidad.

En estas bases curriculares se define con precisión el objetivo del eje de escritura, puesto que se hace hincapié en que es una herramienta de comunicación y aprendizaje. Es comunicación en cuanto que se presentan objetivos de aprendizajes que destacan que siempre se escribe para alguien y para algo, así como también en el proceso escritor se debe establecer el propósito, el destinatario del texto y la transmisión de ideas claras. Además, Espinosa y Concha (2015) agregan que los objetivos de escritura de artículos informativos y otros textos no literarios también apuntan a la función comunicativa, ya que establecen que se escriben “para comunicar información sobre un tema” y para “compartir impresiones sobre sus lecturas”.

Por otro lado, la escritura es una herramienta de aprendizaje porque en ella se aprenden estructuras textuales, elementos gramaticales y ortográficos y, los procesos de planificación, revisión y edición de los textos.

De acuerdo a esto, MINEDUC (2013) menciona que “al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender” (p.37)

1.3. Escritura como producto, proceso u objetivo didáctico.

La competencia escrita no se desarrolla de forma natural, sino que debe ser aprendida. Existen variados elementos, tales como la coherencia de las ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, la ortografía y

la morfosintaxis que intervienen en este proceso, por tanto, deben ser enseñados de manera sistemática y sostenida en el tiempo. (Sotomayor et al. 2013). Es por esto, que sea hecho tan compleja la enseñanza de esta destreza que existen distintos enfoques o investigaciones en relación a ella, los que se describen a continuación:

a) Enfoque centrado en el producto de la escritura: acá lo importante es el texto final que se obtiene, lo que resulta de todo el proceso. Existe un texto modelo, el que se analiza y sirve de base para producir uno nuevo. En este sentido, se da mayor importancia a los recursos lingüísticos del texto, a su estructura, organización, cohesión y elementos gramaticales y ortográficos. El texto funciona independiente del contexto, ya que no se considera la situación comunicativa a la cual se ve enfrentado el escritor, así como también no existe una reflexión constante de la finalidad de la escritura.

b) Enfoque centrado el proceso de la escritura: son considerados una serie de etapas para llevar a la versión final del texto. Se sugieren cuatro etapas: preescritura (planificar la tarea, recoger datos), composición, revisión (realizar una adaptación y volver a organizar) y edición (revisar los elementos ortográficos, gramaticales, de estructura y formato). De esta forma no se da tanta importancia al producto final y se da lugar a que los estudiantes se expresen de manera independiente. En esta línea el modelo más influyente acerca de los procesos de la escritura ha sido el de Hayes y Flower, el cual supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción

escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir y revisar). (Fuentes, 2013)

c) Enfoque como objetivo didáctico: está relacionado con la didáctica de la escritura, donde es necesario considerar dos elementos fundamentales. Por un lado, los enfoques o modelos de enseñanza y por el otro, la enseñanza de los géneros textuales. En el primer caso, el modelo ideal de enseñanza y aprendizaje es aquel que incluye elementos tanto de proceso como producto, donde importan las características de los textos que se escriba, el proceso de escritura que se lleve a cabo, el contexto, la mejora continua de los escritos, su evaluación y resultados. En cuanto a los géneros textuales, se parte de la premisa de que no sólo cuenta el proceso interno del estudiante, sino que también lo que ocurre dentro de una comunidad y las relaciones sociales que impactan.

2. Evaluación de la escritura en Chile

2.1. SIMCE

Esta prueba mide las habilidades adquiridas por los estudiantes en el eje de escritura específicamente en la producción de textos, de acuerdo a lo establecido en las bases curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación.

En este eje se señala que “a diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presente, por lo que se necesita de un esfuerzo especial para comunicar las ideas de manera coherente” (MINEDUC, 2012, p. 39).

Dentro de los conocimientos y habilidades que se evalúan está el comunicarse por escrito de forma clara en diferentes situaciones comunicativas, donde claramente interactúan tres elementos: un escritor, un texto y una situación comunicativa.

En lo relacionado al texto mismo, este debe cumplir con ciertas características, tales como:

- a) Coherencia: ideas relacionadas entre sí a nivel de contenido y un tema o macroestructura clara.
- b) Cohesión: está dada por los recursos de la lengua, los que permiten explicitar las relaciones lógicas entre las ideas.
- c) Organización de las ideas: según el tipo de texto determinado (narrativo, expositivo o argumentativo). (Agencia de calidad de la educación, 2017)

Esta prueba no evalúa la escritura como si el estudiante fuese un escritor experto, solo considera los conocimientos y habilidades involucrados en los OA del eje de Escritura para el nivel de 6° básico. Para medir estas habilidades, se les solicita a los estudiantes que escriban dos textos: uno narrativo y otro informativo. (Agencia de calidad de la educación, 2017)

La prueba sólo contiene preguntas de desarrollo, donde el estudiante deberá planificar el texto antes de escribirlo, para luego revisar y editarlo. El puntaje promedio obtenido durante el año 2016 fue de 51 puntos, presentando un aumento de sólo 1 punto con respecto a la evaluación anterior, lo que no es significativo estadísticamente. Uno de los criterios de evaluación es el propósito

comunicativo (para qué se escribe un texto), donde la mayoría lo logra: un 69% en textos informativos y un 86% en textos narrativos. A nivel de organización textual (cómo se agrupan y ordenan las ideas) sólo un 51% lo logra en textos informativos y un 81% en textos narrativos. En el criterio de evaluación “coherencia” (que el texto se comprenda) se observan problemas significativos, ya que no se entienden o son difíciles de comprender; sólo un alcanza el nivel 4 un 3% en textos informativos y un 1% en textos narrativos. Y por último, a nivel de desarrollo de ideas sólo un 4% se ubica en el nivel más alto en textos informativos, mientras que un 10% en textos narrativos; con lo que se observa que sólo se mencionan las ideas con un desarrollo general.

2.2. TERCE

Es un estudio internacional desarrollado por la UNESCO y evalúa las áreas de lectura, escritura, matemática y ciencias naturales en tercer y sexto grado. Para efectos de la presente investigación sólo se analizarán los resultados de escritura de sexto año básico obtenidos por Chile, cuyo último reporte se remonta a la aplicación del año 2013.

El TERCE utiliza dos tipos de instrumentos; por un lado, las pruebas de aprendizaje y por otro, los cuestionarios de contexto.

En este estudio se señala que la escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades, que cubre distintos ámbitos de la persona, conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás y que permite transmitir diversa información en múltiples contextos. (Flotts et al. 2016). De acuerdo a esto, lo

que se busca medir es la competencia lingüística y comunicativa alcanzada por los estudiantes en entornos significativos de aprendizaje, donde no sólo impacte su conocimiento, sino que además su cultura. Es así como Didactext (2003) señala que el estudiante debe seleccionar información relevante, organizarla de manera coherente, integrarla con otros conocimientos y comunicarla de manera eficiente, lo que se traduciría en fases de la producción textual, con el fin de monitorear todo el proceso escrito y asegurar así, un texto final exitoso.

Chile en el último estudio presenta promedios significativamente más altos al promedio; obteniendo un 3,55 en escritura de sexto básico, donde el promedio de los países participantes fue de un 3,19. En el dominio discursivo un 67, 9 se encuentra en el nivel más alto, en dominio textual un 73, 8% y en convenciones de legibilidad un 66, 4%. Cabe mencionar que la muestra equivale a 5.067 estudiantes de nuestro país.

En conclusión, este estudio invita a los docentes a cambiar su mirada de la escritura, más allá de un mero proceso de decodificación, sino más bien a una forma de representación de contenidos y construcción de significados, donde es el estudiante quien asume un rol activo en su aprendizaje, se caracteriza por ser un ser reflexivo y autónomo, que evalúa constantemente sus decisiones, y el docente sólo guía esta tarea, con orientaciones pertinentes y desafiantes. En definitiva, los profesores deben proporcionar actividades complejas, que estén interrelacionadas, facilitando el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales en sus estudiantes (Camps, 2003).

3. Modelos de producción escrita.

Desde siempre han existido distintos enfoques o modelos que intentan abordar la enseñanza y aprendizaje del proceso de escritura, atendiendo a que el texto escrito cumple con ciertas necesidades entre emisor y receptor, las que a la vez incluyen elementos gramaticales, cognitivos, comunicativos, discursivos, etc.

A continuación, se describirán algunos modelos de producción textual, entendiendo que un modelo busca unificar ideas o dominios relevantes en función de la temática en estudio, por lo tanto es un constructo teórico. Se dará mayor atención al modelo que guiará la presente intervención, el cual es la base de la propuesta curricular del eje en la asignatura de lenguaje y comunicación y que corresponde al modelo de Flower y Hayes. Además, cabe destacar que se ha seleccionado dicho modelo, puesto que es pertinente a la realidad educativa donde se implementará la innovación al ser una metodología dinámica, que incluye la utilización del contexto social y físico en el cual se encuentran insertos los estudiantes y además, emplea elementos como memoria a largo plazo, memoria de trabajo y motivación, recursos que propiciarán la significatividad de la estrategia.

3.1. Modelo de Flower y Hayes (1980)

Este modelo incluye varios elementos en el proceso de la escritura, por un lado, explica las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) y por otro, los procesos mentales que intervienen en la

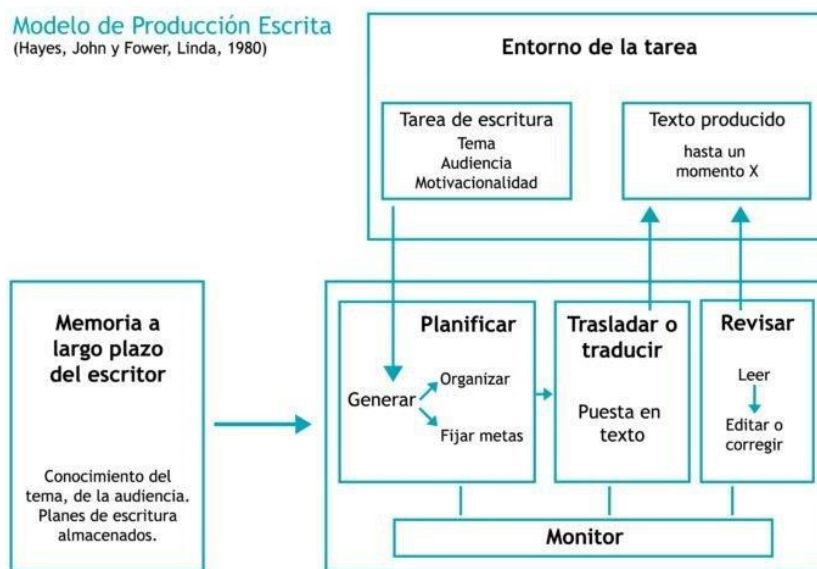
composición (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad). Esto posee un gran valor para la implementación de la innovación, ya que proporcionará mayores herramientas al trabajo docente respecto al eje de escritura, donde no solo se abordará el modelo respetando las fases, sino que también se considerarán los procesos mentales que están involucrados en el proceso escritor, lo que cobrará mayor sentido de consciencia frente a la tarea y por consiguiente, permitirá al docente entregar mayores lineamientos a los estudiantes al momento de producir un texto, focalizando un trabajo metódico y sistemático, sin dejar de lado los elementos motivacionales y aquellos que desarrollan la creatividad de los educandos.

Este modelo presenta dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. En el segundo componente distinguen dos dimensiones básicas: contexto social y contexto físico (Ortega, 2008). Aunque sin lugar a duda el principal elemento es el sujeto, su capacidad interna, su memoria de trabajo y todos los aspectos de la persona que escribe: motivación, afectividad, procesos cognitivos y memoria a largo plazo. Tanto la motivación como la afectividad son aspectos que condicionan la actividad de escritura puesto que manifiestan la disposición hacia el trabajo y por consecuencia, el establecimiento de metas por parte del escritor en relación al texto a producir. En cuanto a la memoria a largo plazo, Ortega (2008) señala que es muy importante, ya que proporciona el

conocimiento que posee el sujeto sobre el tema, la estructura textual, los elementos ortográficos y gramaticales. Finalmente, este modelo incluye los ya señalados procesos cognitivos, los que se reconocen como funciones y corresponden a la planificación, la textualización o transcripción y la revisión.

Según Galbraith (2009) la novedad de este modelo es que considera a estos procesos como recursivos, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario y serán controlados por un mecanismo de monitoreo constante, hasta llegar a un escrito de calidad. En definitiva, en este modelo la escritura no sólo se caracteriza por su propósito comunicativo, los objetivos y estrategias, sino también por los recursos discursivos del lenguaje escrito.

En la siguiente figura n°1 se muestra el esquema del modelo cognitivo de Flower y Hayes.



Fuente: Flower y Hayes (como se citó en Fuentes, 2013)

De acuerdo a este modelo existen tres procesos de gran complejidad, los que se describen a continuación:

a) Planificación: es la representación interna del conocimiento donde se definen los objetivos del texto y se establece el plan que guiará el proceso de escritura. Aquí se debe, en primer lugar, establecer un objetivo o intención donde el escritor desarrolla criterios con los cuales juzga el texto que escribirá, en segundo lugar el escritor genera ideas, cuya función es recuperar la información pertinente desde la memoria de largo plazo, acordes con la intención y por último, debe organizar las ideas para que formen un texto coherente para el lector.

Dicho de otra manera, Angulo y Bravo (2006) mencionan que “la planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta. El texto debe ser relevante a la situación y debe ser tratado como una progresión de estados de conocimiento intelectual, emocional y social” (p.33)

A su vez, esta fase debe ser relevante al objetivo de escritura, a los recursos y materiales; a las acciones y a los eventos, a la resolución de problemas y debe incluir motivación y decisión para elaborar el texto.

b) La textualización o redacción: en esta fase el escritor recupera la información de su memoria a largo plazo y la lleva a su memoria de trabajo, con la cual diseña y ejecuta un plan, lo evalúa y cuando ya está seguro redacta, teniendo en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. Esta actividad compleja obliga a realizar frecuentes revisiones y retornos al proceso de planificación. Ante esto, Flower y Hayes (1996) puntualizan que la textualización

o traducción es el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible, es decir, los símbolos, imágenes que el escritor formuló en la planificación debe traducirlos a significados, empleando palabras claves.

c) La revisión: es un proceso que incluye un análisis consciente de lo planificado y escrito. Acá el escrito relee todo lo que ya ha escrito y lo revisa. Esta fase contempla dos subprocesos: la evaluación, donde el escritor evalúa su propio texto en función de los objetivos previamente fijados y comprueba que el texto responda a las necesidades de la audiencia y, la corrección de lo producido según criterios preestablecidos. (Cassany, 2010)

Cabe mencionar que este modelo fue actualizado por Hayes en 1996, ahí se presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. (Angulo y Bravo, 2006, p.31).

3.2. Modelo de Nystrand (1982)

Este modelo propone la reflexión a partir de los objetivos de quien escribe, como este va a organizar el texto a producir. De acuerdo a esto el escritor no solo debe adecuar el conocimiento al lector, sino también a las distintas formas del habla.

Según, Angulo y Bravo (2006) este modelo recupera la importancia que tiene la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades de habla. Es decir, tiene en cuenta toda forma discursiva real, incluso las exóticas, para instrumentar la construcción del texto (p.35).

Para ello, propone cinco etapas: invención, planificación, estilo, memoria y entrega; y de manera transversal a ellas la etnografía del habla. En la primera etapa se generan las ideas, en la segunda se organizan, en la tercer y cuarta

etapa se escribe o produce el texto para luego en la etapa de entrega editar el texto.

3.3. Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)

Este modelo considera elementos internos y externos al sujeto que escribe y al texto mismo. Considera más el proceso de la escritura que el producto, por lo que incluye procesos cognitivos y metacognitivos, bajo una secuencia de etapas para elaborar el texto, las que se clasifican en: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical. Además, de elementos como cohesión y coherencia de un texto incluye una serie de normas de textualidad tales como: la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad.

Según, Angulo y Bravo (2006) estas normas de textualización indican la forma a través de la cual se conectan los elementos entre sí: mediante dependencias gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencias entre los interlocutores (intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad), y entre diferentes textos (intertextualidad). Además de estas normas, este modelo presenta unos principios regulativos de la comunicación textual, estos son la eficacia, la efectividad y la adecuación.

3.4. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)

El modelo plantea procesos cognitivos y metacognitivos adicionales a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos

cognitivos apuntan a conocer el concepto y proceso de escritura, lo que significa producir un texto. A la vez, el conocimiento de la estructura textual atendiendo a los criterios de cohesión y coherencia y los procesos metacognitivos que tienen relación con el reconocimiento de las propias capacidades que posee el escritor y su autorregulación, así como también la actitud o disposición que presenta frente a la tarea o al proceso de producción en general.

3.5. Modelo de Grabe y Kaplan (1996)

Este modelo coloca especial énfasis a los elementos extralingüísticos de la escritura, los que condicionan sin lugar a duda la tarea, asignando inteligibilidad y una adecuada construcción de significado y sentido del texto. Además, supone que la producción escrita es un proceso que supone una serie de aspectos tales como: las condiciones del texto tanto el proceso como en el producto, los tipos de textos que se van a producir, el componente social, académico y cultural del escrito. En definitiva, estos autores generan un modelo etnográfico de escritura, sustentado en diversas teorías sociolingüísticas, con lo cual destaca el valor de la retórica contrastiva, ya que reconoce las preferencias culturales y no sólo los elementos de estructura de la lingüística.

3.6. Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico Grupo Didactext (2003)

Este modelo es una actualización del modelo de Hayes, donde la escritura es un macroproceso en el que interactúan variados elementos, de tipo social,

cultural, afectivo, cognitivo, pragmáticos, verbales, etc. El modelo coloca especial atención a los componentes cognitivos y como estos se relacionan con factores culturales y sociales. Además, propicia la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se orienta a la mejora de las prácticas de escritura en los contextos académicos.

DIDACTEXT (2003) indican que la modificación que proponemos pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura (p.78).

En esta línea, el modelo incluye los contextos de producción textual, ya sea social (educación, política), situacional (el lugar específico) y físico (espacio físico y las herramientas). A su vez, resalta la condición del sujeto como constructor de significados al producir el texto, así como también da énfasis a los procesos de motivación, creatividad y afectividad. Por último, agrega estrategias cognitivas y metacognitivas pertinentes a la producción del texto, según una serie de operaciones mentales que se aplican en cada una de las fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El actual curriculum nacional de la asignatura de lenguaje y comunicación establece nuevas competencias para la escritura, desde un enfoque comunicativo y de proceso, el que promueve el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes. Bajo este contexto, se hace relevante que los docentes manejen distintas estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje de esta habilidad.

Como ya se ha señalado anteriormente, el modelo de producción textual que se empleará en la presente intervención será el de Flower y Hayes, pero este también incluye elementos relacionados con estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura, las que serán descritas a continuación. De acuerdo a esto, Caldera (2003) señala que el proceso de escritura incluye una serie de estrategias, que al emplearlas mejora en gran medida el proceso de producción de un texto. Dichas estrategias se dividen en dos grupos: las que maneja el estudiante para expresarse por escrito, que se conocen con el nombre de estrategias de aprendizaje o cognoscitivas, y las utilizadas por el docente con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje, denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales.

Por otro lado, se definen estrategias para cada uno de los subprocesos de la escritura: planificación, textualización o redacción y revisión. Para Angulo y Bravo (2006) estas estrategias se agrupan según lo que debe hacer el estudiante y por otro lado el maestro:

a) Estrategias de planificación: el estudiante debe considerar la intención del texto que va a elaborar, señala las ideas y las estructura, contextualiza el texto según propósito comunicativo y a quien va dirigido. El docente, muestra ejemplos del tipo de texto que se va a producir y lo compara con otros, entrega elementos teóricos de la estructura del texto, promueve la reflexión del estudiante en función del interlocutor y la forma del texto.

Caldera (2003) agrega que en este proceso es importante “analizar los elementos de la situación de comunicación, formular con palabras el objetivo de

una comunicación escrita, consultar fuentes de información diversas, aplicar técnicas diversas de organización de ideas, determinar cómo será el texto y elaborar borradores” (p.366).

b) Estrategias de redacción o textualización: es el estudiante quien comienza a escribir las ideas de manera jerarquizada y organizada, decide si utilizará algún organizador gráfico y emplea la sintaxis y vocabulario correcto. En cambio, el docente monitorea la construcción del texto, entrega estrategias para asegurar mayor cohesión y coherencia, escribe el borrador de su propio texto y realiza constantemente ejercicios de conectores y marcadores discursivos.

c) Estrategias de revisión: en esta fase el estudiante revisa su texto en función del plan, revisa de manera parcial con una intención clara (forma o contenido), consulta sus dudas con el profesor o compañeros, rehace o retoca algunos elementos particulares o globales, evalúa en base a una pauta o rúbrica y reconoce la pertinencia de títulos, esquemas u otros. En tanto el docente, propone alternativas de solución frente a dudas preguntas de los estudiantes y entrega pautas o guías de control para que evalúen el producto final.

Graves (1996) define una serie de estrategias metacognitivas, necesarias para la producción de textos las que clasifica según los momentos de la escritura: antes, durante y después.

a) Antes de escribir: están relacionadas con tomar conciencia de lo que se va a escribir, para quién, qué voy a escribir, para qué, relacionar el contenido del texto con sus aprendizajes previos y explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe.

b) Durante la escritura: se relaciona con ser consciente de las dificultades que se presentan al escribir, clasificar las ideas en principales y secundarias, y asegurar la coherencia y cohesión del texto por medio del uso de palabras, oraciones y párrafos.

c) Después de la escritura: consiste en reflexionar y analizar el escrito en función de diversos componentes, calidad de la escritura, contenido, organización de las ideas, aspectos ortográficos y gramaticales, atención a la audiencia, estructura, etc.

5. Tipos de textos: narrativos y expositivos.

La presente innovación aborda la producción escrita de dos tipos de textos; estos son los narrativos y expositivos, bajo el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, para atender de mejor forma a su elaboración es necesario revisar algunas de sus características principales, pero antes es preciso establecer las cualidades de un texto escrito, independiente de sus particularidades.

Todo texto bien elaborado debe presentar las siguientes propiedades o cualidades:

a) Intencionalidad: relacionada al propósito comunicativo del escritor, el cual debe ser claro y preciso.

b) Aceptabilidad: se refiere a los elementos que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa, es decir, en función del receptor para quien debe ser clara.

- c) Informatividad: esta cualidad apunta a la calidad de la información, se debe entregar información ya conocida y también nueva.
- d) Situacionalidad: pertinencia del texto en un contexto de interacción.
- e) Intertextualidad: relacionada a la relación que existe entre los distintos textos.
- f) Adecuación: se relaciona con la adecuación del discurso a la situación comunicativa.
- g) Gramática o corrección: se refiere al uso de las normas aplicadas a la escritura, ya sea de tipo ortográfica, gramatical, sintácticas, etc.
- h) Estilística: apunta a la capacidad expresiva del texto en su conjunto.
- i) Cohesión: mecanismo que permite las relaciones semánticas entre los elementos del texto y la conexión entre los aspectos textuales, con el uso de referentes y una adecuada progresión temática, es decir, se relaciona con los vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos del texto y que facilitan su interpretación y apuntan a mantener el referente de un texto.
- j) La coherencia: Van Dijk (como se citó en Sotomayor et al. 2013) indica que es una propiedad semántica de los textos que depende de las relaciones que se establecen entre las proposiciones que lo componen (p.59).

En este sentido, se refiere a un texto bien formado que responde al esquema del texto culturalmente definido, significativo y adaptado a la situación comunicativa, sin confusiones, incongruencias o limitaciones.

Lacon y Ortega (2003) describen los textos narrativos como aquellos donde predomina la función comunicativa; su propósito es contar hechos de una manera secuenciada y temporal. En cuanto a los textos expositivos, su

intención comunicativa es dar o entregar informaciones, por lo tanto, también están vinculados a la función comunicativa.

Para las narraciones es necesario conocer el tipo de texto a producir, conocer su estructura y la coherencia entre sus partes. Así, por ejemplo, en el cuento es importante considerar la cohesión y conectividad para tener una historia coherente, también es relevante que la historia en sí contenga hechos secuenciados que se inician, se desarrollan y culminan en base a ciertos personajes y a una situación específica. En este contexto, el estudiante se enfrentará al producir un texto narrativo a elementos de contenido y de expresión; tal como lo indica Cabrera (2011) el estudiante no sólo debe atender a los aspectos lingüísticos que conforman su texto, sino también al orden de los hechos que componen su narración. Una vez que los aspectos anteriores están cubiertos por el estudiante, se obtendrá una adecuada coherencia lineal y global del texto narrativo.

Los textos expositivos según Slater y Graves (como se citó en Lacon y Ortega 2003) poseen cuatro rasgos distintivos; el primero de ellos apunta a que entregan información, el segundo a que además proporcionan explicaciones y elaboraciones como parte de la información, el tercero tiene que ver con ser directivos, ya que sirven de guía en la lectura por medio de claves explícitas y el cuarto aspecto hace alusión a que incluye elementos narrativos breves que entregan distintos puntos y que contribuyen a que la información sea más interesante y comprensible para el lector

6. ENFOQUE CURRICULAR

La perspectiva curricular otorga un sustento teórico que da estructura a los conceptos, procesos empleados en el contexto educativo, es decir, proporciona los principios que otorgarán un real conocimiento de la realidad educativa en estudio. Para efectos de la presente innovación se utilizará la perspectiva curricular práctica o praxiológica, en la que la educación es concebida como un proceso holístico, en el que se prioriza la interpretación y la construcción de significados (Carrillo, Araya y Henríquez, 2009).

Esta perspectiva en el ámbito educativo, señala que el conocimiento se construye y se desarrolla de acuerdo al contexto del estudiante, pero siempre bajo la interpretación que el docente hace de dicha realidad, donde todo contenido se puede modificar y las metodologías de trabajo deben ser contextualizadas y promover la participación. El alumno es activo, creativo, democratizador y debe adquirir las herramientas para desenvolverse eficazmente en su realidad sociocultural e histórica, donde el docente será sólo un guía del proceso educativo. Esta perspectiva presenta tres enfoques, pero para efectos de la presente investigación se empleará el socio-cognitivo.

Román y Diez (como se citó en Carrillo, Araya y Henríquez, 2009) señalan que “este enfoque prioriza el logro de objetivos planteados en función del desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes de los estudiantes” (p. 53).

En este sentido, el docente tiene dos funciones esenciales; por un lado, debe actuar como mediador del aprendizaje en el aula y por otro, debe mediar la cultura institucional con la social. De acuerdo a esto, el enfoque comunicativo

funcional propuesto por la asignatura de lenguaje y comunicación se relaciona con la perspectiva curricular antes descrita, en tanto que se considera el aprendizaje del alumno sujeto al contexto, cultura y sus experiencias personales, teniendo que ser reflexivos y críticos frente a la sociedad y los textos que escriben y así mismo, el Modelo Cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, se empleará con el propósito de que el alumno logre ser consciente de cada etapa del proceso de producción del texto.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

El presente proyecto se enmarca bajo el enfoque metodológico de la investigación-acción, la cual surge como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas de clases. En este sentido, Latorre (2005) señala que este tipo de investigación es una propuesta que considera al profesorado como principales investigadores de su práctica, considerando las bases teórico-metodológicas de la docencia y cuyo fin es el cambio y la mejora de la calidad de la educación.

La investigación-acción posee una serie de características, entre las cuales destaca el que es participativa y colaborativa, los involucrados trabajan para potenciar sus propias prácticas pedagógicas y profesionales de una forma reflexiva y planificada, pero en grupos. Para Zuber-Skerrit (como se citó en Latorre, 2005) la investigación- acción es participativa y colaborativa, ya que al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.

El principal propósito de este tipo de investigación es transformar y mejorar las prácticas educativas, proporcionando una mejor comprensión de la misma, donde la acción se articula a la investigación de manera constante. Es por esto, que en esta intervención curricular se ha utilizado dicho método, ya que se busca investigar en función de un problema y diagnosticar su situación en un

contexto educativo específico, para luego aplicar un modelo que conlleva al plan de acción propiamente tal y así, a su posterior evaluación.

La investigación-acción se lleva a cabo dentro de un marco metodológico, el cual señala una serie de fases que el investigador debe llevar a cabo en conjunto con los participantes. Este proceso es cíclico, puesto que las fases de planificar, actuar, reflexionar y evaluar están sujetas a cambios permanentes con el fin de mejorar la práctica detectada como un problema. En un comienzo en la investigación-acción se determina el objeto de estudio donde se detecta la situación o problema práctico, el que se reafirma por medio de la recopilación de información o datos que lo justifiquen. Luego, se implementa un plan de intervención, el cual se revisa y evalúa con el fin de verificar su impacto y generar posibles ajustes a una nueva intervención o para replantear un nuevo ciclo. Según Latorre (2005) el plan en la investigación- acción incluye una revisión o diagnóstico del problema, la acción es el plan mismo de intervención, la observación y evaluación de la acción se realiza a través de métodos y técnicas apropiadas y finalmente la reflexión promueve un análisis sobre la evaluación y el proceso general de la investigación.

En la presente investigación se llevaron a cabo las fases anteriormente descritas, ya que en primer lugar se detectó una situación inicial o problema en una unidad educativa, el cual se relacionada con las debilidades que presentaban los estudiantes para producir textos narrativos y expositivos, luego se elaboró un diagnóstico, en el cual se recopilaron datos que justificaban la

problemática y que la hacían pertinente para ese contexto y realidad educativa. Para recopilar dicha información, se recurrió a algunas técnicas de recogida de información tales como: entrevistas semiestructuradas y análisis documental con triangulación de fuentes. Posteriormente, se realizó una revisión documental o bibliográfica con el propósito de buscar información sobre la idea que se quiere implementar y que facilite el marco conceptual o teoría donde se quiere situar la intervención, en este caso se recurrió a un modelo específico de producción de textos denominado “Modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes”. Se consideró este modelo por ser el que está en la base de la propuesta curricular para el eje de escritura según el Ministerio de Educación, donde se aborda la escritura como un proceso, es decir, por medio de procesos cognitivos, donde además se incluyen elementos necesarios de considerar como memoria a largo plazo, memoria de trabajo, motivación, etc.

Con lo anterior, se generó un plan de intervención, el cual se planificó mediante sesiones de trabajo, tanto con los integrantes del equipo como con los estudiantes. Se consideró un trabajo articulado entre docentes de Lenguaje e Historia y el foco de aplicación a nivel de estudiantes fue quinto y sexto año básico de la unidad educativa. Además, como forma de monitorear y analizar la implementación se utilizaron algunos instrumentos para recoger información, por un lado a nivel de proceso se elaboró una pauta de registro de observación de aula (Ver anexo 5) para evaluar y reflexionar en torno a la puesta en práctica del modelo por parte de los docentes participantes de la innovación y que

fueron previamente capacitados y también para evidenciar el trabajo de los estudiantes se confeccionarían guías de trabajo de producción escrita en conjunto con el equipo, con quienes se diseñó la propuesta. Por otro lado, para evaluar el impacto de la intervención se elaboraron dos instrumentos, una escala de apreciación para estudiantes (Ver anexo 6) y una entrevista semiestructurada para los docentes participantes del proyecto (Ver anexo 7), donde el foco era recopilar información con respecto a la percepción de ellos como principales actores. Cabe mencionar que al inicio de la implementación se aplicó un pre test de producción escrita a los estudiantes, aunque debido a las irregularidades académicas (estallido social y pandemia mundial) solo se alcanzó aplicar a sexto año básico, quedando pendiente quinto año. También, al término de la intervención se pretendía aplicar un post test para contrastar los datos y visualizar el impacto que tuvo el modelo aplicado en la producción escrita de los estudiantes. En el caso de ambos instrumentos para su elaboración se consideraron las sugerencias proporcionadas por la Agencia de Calidad de la Educación con respecto a la producción escrita y la rúbrica para revisar dichos test.

La recogida de información es una fase primordial dentro del proceso de investigación, es en donde se recopilan los datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación y que en función de los objetivos formulados son necesarios para afrontar la intervención. Para recopilar la información se necesitan técnicas, las que estarán en directa relación con la actitud,

predisposición y conducta de quien realiza el proceso investigativo. En esta línea, los sentidos de audición y visión son esenciales y primordiales para los investigadores, siendo las otras técnicas empleadas nexos entre el especialista y el entorno. Para seleccionar las técnicas de recogida de datos se debe tener en cuenta el tipo de información que se persigue, el modo en que se pretende recoger y la forma en que se va a registrar. Si el investigador cualitativo pretende apoyarse en la información que le entregarán sus propias percepciones y su manera particular de interpretar las cosas, la observación sería el método apropiado para recoger los datos. En cambio, si se necesita información proporcionada por otra persona la entrevista sería la mejor técnica a utilizar.

En la presente investigación se han seleccionado distintas técnicas de recogida de información, las que están en directa relación al objeto de estudio, ya que proporcionan información con respecto al diagnóstico y al plan de intervención. Como primera técnica la entrevista semiestructurada, una forma de recoger el discurso docente en relación al proyecto, como segunda técnica la observación participativa; la que dejará de manifiesto la acción docente y el registro de la información obtenida en las observaciones de aula, una escala de apreciación para conocer la percepción de los estudiantes y, el análisis documental con triangulación de fuentes.

Los instrumentos empleados, tales como entrevistas, pauta de registro de observación de clases y escala de apreciación fueron validados mediante el juicio de expertos.

Por último, el modelo de innovación curricular que se empleará será de tipo holístico, este se basa en las siguientes dimensiones:

- a) La explicativa: se da a conocer el problema y cómo se solucionará y el correspondiente marco teórico.
- b) La contextual: apunta a contextualizar la innovación desde la práctica y la teoría.
- c) La dimensión estratégica: corresponde a la estructura secuenciada de las acciones que se implementaron para conseguir el logro de los objetivos planteados.
- d) La evaluadora: es más bien una etapa de revisión, en la que se busca encontrar los elementos acertados y proponer mejoras, tanto para el problema como para la innovación.

CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERVENCIÓN

4.1. Definición de objetivos generales y específicos.

OBJETIVO GENERAL:

Aplicar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes en la asignatura de Lenguaje y comunicación con los estudiantes de 5° y 6° año básico de la escuela Escuadrón durante el año 2020.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes de 5° y 6° año básico mediante la aplicación de un pre test.
- 2) Diseñar la implementación de la propuesta metodológica basada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes por medio de sesiones de trabajo articulado entre las asignaturas de lenguaje e historia.
- 3) Implementar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, para promover en los estudiantes de 5° y 6° año la escritura como proceso.
- 4) Evaluar el impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año básico y los niveles alcanzados en la producción de textos.

4.2. Método de medición de impacto por objetivo.

Característica	Dimensiones	Indicadores	Meta Inmediata	Estándar Mínimo	Meta de Impacto	Método de Verificación
Obj 1: Determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes de 5° y 6° año básico mediante la aplicación de un pre test.	Nivel de producción escrita de los estudiantes de quinto y sexto año básico.	85 de 85 estudiantes desarrollan pre test de producción de textos.	85 estudiantes de quinto y sexto año básico desarrollan pre test de producción de textos.	43 estudiantes desarrollan pre test de producción de textos.	60 de 85 estudiantes contestan la escala de apreciación.	Pre test de producción escrita. Rubrica para su revisión.
Obj 2: Diseñar la implementación de la propuesta metodológica	Sesiones de trabajo articulado entre docentes de 5° y 6° año	4 de 4 sesiones de trabajo articulado entre los docentes.	Desarrollo de 4 sesiones de trabajo articulado entre docentes.	Desarrollo de 2 sesiones de trabajo.	Desarrollo de 3 de 4 sesiones de trabajo articulado entre	Registro de asistencia. Material de trabajo. Acta de acuerdos del

basada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes por medio de sesiones de trabajo articulado entre las asignaturas de lenguaje e historia.	para presentar y diseñar el proyecto de innovación.					docentes.	taller.
		5 de 5 textos seleccionados para producir, entre narrativos y expositivos.	Selección de 5 textos para producir con los estudiantes de 5° y 6° año.	Selección de 3 textos para producir con los estudiantes de 5° y 6° año.	4 de los 5 textos seleccionados para producir se trabajan en aula con los estudiantes de 5° y 6° año.	Textos expositivos y narrativos para producir.	
Obj 3: Implementar el modelo cognitivo de producción textual de	Participación de los estudiantes y docentes en talleres de producción de	5 de 5 talleres de producción de textos narrativos y expositivos.	Realización de 5 talleres de producción de textos narrativos y	Realización de 3 talleres de producción de textos narrativos y	4 de los 5 talleres realizados logran que los estudiantes	Guías de trabajo de producción escrita. Presentaciones en power	

Flower y Hayes, para promover en los estudiantes de 5° y 6° año la escritura como proceso.	textos narrativos y expositivos.		expositivos.	expositivos.	produzcan textos bajo el modelo de Flower y Hayes.	point. Lista de asistencia. Pauta de registro de observación de aula.
Obj 4: Evaluar el impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año	Impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año.	5 de 5 docentes responden entrevista semiestructurada.	5 docentes responden entrevista.	3 docentes responden entrevista.	4 de los 5 docentes responden encuesta de satisfacción.	Entrevista a docentes.

básico y los niveles alcanzados en la producción de textos.		85 de los 85 estudiantes contestan la escala de apreciación.	85 estudiantes de 5° y 6° año contestan escala de apreciación.	43 estudiantes contestan la escala de apreciación.	60 de 85 estudiantes contestan la escala de apreciación.	Escala de apreciación para estudiantes.
	Niveles alcanzados en producción escrita por los estudiantes de 5° y 6° año.	86 de 86 estudiantes de 5° y 6° año obtienen un nivel adecuado en producción escrita.	86 estudiantes obtienen un nivel adecuado en producción escrita.	43 estudiantes obtienen un nivel adecuado en producción escrita.	60 estudiantes obtienen un nivel adecuado en producción escrita.	Post test de producción escrita. Rubrica para su revisión.
	Conclusión de la intervención	5 de 5 docentes participan de la jornada de	5 docentes participan de la jornada de reflexión.	3 docentes participan de la jornada de reflexión.	4 docentes participan de la jornada de reflexión.	Asistencia. Material de trabajo. Acta de

		reflexión.				conclusiones de la jornada. Resultados comparativos entre el pre y post test.
--	--	------------	--	--	--	---

4.3. Desarrollo y evaluación del plan de intervención.

4.3.1. Carta Gantt del plan de intervención.

Objetivos específicos	Indicadores	Actividad	Técnica e instrumento de evaluación	Cronograma																		
				MARZO			ABRIL			MAYO			JUNIO									
Determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes de 5° y 6° año	85 de 85 estudiantes desarrollan pre test de producción de textos.	Aplicación de pre test de producción escrita a los estudiantes.	Pre test de producción escrita. Rúbrica para su revisión.	X	X																	

básico mediante la aplicación de un pre test.																				
Diseñar la implementación de la propuesta metodológica basada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes por medio de sesiones de trabajo articulado entre las asignaturas de lenguaje e historia.	4 de 4 sesiones de trabajo articulado entre los docentes.	Primera sesión de trabajo: capacitación de los docentes de lenguaje e historia de 5° y 6° año, en función de modelo de producción textual.	Registro de asistencia. Material de la sesión. Acta de acuerdos del taller.	X																
	5 de 5 textos seleccionados para producir, entre	Segunda sesión de trabajo: revisión y selección de los textos narrativos y expositivos	Registro de asistencia. Material de la sesión. Acta de acuerdos del	X																

	narrativos y expositivos.	para producir.	taller. Textos narrativos (2) y expositivos (3) a producir.																	
	Tercera y cuarta sesión de trabajo: diseño de las guías de trabajo a implementar en el aula bajo el modelo.	Registro de asistencia. Material de la sesión. Acta de acuerdos del taller. Guías de producción de textos elaboradas.			X	X														

<p>Implementar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, para promover en los estudiantes de 5° y 6° año la escritura como proceso.</p>	<p>5 de 5 talleres de producción de textos narrativos y expositivos.</p>	<p>Ejecución de talleres de producción de textos narrativos y expositivos. Observación y monitoreo de la implementación.</p>	<p>Guías de trabajo de producción escrita. Presentacion es en power point. Lista de asistencia. Pauta de registro observación de clases.</p>					X	X	X	X	X							
<p>Evaluar el impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año básico y los niveles</p>	<p>5 de 5 docentes responden entrevista semiestructurada</p>	<p>Aplicación de entrevista a docentes en relación al trabajo realizado.</p>	<p>Entrevista para docentes participantes del proyecto.</p>										X						

4.3.3. Evaluación de los participantes en la innovación.

¿QUÉ EVALÚA?	¿CUÁNDO?	¿CON QUÉ?	PARA QUÉ EVALÚAN
Impacto de la innovación en los docentes.	Mayo	Entrevista semiestructurada.	Para conocer su percepción del proyecto, el impacto de la innovación y el nivel de participación.
Impacto de la innovación en los estudiantes.	Mayo	Escala de apreciación.	Para conocer su percepción del proyecto, el impacto de la innovación y el nivel de participación.

4.3.4. Descripción del plan de intervención.

Una vez ejecutada la fase de diagnóstico de la presente investigación y de acuerdo a los instrumentos aplicados, es posible establecer un plan de intervención, teniendo como base el escaso manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para producir textos narrativos y expositivos por parte de los docentes, lo que se dejó de manifiesto en su discurso, así como también en sus planificaciones y actividades de clase; lo que a la vez se respaldó con los bajos resultados alcanzados por los estudiantes de sexto año básico de nuestra escuela en el SIMCE de escritura. A raíz de esto, se buscó una metodología pertinente a la realidad y contexto educativo de nuestra institución, la que luego de una revisión teórica exhaustiva y de las orientaciones entregadas por las bases curriculares de la asignatura y en especial del eje de escritura, se seleccionó el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes. Con esto se llegó al planteamiento del objetivo general de esta intervención, el cual apunta a aplicar dicho modelo con los estudiantes de quinto y sexto año básico, pero además se extendió la invitación a participar de esta implementación a los docentes de la asignatura de lenguaje e historia de ambos cursos, a las educadoras diferenciales de este nivel y también al jefe de la unidad técnico pedagógica. Cabe mencionar, que por un lado se promoverá el modelo tanto en quinto como en sexto año, ya que, si bien la evaluación SIMCE de escritura se aplica en sexto año, ya en el programa de estudio de quinto año se propone la escritura como proceso, atendiendo así al modelo de

producción textual propuesto en esta innovación. Por otro lado, se incluyó no sólo a la docente de lenguaje, sino que también al docente de historia, puesto que se incorporará la producción textual de manera interdisciplinaria a nivel de textos expositivos.

A continuación, se describen las actividades relevantes de este plan de intervención según los objetivos específicos.

Objetivo específico 1: Determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes de 5° y 6° año básico mediante la aplicación de un pre test.

Antes de iniciar con las actividades de la innovación, cabe mencionar que en marzo se aplicará un pre test de producción escrita a los estudiantes, con el fin de establecer criterios de comparación con los niveles que se alcancen con la intervención y poder evaluar así el impacto a nivel de resultados.

Objetivo específico 2: Diseñar la implementación de la propuesta metodológica basada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes por medio de sesiones de trabajo articulado entre las asignaturas de lenguaje e historia.

La docente a cargo del proyecto de intervención (profesora de lenguaje y evaluadora de la escuela) se reunirá en una primera sesión de trabajo con los docentes y el jefe de UTP de la unidad educativa Escuadrón, con el propósito de invitar a una reflexión en función de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico y el sentido de urgencia que posee dicha problemática, con el fin de generar un trabajo en equipo para mejorar dichos resultados. Luego de esto, se presenta el proyecto de innovación con foco en el modelo cognitivo de

producción textual que se empleará, se capacita a los docentes en este modelo, el cual se contextualiza según la realidad escolar de la escuela y de acuerdo a la zona de desarrollo real que se posee, se aclaran dudas y responden interrogantes. A la vez, se hace partícipe al equipo del objetivo general de la intervención y además, se hace alusión a la necesidad de trabajar de manera articulada, por un lado entre los docentes y la unidad técnico pedagógico y por otro, entre las asignaturas de lenguaje e historia. Se da una mirada proyectiva al trabajo, teniendo en cuenta que se desarrollará en el nivel de 5° y 6° año, donde en el 5° año A y B hay 28 estudiantes respectivamente y el 6° A 30, por lo que se aplicará el modelo con 86 alumnos y alumnas, visualizando así que el tiempo de aplicación será desde marzo a mayo.

En una segunda sesión de trabajo, se recapitula lo visto y acordado en la anterior y se invita a los docentes (de las disciplinas de historia y lenguaje, diferenciales y UTP) a reconocer cuáles son los textos narrativos y expositivos elementales para producir y que entregarán la base para otros. Una vez identificados estos textos se procede a seleccionar ejemplos de ellos, los que se utilizarán como modelos, propiciando así el trabajo integrado de los ejes de la asignatura.

En la tercera y cuarta sesión se diseñarán las guías de trabajo que se utilizarán en las clases de acuerdo al modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes. También se revisarán las estrategias que se pueden emplear en cada una de las fases: planificación, textualización, revisión y edición. Durante la

tercera sesión de trabajo se elaborarán las guías de trabajo de textos narrativos, las que serán tres y, en la cuarta sesión se crearán las de textos expositivos que serán dos. Para elaborar dichas guías se tendrá como premisa proponer situaciones de producción que sean auténticas y contextualizadas a la realidad escolar de los educandos, así como también a sus intereses y necesidades. Finalmente, en conjunto se calendarizan las aplicaciones de las guías de trabajo, tomando en cuenta que para aplicar el modelo se debe trabajar la producción de un texto por semana, para así atender a cada una de las fases del proceso de escritura.

Objetivo específico 3: Implementar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, para promover en los estudiantes de 5° y 6° año la escritura como proceso.

Para implementar el modelo, se confeccionaron en las sesiones de trabajo anteriores guías de trabajo basadas en el modelo, es decir, que orienten el proceso de escritura según sus fases o etapas. Esta implementación comenzará en abril y conllevará cinco semanas de clases, la primera semana se trabajará la producción de un texto narrativo, la segunda uno expositivo, la tercera uno narrativo, la cuarta uno expositivo y la quinta uno narrativo. Cabe mencionar que los textos que se produzcan en articulación con historia serán definidos en función de la temática que se esté tratando en la asignatura al momento de la implementación, por lo cual es de vital importancia el rol que cumple cada participante y los aportes de den en cada instancia de trabajo.

Como la asignatura de lenguaje posee 6 horas semanales, la forma de abordar el trabajo consistirá que en una primera clase de 2 horas pedagógica el estudiante pueda realizar el proceso de planificación del texto, teniendo en cuenta que acá existirá previamente un momento de orientación por parte del docente, donde utilizará algunas estrategias de modelamiento, ejemplificación y contextualización del tipo de texto a producir, así como también su aporte teórico en cuanto a estructura y temática. Luego, en una segunda clase el estudiante comenzará con la fase de textualización, redacción o escritura, donde escribirá su texto, pero este será sólo un borrador, el que luego revisará con alguna técnica e instrumento propiciado por el docente. Por último, en la tercera clase de la semana el estudiante editará su texto en función de las correcciones realizadas la clase anterior y lo publicará en su sala de clases, en la biblioteca o en algún sector de la escuela, de acuerdo al fin que este cumpla. Durante todas las fases el docente irá monitoreando el trabajo del estudiante e irá entregando feedback inmediato.

Por otro lado, la implementación del modelo será monitoreado mediante una pauta de registro de observación de clase, la que será revisada con anterioridad por los participantes. Estas observaciones de aula en función de la implementación de la innovación se llevarán a cabo por el jefe de la unidad técnico pedagógica y por la docente a cargo del proyecto de intervención. Después de cada observación se realizará una retroalimentación a los docentes

observados y se entregarán orientaciones para la mejora de las siguientes implementaciones.

Objetivo específico 4: Evaluar el impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año básico y los niveles alcanzados en la producción de textos.

Como forma de evaluar el impacto de la innovación, se aplicará al terminar la implementación del modelo en aula, una escala de apreciación a los estudiantes, donde se recoja evidencia de sus percepciones con respecto al trabajo y también el nivel de compromiso y participación asumido. A la vez, a los docentes participantes y al jefe de UTP se le aplicará una entrevista semiestructurada para recoger información en relación a la percepción del proyecto de intervención y el impacto que ellos observaron del modelo en los aprendizajes de los estudiantes, tanto en el proceso como en el producto. Por otro lado, se aplicará a los estudiantes un post test de producción escrita, el que al igual que el pre test será elaborado con las orientaciones entregadas por la Agencia de Calidad de la Educación, y por consiguiente, se emplearán las rúbricas tanto holística como analítica que ellos proponen para la revisión del SIMCE de escritura.

Finalmente, se llevará a cabo una jornada de reflexión, donde se expondrá de manera comparativa los resultados del pre y post test de producción escrita y se generarán ideas en función de las mejoras al proyecto, su posible continuidad y/o extensión a los demás niveles de la escuela.

Las técnicas metodológicas empleadas para cada una de las fases son:

- a) Antes de la intervención: se aplicó una entrevista a los docentes que serán futuros participantes de la intervención, se realizó triangulación de información entre la planificación docente, el libro de clases y lo prescrito en el programa de estudio de lenguaje y comunicación para el nivel y eje en cuestión y se revisaron los puntajes del último SIMCE de escritura del establecimiento. Cabe señalar que también se aplicará en marzo 2020 un pre test con el fin de establecer criterios comparativos con el post test.
- b) Durante la intervención: se emplearán cinco guías de trabajo de producción de textos, tres de ellas de narrativos y dos de expositivos. Además, se utilizará una pauta de registro de observación de clases con el propósito de monitorear la implementación del modelo, retroalimentar y realizar los ajustes pertinentes.
- c) Después de la intervención: una vez terminada la implementación del modelo en aula se aplicará una escala de apreciación a los estudiantes y una entrevista semiestructurada a los docentes participantes y al jefe de UTP. A la vez se evaluará el nivel de producción escrita alcanzado por los estudiantes por medio de un post test, el que será revisado con rúbricas.

4.4. Análisis de factibilidad del plan de intervención.

El plan de intervención se considera factible, puesto que en primer lugar, a nivel técnico es viable llevar a cabo las sesiones de trabajo con los integrantes del equipo, ya que fueron autorizadas por el director del establecimiento y serán

incorporadas en las reuniones de ciclo que se realizan semanalmente y además, es una preocupación del equipo técnico pedagógico de la escuela, donde se ha potenciado el trabajo de la asignatura durante años anteriores con foco en el eje de lectura y ahora en la actualidad se pretende equiparar con el trabajo del eje de escritura, para así mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la didáctica de los docentes de las distintas disciplinas, ya que inicialmente el modelo se trabajará entre lenguaje e historia, pero con proyección a las demás asignaturas, por ser la escritura una habilidad a desarrollar de manera transversal. A la vez, existe un buen dominio de la disciplina por parte de los docentes participantes y estos, además le otorgan una gran importancia a la implementación de estrategias innovadoras que potencien su quehacer en el aula, y también, que el trabajo que se genere sea colaborativo.

Por otro lado, el material que será confeccionado (guías de trabajo) apunta a los requerimientos de los estudiantes en cuanto a la producción de textos narrativos y expositivos, así como también el modelo presenta características de fácil lectura y aplicación, lo que no está alejado de la realidad académica de la escuela, así como también de su contexto social y cultural. A nivel operacional, es viable realizar el plan de intervención, ya que están los espacios disponibles dentro del establecimiento, ya sea para las sesiones de trabajo (sala de profesores) como para la implementación de las guías de trabajo de producción escrita, las que se desarrollarán en las clases de la asignatura de lenguaje e historia en las respectivas salas de clases. Por último, a nivel

económico la intervención, no significa recursos extra para el establecimiento porque se cuenta con lo esencial que es el cuerpo docente, que manifiesta su participación activa y compromiso y también, está disponible el acceso al material fungible requerido. De acuerdo a lo ya planteado el plan de intervención se podría ejecutar en su totalidad en la escuela Escuadrón de Coronel, aunque se tiene en cuenta que situaciones emergentes podrían ocurrir, como por ejemplo: contingencia nacional o ausencia de docentes; las que obstaculizarían el proceso normal de implementación de la innovación.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Los resultados del proyecto se presentarán en función de los objetivos específicos formulados y que se desarrollaron en el plan de intervención de acuerdo al método de medición de impacto por objetivo. Cabe señalar que debido a la contingencia del conflicto social desarrollada a partir de octubre del año 2019 y la actual pandemia mundial, no fue posible implementar la innovación en su totalidad, sin embargo con el propósito de validar la intervención se recurre al juicio de expertos, quienes en función de una pauta confeccionada para tales efectos evalúan el proyecto y dan comentarios a la luz de los criterios de pertinencia, calidad, suficiencia y coherencia considerando para ello la revisión del problema investigado, su justificación, los objetivos planteados para la propuesta, las acciones, metas, estándares y verificadores establecidos y el plan de evaluación de la innovación. (Ver anexo n°8)

Objetivo específico 1: Determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes de 5° y 6° año básico mediante la aplicación de un pre test.

Para desarrollar este objetivo específico se aplicó un pre test a los estudiantes durante el mes de marzo, pero sólo se alcanzó a aplicar al sexto año básico, quedando pendiente la aplicación a ambos quintos años. Este test de producción de textos fue elaborado considerando las orientaciones que entrega la Agencia de Calidad de la Educación en su página web, donde entrega ejemplos de producción escrita basados en la aplicación del SIMCE de escritura, el cual se lleva a cabo año por medio y tiene como fin evaluar la

calidad de la escritura en estudiantes de sexto año básico, ya sea en textos narrativos y expositivos.

A la vez, para revisar dicho test se empleó la Pauta analítica propuesta por la Agencia de calidad para textos narrativos y expositivos. En esta pauta se evalúan los criterios de propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de las ideas. Para cada criterio existen distintos niveles, siendo el nivel 1 el más bajo. A continuación se muestran los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas de sexto año.

1) Producción de textos narrativos: cuento.

a) Categoría: Propósito comunicativo

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	9	31%
2	20	69%

b) Categoría: Organización textual

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	8	28%
2	15	52%
3	6	20%

c) Categoría: Coherencia

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	7	24%

2	12	41%
3	6	20%
4	4	15%

c) Categoría: Desarrollo de ideas

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	10	34%
2	12	41%
3	5	17%
4	2	8%

El pre test fue aplicado a 29 estudiantes de sexto año básico y no se alcanzó a aplicar a los estudiantes de quinto año, es decir, 56 alumnos/as no desarrollaron este pre test. La meta de impacto indicaba que 60 estudiantes debían ser evaluados y el estándar mínimo incluía el desarrollo del pre test por parte de 43 alumnos/as, por lo que se puede evidenciar que no se logró lo establecido. En cuanto a los resultados demostrados por los estudiantes de sexto año en la producción de textos narrativos, el que en este test fue un cuento, se aprecia que en los criterios de organización textual, coherencia y desarrollo de ideas la gran parte se encuentra en los primeros niveles, es decir, en los niveles más bajos. En el caso del criterio de organización textual, el 80% no presenta una superestructura clara y definida del texto narrativo, ya que si bien se evidencia una secuencia esta carece de un desarrollo más acabado, donde se presente el conflicto de la historia relatada. Para el criterio coherencia,

el 65% se ubica entre los niveles 1 y 2, lo que demuestra que los textos escritos se comprenden de forma global, pero hay dificultades o se requiere mayor esfuerzo para comprender ideas locales, puesto que existen omisiones de información, contradicciones, etc. Finalmente, se observa que en el criterio de desarrollo de ideas existen grandes dificultades, un 75% se ubica en los niveles más descendidos (1 y 2) y sólo un 8% alcanza el nivel ideal (4); esto demuestra que los estudiantes poseen falencias al momento de desarrollar una historia de forma acabada, no acuden a diálogos, descripciones de los personajes, situaciones o acciones relevantes, solo logran enumerar situaciones con un mínimo desarrollo.

1) Producción de textos expositivos: artículo informativo.

a) Categoría: Propósito comunicativo

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	12	41%
2	17	59%

b) Categoría: Organización textual

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	10	34%
2	16	55%
3	3	11%

c) Categoría: Coherencia

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	9	31%
2	14	48%
3	5	17%
4	1	4%

c) Categoría: Desarrollo de ideas

Nivel	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
1	10	34%
2	14	48%
3	4	14%
4	1	4%

Al igual que en los textos narrativos, en los expositivos se aprecian mayores dificultades en los criterios de organización textual, coherencia y desarrollo de ideas, aunque en mayor medida. A nivel de organización textual un 89% se encuentra entre los niveles 1 y 2, ya que presentan una superestructura informativa difusa sin un tema central con ideas que se repiten o no siguen un orden específico, como por ejemplo referidas a utilidad del objeto, descripción de sus partes, entre otras. En cuanto al criterio coherencia, un 79% de los estudiantes se ubica en los niveles más bajos, demostrando que el texto informativo no se comprende globalmente o con dificultades y que al igual que el texto narrativo se presentan incoherencias locales.

Por último, en el criterio desarrollo de ideas el 82% se encuentra entre los niveles 1 y 2, sólo un estudiante alcanza el nivel 4, es decir, el más alto. El tema desarrollado se presenta de manera incipiente o muy general, se incluyen ideas que contienen datos básicos y no se aprecian mayores descripciones o explicaciones en relación al tema.

Objetivo específico 2: Diseñar la implementación de la propuesta metodológica basada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes por medio de sesiones de trabajo articulado entre las asignaturas de lenguaje e historia.

De acuerdo a este objetivo se cumplió el estándar mínimo, ya que se realizaron 2 de las 4 sesiones de trabajo planificadas. En la primera, se llevó a cabo una capacitación a los docentes que formarían parte de la intervención en función del modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, se les presentó el modelo y generó un proceso participativo donde cada uno de los participantes dio a conocer ideas de cómo diseñar e implementar de manera contextualizada dicho proyecto. A esta primera sesión asistieron dos profesoras de lenguaje y comunicación que imparten la asignatura en quinto año, tres educadoras diferenciales (una de 5°A, una de 5°B y la otra de 6° año), el profesor de historia de quinto y sexto año básico, el jefe de UTP y quien dirige esta innovación y que además realiza clases de lenguaje y comunicación en sexto año, por lo que la sesión contó con ocho participantes.

A la segunda sesión asistieron los mismos participantes anteriores y se trabajó en revisar el programa de estudio de la asignatura de lenguaje con el fin de

ordenar los tipos de textos que se indican a producir con los estudiantes y así, posteriormente seleccionar los que se trabajarán en quinto y sexto año básico, teniendo en cuenta que se abordarán dos narrativos y tres expositivos, dando mayor realce a la producción de textos expositivos por ser la que manifiesta mayores falencias entre los estudiantes.

La siguiente tabla muestra la selección de textos realizada por el equipo:

Curso	Objetivos curriculares	Textos propuestos por el programa	Textos narrativos seleccionados	Textos expositivos seleccionados
5° año	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Generar ideas a partir de sus conocimientos e investigación</p> <p>Organizando las ideas que compondrán su escrito (jerarquización, esquemas, etc)</p> <p>Escribir revisar y editar: desarrollar ideas agregando información; emplear vocabulario preciso y variado y un registro adecuado; aseguran la coherencia y agregan conectores; releen a medida que escriben.</p> <p>Utilizar herramientas del procesador de textos para sinónimos, ortografía y gramática y dar formato.</p> <p>Editar aspectos de ortografía y presentación.</p>	<p>Poemas, diarios de vida,</p> <p>anécdotas, cartas, blogs, narraciones, artículos</p> <p>informativos, reseña, informe de lectura, crítica literaria.</p>	<p>Cuento.</p> <p>Carta.</p>	<p>Artículo Informativo.</p> <p>Descripción.</p> <p>Noticia.</p>

<p>6° año</p>	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Generar ideas a partir de sus conocimientos e investigación</p> <p>Organizar las ideas que compondrán su escrito (jerarquización, esquemas, etc)</p> <p>Escribir revisar y editar: desarrollar ideas agregando información; emplear vocabulario preciso y variado y un registro adecuado; aseguran la coherencia y agregan conectores; releen a medida que escriben.</p> <p>Utilizar herramientas del procesador de textos para sinónimos, ortografía y gramática y dar formato.</p> <p>Editar aspectos de ortografía y presentación.</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, blogs, narraciones, artículos informativos, reseña, informe de lectura, crítica literaria.</p>	<p>Cuento. Carta.</p>	<p>Artículo Informativo. Descripción. Noticia.</p>
----------------------	--	---	---------------------------	--

Las siguientes sesiones no se realizaron, por lo que el material a usar con los estudiantes (guías de producción de textos) no se alcanzó a confeccionar con el equipo.

Objetivo específico 3: Implementar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes, para promover en los estudiantes de 5° y 6° año la escritura como proceso.

Este objetivo no se llevó a cabo en la presente innovación, ya que estaba programado para el mes de abril del año en curso y debido a la actual situación sanitaria no fue posible implementar el modelo cognitivo de producción textual con los estudiantes de 5° y 6° año básico. Para monitorear la implementación del modelo se utilizaría una pauta de registro de observación de clases, esta se confeccionó y fue validada por medio de juicio de expertos.

Objetivo específico 4: Evaluar el impacto de la intervención en los estudiantes de 5° y 6° año básico y los niveles alcanzados en la producción de textos.

Al igual que el objetivo específico anterior, este no se pudo ejecutar. Para evaluar el impacto de la intervención se aplicaría un post test a los estudiantes, cabe mencionar que este no se elaboró, ya que se construiría en conjunto con el equipo considerando lo trabajado en los talleres de producción escrita. Por otro lado, para conocer la percepción de los estudiantes respecto a la intervención se elaboró una escala de apreciación, la que se validó mediante juicio de experto, pero como ya se mencionó no se pudo aplicar a los cursos.

Por último, para recopilar información que permita evaluar el impacto de la intervención a nivel de los docentes participantes se elaboró una entrevista semiestructurada validada mediante juicio de experto al igual que la pauta de observación de clases y la escala de apreciación, la cual tampoco fue posible aplicar. (Ver anexo 9)

Entre las fortalezas que se evidenciaron en lo que se pudo implementar de la intervención fue el hecho de que los docentes al conocer el modelo de producción textual se sintieron más seguros para trabajar la escritura en clases y lograron ordenar el proceso, entendiendo que no sólo el estudiante produce un texto considerando etapas sino que también es necesario activar otros procesos mentales, tales como la motivación, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. A la vez, los participantes se mostraron comprometidos e interesados en implementar este modelo dando un gran valor a la articulación que se puede generar con otras asignaturas, lo que en esta instancia se dio con Historia. Sin embargo, existió una gran limitación que no permitió ejecutar lo planificado y colocar en práctica lo adquirido por los docentes participantes de la innovación en la sala de clases y que se relaciona con la actual pandemia que afecta a nuestro país.

CONCLUSIONES

A partir del proyecto de innovación diseñado y en función de los objetivos planteados se pueden establecer las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta que la intervención no se ejecutó en su totalidad por la actual situación sanitaria y que, por consiguiente, como forma de validarla se sometió a la evaluación por juicio de expertos, quienes señalaron sus apreciaciones mediante un informe, del cual serán mencionadas a modo de conclusiones sus apreciaciones.

En primer lugar, el problema planteado en la investigación es coherente a la realidad educativa descrita y se considera pertinente en función de sus causas y consecuencias en la enseñanza del eje de escritura, específicamente al ser planteada desde una mirada procesual, donde se hace necesario la utilización de estrategias que promuevan el aprendizaje de la producción escrita a través de procesos cognitivos, tales como: planificación, redacción, revisión y edición. No obstante, según el experto n° 2 considera que el análisis realizado a los involucrados posee en mayor medida juicios, los que no se sustentan de manera sustancial con su debida comprobación y justificación.

En segundo lugar, en relación a la justificación del problema planteado se establece que este está contextualizado a la realidad educativa descrita, siendo una necesidad latente resolverlo, puesto que genera desventajas en el aprendizaje de los estudiantes. Además, de acuerdo al experto n°1 el problema de la investigación se relaciona con una realidad del sistema educativo en su

conjunto, donde se le ha dado mayor relevancia al trabajo de uno de los ejes de la asignatura de lenguaje y comunicación: la lectura; dejando de lado el trabajo sistemático con el eje de escritura. Sin embargo, el experto n°2 señala que hace falta mayor justificación referida a investigaciones o referencias que otorguen el sustento teórico o empírico de la propuesta, las que pueden ser encontradas en marco teórico del proyecto de innovación curricular.

En tercer lugar, según el experto n°4 los objetivos planteados en la intervención, tanto el general como los específicos, son pertinentes en función del problema planteado, ya que incluyen la implementación de un modelo de producción textual que subsanaría las dificultades presentadas por los estudiantes de quinto y sexto año básico de la unidad educativa, así mismo con los objetivos específicos se abordan las causas de la problemática, puesto que se capacita e instruye a los docentes en una metodología innovadora para trabajar la producción de textos y se les involucra en el diseño del material, recurriendo para ello a la articulación disciplinaria y al trabajo colaborativo. Por otro lado, el evaluador experto n°2 agrega que falta mayor especificidad en el análisis que se efectuará de dichos objetivos para evaluar el impacto de la intervención y cómo este se llevará a cabo. Y en relación a los objetivos específicos planteados para la intervención, el experto n°3 plantea que uno de ellos pertenece a un nivel de concreción muy concreto, asimilándose más bien como una acción a desarrollar que como un objetivo propiamente tal.

Como cuarta conclusión, las acciones propuestas en el plan de intervención son oportunas, ya que según el experto n°1 se presentan de manera ordenada y sistemática, involucrando de manera activa a los actores claves de la innovación. Se establecen una secuencia lógica, donde primeramente se generan sesiones de trabajo entre los docentes, como forma de capacitar e involucrar en el diseño de la propuesta bajo el modelo de producción textual, posteriormente se implementan talleres de producción de textos narrativos y expositivos con los estudiantes de quinto y sexto año básico y finalmente se evalúa el impacto de la intervención. Sin embargo, el experto n°2 menciona que sería pertinente incluir en la innovación más de alguna estrategia para la aplicación del modelo, ya que los docentes manifestaron un escaso manejo de estrategias de enseñanza para abordar el eje de escritura como proceso, por lo que se requiere de mayor orientación y acompañamiento. A la vez, se recomienda incluir en la propuesta debido a las características del equipo colaborador y a los elementos del modelo de Flower y Hayes mayores herramientas para que los docentes puedan monitorear el trabajo de los alumnos/as, mediante retroalimentación de borradores y acompañamiento del proceso de escritura en general. Por último, al incluir en el plan de intervención pocas sesiones de trabajo permite que la medición del cumplimiento sea más sencilla y observable, aunque en cuanto a los verificadores es conveniente establecer las maneras en las que se llevará a cabo el análisis de los

instrumentos utilizados, así como también los responsables de la confección del material y de su correcta utilización.

Finalmente, con respecto al plan de evaluación de la innovación es ordenado y atingente a los objetivos e incluye la percepción de todos los actores que participan del proyecto. Además, de acuerdo a la opinión del experto n°4 es coherente con las acciones realizadas en el proceso, manteniendo el estándar de calidad y suficiencia, lo que permite que el proyecto sea aplicable. El aplicar un pre y post test admite el contrastar las conductas de entrada y las de salida de los estudiantes, pero se hace necesario señalar el tipo de análisis que se realizará con la información. En cuanto a los instrumentos como guías de producción de texto y pauta de registro de observación de clases el experto n°2 agrega que es imperioso indicar de manera específica lo que medirá cada uno o lo que se pretende observar, con el fin de evaluar si estos son una buena estrategia para recopilar la información. En relación al plan de evaluación propuesto, el experto n°3 indica que si bien este es pertinente y posee valor significativo para dar solución al problema planteado, se aprecian algunos inconvenientes respecto a uno de los objetivos específicos y sus ideas asociadas.

En definitiva, no es posible establecer conclusiones en función de la implementación en su totalidad, ya que no se pudo observar un panorama general de su ejecución. Solo mencionar que en la aplicación del pre test se evidenciaron reales necesidades por parte de los estudiantes de sexto año

básico en el eje de escritura, ya sea para producir textos narrativos o expositivos con una clara organización, coherencia y desarrollo de ideas. Al mismo tiempo, se constató mediante las dos sesiones de trabajo que se desarrollaron, un gran interés por parte de los docentes para implementar un modelo de producción textual, que los ayude a organizar y sistematiza el trabajo en aula, adquiriendo herramientas que potencien y beneficien el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que el modelo de Flower y Hayes presentado, es la base del eje curricular donde se presenta la escritura como proceso.

Proyecciones de la Investigación-Acción desarrollada.

La presente intervención se proyecta de la siguiente forma:

- a) En primer, es necesario implementar el proyecto en su totalidad, específicamente el objetivo específico 3, el cual se relaciona con el trabajo de producción escrita bajo el modelo cognitivo de Flower y Hayes con los estudiantes de 5° y 6° año, considerando todos los elementos propuestos por él y así, por consiguiente evaluar el impacto de dicha estrategia.
- b) En segundo lugar, en la unidad educativa se incluiría el modelo de Flower y Hayes como una de las metodologías a utilizar en la enseñanza de la producción escrita desde 2° año básico en adelante y no sólo en el nivel 5° y 6°. Para esto, sería necesario capacitar a los docentes y realizar un continuo seguimiento y acompañamiento de la implementación de la estrategia.

c) En tercer lugar, la producción escrita al igual como se ha realizado con la comprensión lectora se abordaría como un objetivo transversal al programa de las distintas asignaturas, es decir, se articularían distintas disciplinas por medio de algunas metodologías activas como por ejemplo el aprendizaje basado en proyecto.

d) En cuarto lugar, se profundizaría en el modelo cognitivo de producción textual con el propósito de entregar mayores herramientas a los docentes. En este sentido, sería pertinente incluir estrategias que los docentes puedan utilizar en cada una de las etapas de la escritura propuestas por Flower y Hayes; esto implica abordar estrategias específicas para la planificación, redacción y revisión.

e) Por último, se proyecta la implementación del modelo cognitivo de producción textual bajo el nuevo enfoque de la evaluación, ya que al ser un proceso de escritura que incluye etapas es propicio para aplicar la evaluación formativa, ya que admite un monitoreo constante con la respectiva retroalimentación. Lo anterior, permitiría que el profesor genere distintos instrumentos de evaluación formativa que acompañen y orienten el trabajo, reconociendo así los avances de los estudiantes y mejorar el desempeño durante el proceso antes de llegar al producto final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2016. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en:

http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf

Angulo, T. Á., & Bravo, R. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.

Araya, L. (2008). *¿Cómo enseñar a escribir?* Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 59-84.

Cabrera, E. P. (2011). Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2, 3 y 4 Año Básico. *Psykhé*, 12(2).

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Carrillo, M. F., Araya, C. C., & Henríquez, S. S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2010). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 077-104.

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 (Valdivia)*, 41(2), 325-344.

Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., Díaz, M. P., & Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4477>

Flower, L. & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Fuentes, D. A. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 33-46.

Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *German as a foreign language*, (2-3), 7-22.

García, T. B. H. L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33).

Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.

Lacon de De Lucía, N., & Ortega de Hocevar, S. E. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

MINEDUC. (2011). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes en Comprensión Lectora 1º y 2º Año de Educación Media 2011*. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC. (2012). Bases curriculares 1º a 6º básico. Lenguaje y Comunicación. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC. (2013). Programa de estudio sexto año básico. Lenguaje y comunicación. Santiago, Chile: Autor.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>

Ortega, J. L. G. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 63-76.

Silva-Peña, I., Tapia, R., & Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.

Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77.

ANEXOS

ANEXO N°1: ÁRBOL DEL PROBLEMA



ANEXO N°2: GUIÓN ENTREVISTA.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Entrevista a Docente

Nombre del Docente	:
Experiencia docente (N° de años)	:
Tipo de establecimiento en que trabaja	:
Curso que atiende	:
Asignatura que imparte	:
Entrevistador	:

Buenos días/tardes:

Mi nombre es Guisella Duarte Cárcamo y me dirijo a Usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo “Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarla”, con la finalidad de diseñar un proyecto de innovación que permita a los docentes implementar estrategias metodológicas para la producción escrita de textos narrativos y expositivos en quinto y sexto año básico.

Serán formuladas las siguientes preguntas con el objetivo de recopilar información respecto a sus vivencias, experiencias u opiniones en el contexto de la Producción Escrita. Los datos recabados serán mantenidos en estricta confidencialidad.

Agradezco su tiempo y respuestas.

Tiempo estimado: 30 minutos

1.- ¿Qué entiende por producción escrita?
2.- ¿En qué consiste el proceso de producción escrita?
3.- ¿Cuánto tiempo dedica en su planificación mensual a la producción escrita?
4.- ¿Qué estrategias y/o metodologías ha desarrollado para promover la producción de textos narrativos y expositivos? Describa los resultados obtenidos por los estudiantes, utilizando las estrategias y/o metodologías señaladas anteriormente.
5.- ¿Cree que es importante desarrollar estrategias y/o actividades que faciliten al estudiante la producción de textos narrativos y expositivos? Fundamente.
6.- Cuando realiza una actividad de producción escrita, ¿considera que los estudiantes son capaces de escribir un texto organizado y con un adecuado desarrollo de ideas? Argumente.
7.- Según su opinión ¿Cuál es la mayor dificultad que presentan los estudiantes al producir un texto, ya sea narrativo o expositivo?
8.- ¿Por qué sería importante promover en nuestra unidad educativa la producción escrita?

ANEXO N°3: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO/ENTREVISTA DIAGNÓSTICO.



Universidad del Desarrollo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado/a profesor/a Daniela Cuevas Solar ,

En el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación quien suscribe Guisella Macarena Duarte Cárcamo está desarrollando su proyecto de tesis “Implementación de estrategias metodológicas en lenguaje y comunicación para la producción de textos narrativos y expositivos en quinto y sexto año básico” en el contexto de la problemática “Bajo desempeño obtenido por estudiantes de quinto y sexto año básico en la asignatura de lenguaje y comunicación al producir textos narrativos y expositivos” cuyo propósito es “Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo. Esto implica la utilización de una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos.

Con la finalidad de validar esta herramienta mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

Firma:

Rut: _____18416913-4_____

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EVALUADORA

Nombre: **Daniela Cuevas Solar**

Profesión: **Profesora de Lenguaje y Comunicación en Educación Media/Magister en ciencias de la educación.**

Instrucciones:

Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

1) ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el **valor 0** indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el **valor 10** indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

2) En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.	X		
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).		X	
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	X		
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.	X		
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	X		
6. Intuición.		X	
TOTAL			

VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado/a profesor/a Jenny Gallardo,

En el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación quien suscribe Guisella Macarena Duarte Cárcamo está desarrollando su proyecto de tesis "Implementación de estrategias metodológicas en lenguaje y comunicación para la producción de textos narrativos y expositivos en quinto y sexto año básico" en el contexto de la problemática "Bajo desempeño obtenido por estudiantes de quinto y sexto año básico en la asignatura de lenguaje y comunicación al producir textos narrativos y expositivos" cuyo propósito es "Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo. Esto implica la utilización de una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos.

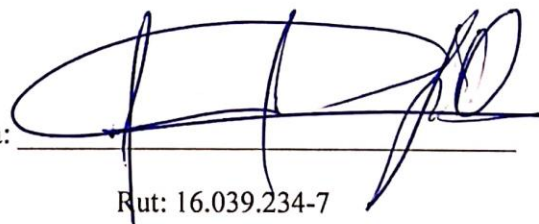
Con la finalidad de validar esta herramienta mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

Firma: _____



Rut: 16.039.234-7

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EVALUADORA

Nombre: **Jimmy Estefano Gallardo Ormeño**

Profesión: **Profesor de español/Magíster en desarrollo curricular y valuación de proyectos educativos**

Instrucciones:

Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

1) ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el **valor 0** indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el **valor 10** indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

2) En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.	X		
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).		X	
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	X		
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.	X		
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	X		
6. Intuición.		X	
TOTAL			

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EVALUADORA

Nombre: Priscila Silva Vilches

Profesión: Docente lenguaje y comunicación / Magíster en gestión y liderazgo para la gestión educativa.

Instrucciones:

Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

1) ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el **valor 0** indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el **valor 10** indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								✓		

2) En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.		✓	
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).	✓		
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.		✓	
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.		✓	
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	✓		
6. Intuición.		✓	
TOTAL			

VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado/a profesor/a **Priscilla Silva Vilches**:


En el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación quien suscribe Guisella Macarena Duarte Cárcamo está desarrollando su proyecto de tesis "Implementación de estrategias metodológicas en lenguaje y comunicación para la producción de textos narrativos y expositivos en quinto y sexto año básico" en el contexto de la problemática "Bajo desempeño obtenido por estudiantes de quinto y sexto año básico en la asignatura de lenguaje y comunicación al producir textos narrativos y expositivos" cuyo propósito es "Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo. Esto implica la utilización de una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos.

Con la finalidad de validar esta herramienta mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

Firma: 
Rut: 15.529.965 - 7

Resultados del cuestionario de competencia evaluadora.

<p>Nombre: Daniela Cuevas Solar</p> <p>Profesión: Profesora de Lenguaje – Magíster en Ciencias de la Educación.</p> <p>Kc= 0,8</p> <p>Ka= 0,9</p> <p>Resultado 0,85 lo que indica que la profesora posee una competencia alta para validar el instrumento de recolección de datos del diagnóstico.</p>
<p>Nombre: Jimmy Gallardo Ormeño</p> <p>Profesión: Profesor de Español – Magíster en desarrollo curricular y en valuación de proyectos educativos</p> <p>Kc= 0,8</p> <p>Ka= 0,9</p> <p>Resultado 0,85 lo que indica que el profesor posee una competencia alta para validar el instrumento de recolección de datos del diagnóstico.</p>
<p>Nombre: Priscila Silva Vilches</p> <p>Profesión: Profesora de lenguaje y comunicación – Magíster en gestión y liderazgo para la gestión educacional.</p> <p>Kc= 0,8</p> <p>Ka= 0,9</p> <p>Resultado 0,85 lo que indica que la profesora posee una competencia alta para validar el instrumento de recolección de datos del diagnóstico.</p>

ANEXO N°4: CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Consentimiento Informado Aplicación y grabación de entrevista

Estimada Docente:

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo "Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo", la entrega de información cualitativa que usted puede aportar a la investigación es de vital importancia.

A partir de los antecedentes entregados y entendiendo que la información que poseo es de vital importancia, permito dejar registro grabado de la entrevista y acepto voluntariamente participar de est estudio.

Nombre del participante: María Angélica Canales Vega

Cargo en el que se desempeña: Docente

Firma del participante: 

Fecha: 12/09/2019.

Consentimiento Informado
Aplicación y grabación de entrevista

Estimada Docente:

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo "Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo", la entrega de información cualitativa que usted puede aportar a la investigación es de vital importancia.

A partir de los antecedentes entregados y entendiendo que la información que poseo es de vital importancia, permito dejar registro grabado de la entrevista y acepto voluntariamente participar de est estudio.

Nombre del participante: Angela Urra Estuardo

Cargo en el que se desempeña: Educadora Diferencial.

Firma del participante: 

Fecha: 26/09/2019

Consentimiento Informado
Aplicación y grabación de entrevista


Estimada Docente:

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo "Describir la concepción, que posee para los involucrados, el proceso de producción escrita de textos narrativos y expositivos y las estrategias utilizadas para abordarlo", la entrega de información cualitativa que usted puede aportar a la investigación es de vital importancia.

A partir de los antecedentes entregados y entendiendo que la información que poseo es de vital importancia, permito dejar registro grabado de la entrevista y acepto voluntariamente participar de est estudio.

Nombre del participante: Jorge Muñoz Arriagada

Cargo en el que se desempeña: Docente

Firma del participante:  _____

Fecha: 26/09/2019

ANEXO N°5: PAUTA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

PAUTA DE REGISTRO OBSERVACIÓN DE CLASE IMPLEMENTACIÓN MODELO COGNITIVO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DE FLOWER Y HAYES

NOMBRE DOCENTE	:
DOCENTE OBSERVADOR	:
CURSO	:
ASIGNATURA	:
FECHA	:
HORA DE INICIO	:
HORA DE TÉRMINO	:

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:
Recoger información que dé cuenta de la participación del equipo colaborador en el proyecto de innovación curricular, relacionado con la aplicación del modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes en las clases de 5° y 6° año básico.

Instrucciones: marque con una (X), una de las opciones contempladas en la nomenclatura de acuerdo al desempeño observado.

D :DESARROLLADO	ED : EN DESARROLLO	ND : NO DESARROLLADO	NO :NO OBSERVADO
------------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------------

I. DIMENSIÓN: OBJETIVO DE LA CLASE

INDICADORES	D	ED	ND	NO
El/la docente				
1. El docente explicita verbalmente el objetivo de la clase.				
2. Explicita cómo las clases anteriores se relacionan con la de hoy.				
3. Activa conocimiento previo relevante para la clase de hoy.				
4. Se explica la relación entre las actividades a realizar y el aprendizaje de la producción escrita.				

II.- DIMENSIÓN: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS GENERALES

INDICADORES	D	ED	ND	NO
El/la docente				
1. Provee ejemplos relacionados con la(s) actividad(es)				
2. Modela el proceso o actividad que deben realizar los niños.				
3. Hace preguntas abiertas y/o de profundización.				
4. Involucra a los estudiantes en discusiones de todo el curso.				
5. Involucra a los estudiantes en discusiones grupales.				
6. Es flexible y ajusta la clase según necesidades de los alumnos.				
7. El/la docente realiza un cierre de la clase.				

II.- PRÁCTICA ESPECÍFICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

INDICADORES	D	ED	ND	NO
1. El docente involucra actividades que incluyan la motivación y afectividad.				
2. Provee ejemplos que activen la memoria a largo plazo con el propósito de indagar en el conocimiento que tiene el estudiante del tema y estructura textual.				
3. Contextualiza la tarea a producir recurriendo al contexto físico y social.				
4. Da conocer el propósito textual y género.				
5. Menciona los destinatarios, es decir, los receptores del texto a producir.				
6. La actividad de escritura incluye trabajo individual, entre pares y/o grupal.				
7. Durante la clase se lleva a cabo uno de los procesos de la escritura: <u>planificación</u> , <u>redacción</u> o <u>textualización</u> , <u>revisión</u> o <u>edición</u> .				
7.1 Si se encuentran en el proceso de <u>planificación</u> : se define el o los objetivos del texto y el plan que guiará la tarea de escritura.				
7.2 Si se encuentra en el proceso de <u>redacción</u> o <u>textualización</u> : en esta fase el escritor recupera la información de su memoria a largo plazo y la lleva a su memoria de trabajo, con la cual diseña y ejecuta un plan, lo evalúa y cuando ya está seguro redacta, teniendo en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.				
7.3 Si se encuentra en el proceso de <u>revisión</u> : acá el escritor relee todo lo que ya ha escrito y lo revisa. Esta fase contempla dos subprocesos: la evaluación, donde el escritor evalúa su propio texto en función de los objetivos previamente fijados y comprueba que el texto responda a las necesidades de la audiencia y, la corrección de lo producido según criterios preestablecidos.				
8. Mientras los estudiantes están produciendo sus textos el docente monitorea el trabajo y retroalimenta.				
9. El docente solicita a los estudiantes que compartan sus avances en producción escrita con algún compañero/a, e pequeños grupos o con todo el curso.				
10. Durante la clase el docente trabaja alguna de las dimensiones de la escritura, tales como: desarrollo de las ideas, adecuación a la situación comunicativa, estructura textual, coherencias, cohesión, vocabulario, ortografía, gramática.				

IV.- EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

INDICADORES	D	ED	ND	NO
1. El docente utiliza algún instrumento para registrar de manera formativa el avance de los estudiantes en la clase: rúbrica, pauta de cotejo, escala de valoración, etc.				
2. En la clase se incluyen instancias de auto y/o coevaluación.				
3. El docente entrega algún tipo de retroalimentación a los estudiantes, ya sea de forma individual o colectiva.				
4. Promueve la metacognición en sus estudiantes.				

OBSERVACIONES:

ANEXO N°6: ESCALA DE APRECIACIÓN PARA ESTUDIANTES.



ESCALA DE APRECIACIÓN PARA ESTUDIANTES

Objetivo del instrumento : Conocer la percepción de los estudiantes con respecto al proyecto de innovación, el impacto de éste y el nivel de participación alcanzado.

Instrucciones : Estimada/o estudiante este instrumento tiene por finalidad conocer tú percepción respecto a los talleres de producción escrita realizados durante los meses de abril y mayo. Para ello, es necesario que respondas con la mayor sinceridad posible. La siguiente escala se responde marcando con una X la opción que mejor describa tú apreciación en cada uno de los indicadores.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. El trabajo de producción escrita desarrollado en las clases significó un cambio positivo en las asignaturas de lenguaje e historia.				
2. La metodología empleada para producir textos narrativos y expositivos fue significativa para mi aprendizaje.				
3. Considero que las temáticas para producir textos fueron atractivas y motivadoras.				
4. Los procesos cognitivos de la escritura (planificación, redacción y revisión) me ayudaron a organizar los textos que debía producir.				
5. Al momento de producir los distintos textos fue importante que el/la docente contextualizara las tareas.				
6. La duración de los talleres me permitió adquirir herramientas para producir textos narrativos y expositivos.				
7. La metodología empleada para producir textos propiciaba la participación activa de los estudiantes en la clase.				
8. Existió concordancia en el trabajo de los docentes de lenguaje e historia al usar el modelo de producción escrita.				
9. Hubo monitoreo durante los talleres de producción escrita y retroalimentación de mi profesor/a.				
10. Considero que estos talleres deberían ser replicados a otros cursos de mi escuela, ya que favorecen la producción escrita.				

¡Muchas gracias por responder!

ANEXO N°7: GUIÓN ENTREVISTA A DOCENTES (EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN)



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Entrevista a Docente

Nombre del Docente	:
Experiencia docente (N° de años)	:
Tipo de establecimiento en que trabaja	:
Curso que atiende	:
Asignatura que imparte	:
Entrevistador	:

Buenos días/tardes:

Mi nombre es Guisella Duarte Cárcamo y me dirijo a Usted con el fin de solicitar su colaboración en la siguiente entrevista que tiene como propósito “Conocer su nivel de participación y percepción del proyecto de innovación implementado en su unidad educativa y el impacto del modelo aplicado en la producción escrita de los estudiantes de quinto y sexto año” teniendo en cuenta que usted formó parte de él y que el objetivo general de la propuesta consistía en “Aplicar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes en la asignatura de Lenguaje y comunicación con los estudiantes de 5° y 6° año básico de la escuela Escuadrón durante el año 2020”.

A continuación, le realizaré un total de 7 preguntas. Cabe mencionar que la información recopilada será mantenida en estricta confidencialidad.

Agradezco su tiempo y respuestas.

Tiempo estimado: 30 minutos

1. ¿Cuál fue su participación en el diseño del proyecto de innovación?
2. ¿Cómo influyó su participación en la implementación del modelo cognitivo de producción textual?
3. ¿De qué forma el modelo de producción escrita implementado promovió la articulación entre las asignaturas de lenguaje e historia?
4. ¿Qué ventajas observó en la aplicación del modelo de Flower y Hayes en cuanto a la sistematicidad de los procesos cognitivos de planificación, redacción y revisión?
5. De acuerdo a su opinión ¿el modelo de producción textual aplicado contribuyó a mejorar la producción escrita de los estudiantes de quinto y sexto año de la unidad educativa? Explique.
6. ¿Por qué este modelo es susceptible de ser aplicado en el primer ciclo de nuestra escuela?
7. Considerando el proyecto de innovación implementado del cual usted fue partícipe ¿cómo evalúa la intervención en su conjunto?

OBSERVACIONES:

ANEXO N°8: EVALUACIÓN DEL PROYECTO POR EXPERTOS



PAUTA DE EVALUACION DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EXPERTOS

NOMBRE DEL PROFESIONAL: Camila Cecilia Isla Carrillo

GRADO ACADÉMICO: Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

A continuación, se le solicita evaluar el proyecto de Innovación educativa del (a) estudiante del Programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Sede Concepción Don(ña) **Guisella Macarena Duarte Cárcamo** considerando para ello y entre otros los siguientes criterios:

Pertinencia: elementos diferenciadores que hacen referencia al tema en cuestión.

Calidad: propiedad o conjunto de propiedades de la sección a evaluar, que permiten juzgar su valor.

Suficiencia: adecuado para cubrir al menos los aspectos básicos del ítem evaluado.

Coherencia: Conexión, relación o unión lógica de las partes expresadas dando origen a un discurso de conjunto.

La evaluación que realice solo requiere que usted emita un breve informe con sus apreciaciones sobre los aspectos que a continuación se detallan y que formará parte de la evaluación general del proyecto.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

1.- Respetto de problema de investigación identificado.

El problema planteado sobre la falta de herramienta por parte de los estudiantes para expresar sus ideas de forma coherente en un texto escrito, se considera pertinente puesto que es fundamental que los estudiantes adquieran esta habilidad, más aún en tiempos donde la palabra escrita se utiliza mucho más que la palabra hablada (debido al contexto de redes sociales y al actual problema que enfrentamos a nivel mundial). Esto hace que el problema detectado tenga una finalidad lógica, puesto que busca trabajar una habilidad que está olvidada tanto en el curriculum nacional (los ejes se encuentran distribuidos de

forma dispareja), como en la formación de docentes de lenguaje en educación básica, ya que no poseen las estrategias para poder enseñar dicho ámbito del lenguaje.

2.- Respetto de la justificación del problema

El problema está correctamente justificado, ya que señala que uno de los principales problemas fue utilizar el programa aprendo, que entregaba a los docente el material completo para realizar las clases, lo que a su vez impedía el desarrollo profesional a la hora de encontrar falencias en los estudiantes, puesto que se enfocaba principalmente en el área de comprensión lectora. Además se indica de forma muy correcta que los estudiantes al no poseer la habilidad de producir un texto escrito arrastrarán a lo largo de su educación una clara desventaja en su aprendizaje.

Este problema es tratado y conversado por la comunidad educativa, cada uno de los integrantes sabe cuál es su rol frente a dicho problema y si bien se han buscado algunas soluciones estas no han llegado a buen puerto debido la falta de constancia y conocimiento sobre el tema. Sin considerar que el curriculum ha cambiado y hace necesario generar competencias comunicativas.

3.- Respetto de los objetivos de la propuesta de innovación.

El objetivo general del proyecto establece que se ocupara una metodología específica (modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes) para subsanar el problema existente en la Escuela de Escuadrón, por lo tanto es coherente y pertinente con el tema que se ha tratado a lo largo del proyecto. Se puede agregar a además que con los objetivos específicos se atacan las causas de esta problemática, puesto que existirá un trabajo colaborativo entre los docentes para poder articular e implementar de una manera eficiente y adecuada la metodología, se trabajará con los estudiantes y se evaluarán los resultados que se obtuvieron al aplicar esta estrategia. Esto hace que los objetivos planteados sean de calidad, puesto que se enfocan en el problema presentado sin desviarse de la temática principal que es mejorar la producción de textos escritos por parte de los estudiantes.

4.- Respetto de las acciones, metas, estándares y verificadores establecidos

En este punto es importante destacar que se realizará un proyecto que no implica un trabajo por parte del docente fuera de su espacio habitual y está elaborado de tal manera

que funcione de manera ordenada y sistemática, dentro de la cual participan todos los actores mencionados a lo largo del proyecto. De forma muy lógica se comienza en el primer mes con la capacitación a los docentes, luego revisión y elaboración de material para trabajar con los estudiantes. Una vez finalizado ese proceso se comienza a trabajar con los estudiantes en un formato de taller semanal, lo cual no afectaría el trabajo de los otros ejes de la asignatura. Al ser pocas sesiones de trabajo tanto con los docentes y los estudiantes hace que la medición del cumplimiento de las acciones sea más sencilla y observable. Las metas están completamente relacionadas con los objetivos en lo que se basan por lo que se espera el cumplimiento de estos.

5.- Respecto del plan de evaluación de la Innovación.

Al igual que el punto anterior la evaluación del proyecto es ordenada, atingente a los objetivos trabajados e involucra a todos los actores que participan en la innovación. Los docentes involucrados responden una entrevista y posteriormente participan de una jornada de reflexión la que les permitirá ver las debilidades y fortalezas de la metodología aplicada y de esta manera mejorar la práctica para seguir trabajándola durante el año escolar y los que siguen. En cuanto a los estudiantes se podrá medir su progreso haciendo la comparativa entre el primer test aplicado (antes de la aplicación de la estrategia) y un post test, lo que ayudará a la entrega de resultados cuantitativos, pero además se podrá hacer un análisis cualitativo al tener una escala de apreciación de los estudiantes. Esto hace que aquellos que estuvieron implicados en la innovación puedan evaluar desde su rol el resultado de esta, desde lo cual se pueden obtener conclusiones. Por lo tanto el plan de evaluación es válido para lo que se quiere trabajar.



Camila Cecilia Isla Carrillo

17.641.329-8

Profesora de Ciencias Naturales y Química.
Magister en innovación curricular y evaluación educativa.

PAUTA DE EVALUACION DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EXPERTOS

NOMBRE DEL PROFESIONAL: Daniela Cuevas Solar.

GRADO ACADEMICO: Profesora de Lenguaje – Magíster en Ciencias de la Educación.

A continuación, se le solicita evaluar el proyecto de Innovación educativa del (a) estudiante del Programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Sede Concepción Don(ña) **Guisella Macarena Duarte Cárcamo** considerando para ello y entre otros los siguientes criterios:

Pertinencia: elementos diferenciadores que hacen referencia al tema en cuestión.

Calidad: propiedad o conjunto de propiedades de la sección a evaluar, que permiten juzgar su valor.

Suficiencia: adecuado para cubrir al menos los aspectos básicos del ítem evaluado.

Coherencia: Conexión, relación o unión lógica de las partes expresadas dando origen a un discurso de conjunto.

La evaluación que realice solo requiere que usted emita un breve informe con sus apreciaciones sobre los aspectos que a continuación se detallan y que formará parte de la evaluación general del proyecto.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

1.- Respecto de problema de investigación identificado.

El problema es presentado de forma clara, estableciendo el origen este y las consecuencias que esto trae. De forma particular el análisis de los involucrados, como subtema, puede ser eliminado, ya que lo planteado en esta tabla se extrae de la descripción, además que la emisión de ciertos juicios debe estar debidamente comprobada y justificada, por tanto esa información debe ser presentada y respaldada.

2.- Respeto de la justificación del problema

En el proyecto presentado no se evidencia, a menos mediante un título específico, la justificación del problema. A pesar de ello, se puede establecer que el apartado titulado consecuencias puede ser parte de la justificación, pero hace faltan autores, investigaciones o referencias que sean el sustento teórico o empírico de la propuesta y de esta forma explicar por qué es conveniente llevar a cabo la investigación y cuáles son los beneficios que se derivan de la investigación y así demostrar que la investigación es necesaria e importante, tal como plantea Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

3.- Respeto de los objetivos de la propuesta de innovación.

Respecto a los objetivos presentados en el proyecto de investigación se puede establecer que estos son atingentes al estudio presentado, sin embargo no queda claro el tipo de análisis que se efectuará y cómo se efectuará ese análisis para evaluar el impacto de la implementación.

4.- Respeto de las acciones, metas, estándares y verificadores establecidos

Las acciones presentadas para la implementación del proyecto son oportunas, a pesar de ello en el análisis de los involucrados se menciona que la profesora de Lenguaje y Comunicación posee escaso manejo de estrategias de enseñanza para abordar el eje de escritura como un proceso, por lo que es factible pensar que la implementación de la intervención puede tener algunos inconvenientes si no se supervisa, guía y se realiza un seguimiento al trabajo de la profesora o de las personas que están involucradas en la implementación, es decir, puede ser bueno el considerar más de una estrategia para la aplicación de este modelo.

Recordemos que en el modelo de Flower y Hayes tiene elementos como el problema retórico, el texto que se va generando, planificar, producir, revisar, entre otros, y estos van mediados por el monitoreo que realizarán los profesores, por ende ellos deben estar preparados tanto para poner en marcha este modelo como para monitorear el trabajo realizado, lo que puede ser mediante retroalimentación a borradores, retroalimentación en el proceso de construcción o escritura recursiva, por ejemplo.

Respecto a los verificadores se deben establecer las maneras en las que se llevará a cabo el análisis de los instrumentos que se utilizarán, además de mencionar quién será responsable de la confección del material y de su correcta implementación.

5.- Respecto del plan de evaluación de la Innovación.

El plan de evaluación de la Innovación es el adecuado considerando un pre y post test y así observar las conductas de entrada y las de salida de los estudiantes, pero se debe especificar el análisis de la información que se efectuará. Asimismo, instrumentos como las guías de aprendizaje y la pauta de registro deben ser especificados respecto a lo que medirá cada uno o lo que se pretende observar con ellos, para que así se pueda establecer si estos son o no una buena estrategia para recopilar información y ser aplicadas en la implementación del modelo.

Firma:



Rut: _____18416913-4_____

PAUTA DE EVALUACION DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EXPERTOS

NOMBRE DEL PROFESIONAL: Jimmy Gallardo Ormeño

GRADO ACADEMICO: Profesor de Español – Magíster en desarrollo curricular y en valuación de proyectos educativos

A continuación, se le solicita evaluar el proyecto de Innovación educativa del (a) estudiante del Programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Sede Concepción Don(ña) **Guisella Macarena Duarte Cárcamo** considerando para ello y entre otros los siguientes criterios:

Pertinencia: elementos diferenciadores que hacen referencia al tema en cuestión.

Calidad: propiedad o conjunto de propiedades de la sección a evaluar, que permiten juzgar su valor.

Suficiencia: adecuado para cubrir al menos los aspectos básicos del ítem evaluado.

Coherencia: Conexión, relación o unión lógica de las partes expresadas dando origen a un discurso de conjunto.

La evaluación que realice solo requiere que usted emita un breve informe con sus apreciaciones sobre los aspectos que a continuación se detallan y que formará parte de la evaluación general del proyecto.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

1.- Respetto de problema de investigación identificado.

Pertinencia: El problema identificado es pertinente a la investigación.

Calidad: El problema identificado posee un valor propio que lo hace significativo para generar una investigación.

Suficiencia: El problema y sus características poseen la suficiencia necesaria para poder desarrollar la investigación.

Coherencia: El problema es coherente a la realidad de la unidad educativa.

2.- Respetto de la justificación del problema

Pertinencia: si bien los antecedentes contextuales para la identificación fueron enunciados, falta precisar las fuentes que permitan confirmar la veracidad de la información.

Calidad: La falta de fuentes verificables no permite una visualización clara y objetiva de la problemática, lo que resta valor a la investigación.

Suficiencia: El problema es coherente a la realidad de la unidad educativa, estando debidamente argumentado, pero carece de respaldos que verifiquen su veracidad.

Coherencia: No hay una correlación directa entre el problema descrito y la información vertida en el “análisis de involucrados”. Esta falta de coherencia no permite la articulación del problema con sus causas y consecuencias.

3.- Respetto de los objetivos de la propuesta de innovación.

Pertinencia: Si bien el objetivo general es consistente al problema en cuestión, al igual que la mayoría de los objetivos específicos, hay un de ellos cuyo nivel de concreción lo plantean más como una acción a implementar que como un objetivo propiamente tal.

Calidad: La mayoría de los objetivos planteados aportan un valor significativo al desarrollo de la investigación.

Suficiencia: La mayoría de los objetivos planteados tienen la suficiencia necesaria para determinar el desarrollo de la investigación.

Coherencia: Si bien los objetivos son coherentes entre si y el problema de investigación planteado, uno de ellos no responde a la lógica del planteamiento de un objetivo específico, por lo que resta coherencia global a los objetivos planteados.

4.- Respetto de las acciones, metas, estándares y verificadores establecidos

Pertinencia: Las acciones, metas, estándares y verificadores son pertinentes en su mayoría, con excepción del objetivo específico 1.

Calidad: La calidad de las acciones, metas, estándares y verificadores otorgan valor significativo al desarrollo de la propuesta, con excepción del objetivo específico 1.

Suficiencia: Los elementos presentados otorgan suficiencia al desarrollo de la propuesta, con excepción de lo desarrollado con el objetivo específico 1.

Coherencia: Los elementos presentados coherentes al desarrollo de la propuesta, con excepción de lo desarrollado en torno al objetivo específico 1.


5.- Respetto del plan de evaluación de la Innovación.

Pertinencia: El plan desarrollado es pertinente para dar solución al problema planteado, pero presenta errores en los focos planteados en los objetivos y sus ideas asociadas.

Calidad: El plan desarrollado posee valor significativo para dar solución al problema planteado, pero presenta errores en los focos planteados en los objetivos y sus ideas asociadas.

Suficiencia: El plan desarrollado posee suficiencia para dar solución al problema planteado, pero presenta errores en los focos planteados en los objetivos y sus ideas asociadas.

Coherencia: La propuesta presenta errores de coherencia interna en el planteamiento de los objetivos, por lo que su desarrollo no es del todo correcto.

Firma: 
Rut: 16.039.234-7

PAUTA DE EVALUACION DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EXPERTOS

NOMBRE DEL PROFESIONAL: Priscila Silva Vilches.

GRADO ACADEMICO: Profesora de Lenguaje-Magíster en gestión y liderazgo para la gestión educacional.

A continuación, se le solicita evaluar el proyecto de Innovación educativa del (a) estudiante del Programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Sede Concepción Don(ña) **Guisella Macarena Duarte Cárcamo** considerando para ello y entre otros los siguientes criterios:

Pertinencia: elementos diferenciadores que hacen referencia al tema en cuestión.

Calidad: propiedad o conjunto de propiedades de la sección a evaluar, que permiten juzgar su valor.

Suficiencia: adecuado para cubrir al menos los aspectos básicos del ítem evaluado.

Coherencia: Conexión, relación o unión lógica de las partes expresadas dando origen a un discurso de conjunto.

La evaluación que realice solo requiere que usted emita un breve informe con sus apreciaciones sobre los aspectos que a continuación se detallan y que formará parte de la evaluación general del proyecto.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

1.- Respetto de problema de investigación identificado.

Respetto al problema de investigación descrito, considero que el grado de pertinencia es alto, pues, dadas las condiciones descritas en esta investigación, es coherente trabajar esta problemática con el grupo de quinto y sexto básico. Además, la información presentada, junto con las estrategias y metodología de trabajo son suficientes, coherentes y de calidad, permitiendo su comprensión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y su aplicación en el aula.

2.- Respeto de la justificación del problema

La justificación del problema cumple con los criterios de pertinencia, calidad, suficiencia y coherencia. Se condice con la información presentada respecto al contexto educativo de los estudiantes y a la realidad del sistema educativo presente en el colegio.

3.- Respeto de los objetivos de la propuesta de innovación.

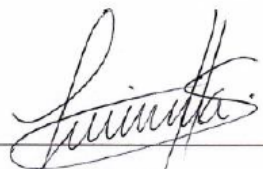
Los objetivos, tanto el general como los particulares, poseen pertinencia respecto del problema evidenciado, ya que permite delimitar y planificar las acciones propicias que lleven al logro de lo propuesto. A su vez, cumplen con el rango de calidad, suficiencia y coherencia, ya que en su redacción los objetivos poseen todos los elementos propios, como el verbo o acción a desarrollar, la finalidad por la que se desarrollará y la forma en la que se desarrollará la acción, en otras palabras, el qué, el como y el para qué.

4.- Respeto de las acciones, metas, estándares y verificadores establecidos

Existe claridad en la información presentada, que incluye las acciones, metas, estándares y verificadores, por lo que cumplen con el rango de calidad, suficiencia y coherencia. Son pertinentes ya que han sido diseñadas para la realidad de la Escuela Escuadrón, considerando su contenido social, cultural y económico, además del grupo humano con el que se trabajará.

5.- Respeto del plan de evaluación de la Innovación.

Puedo señalar que el plan de evaluación es pertinente respecto a todo lo planificado en la Innovación, además es coherente con cada una de las acciones que se realizan en el proceso, manteniendo el estándar de calidad y suficiencia que permiten la aplicabilidad de este proyecto de Innovación curricular.

Firma: 
Rut: 15.529.965 - 7

ANEXO N°9: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL IMPACTO DE LA INNOVACIÓN.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado/a profesor/a Daniela Cuevas Solar ,

En el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación quien suscribe Guisella Macarena Duarte Cárcamo está desarrollando su proyecto de tesis cuyo objetivo general es “Aplicar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes en la asignatura de Lenguaje y comunicación con los estudiantes de 5° y 6° año básico de la escuela Escuadrón durante el año 2020”. Para evaluar el impacto de la intervención se emplearán distintos instrumentos de recogida de información, estos son: pauta de registro de observación de clases, escala de apreciación para estudiantes y entrevista semiestructurada para docentes participantes de la intervención.

Con la finalidad de validar estas herramientas mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

Firma: _____

Rut: _____ 18416913-4 _____

Nombre: Daniela Cuevas Solar

Profesión: Profesora de Lenguaje y Comunicación en Educación Media/Magister en ciencias de la educación.

Instrucciones:

Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

1) ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el **valor 0** indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el **valor 10** indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

2) En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.	X		
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).		X	
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	X		
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.	X		
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	X		
6. Intuición.		X	
TOTAL			

Estimado/a profesor/a Jimmy Gallardo Ormeño.

En el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación quien suscribe Guisella Macarena Duarte Cárcamo está desarrollando su proyecto de tesis cuyo objetivo general es “Aplicar el modelo cognitivo de producción textual de Flower y Hayes en la asignatura de Lenguaje y comunicación con los estudiantes de 5° y 6° año básico de la escuela Escuadrón durante el año 2020”. Para evaluar el impacto de la intervención se emplearán distintos instrumentos de recogida de información, estos son: pauta de registro de observación de clases, escala de apreciación para estudiantes y entrevista semiestructurada para docentes participantes de la intervención.

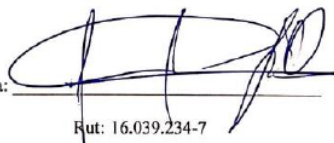
Con la finalidad de validar estas herramientas mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

Firma: _____



Rut: 16.039.234-7

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EVALUADORA

Nombre: Jimmy Gallardo Ormeño.

Profesión: Profesor de Lenguaje y Comunicación en Educación Media/Magister en desarrollo curricular y evaluación de proyectos educativos.

Instrucciones:

Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

3) ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el valor 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el valor 10 indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

4) En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.	X		
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).		X	
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	X		
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.	X		
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	X		
6. Intuición.		X	
TOTAL			

Resultados del cuestionario de competencia evaluadora.

Nombre: Daniela Cuevas Solar

Profesión: Profesora de Lenguaje – Magíster en Ciencias de la Educación.

Kc= 0,8

Ka= 0,9

Resultado 0,85 lo que indica que la profesora posee una competencia alta para validar los instrumentos para recopilar información respecto al impacto de la innovación.

Nombre: Jimmy Gallardo Ormeño

Profesión: Profesor de Español – Magíster en desarrollo curricular y en valuación de proyectos educativos

Kc= 0,8

Ka= 0,9

Resultado 0,85 lo que indica que el profesor posee una competencia alta para validar los instrumentos para recopilar información respecto al impacto de la innovación.