



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Educación
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y METACOGNICIÓN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES DE NM2

Creación de una crónica periodística

Estudiantes: Cortés Piña, Natalia Ester

Díaz Fredes, Estefanía Emma

Erices Mendoza, Clarita Soledad

Escobar Estay, Tatiana Andrea

Profesora guía: Soto Riveros, Rebeca

Tesis Para Optar Al Grado de Licenciada En Educación

Tesis Para Optar al título de Profesora en Lengua Castellana y Comunicación

SANTIAGO, 2013

Natalia Cortés Piña

A todos aquellos que estuvieron en este largo camino: A mi padre por acompañarme leyendo y sus palabras de aliento en los momentos difíciles. A mi madre por incitarme a seguir mi camino y por repetirme que todo con pasión es más fácil. A mis hermanas por la paciencia. A Gustavo por enseñarme, a rayados, que los libros son útiles en la medida que tienen huellas.

A mis tíos, primos y abuelos (paternos y maternos) por sus palabras de aliento y ánimo en este proyecto que se termina. A mis amigas (Llella, Jeka y Estefanía) por su incondicionalidad y los tecitos de cada mes. A mis GLUU (Francisca, Andrea, Tatiana, Estefanía y Clarita) por estos maravillosos años de risas, travesuras, comidas, abrazos y por los que vienen. A Fabián por alimentarnos en las largas noches de estudio o tesis.

Y a Felipe por integrarse en mi camino y siempre estar cuando se le necesitaba, por esos abrazos y besos en los momentos indicados y hacerme la mujer plena que soy hoy junto a nuestro/a hijo/a. Para todos ¡Gracias totales!

Estefanía Díaz Fredes

A quienes confiaron en mí.

(A mi madre por ser el espíritu y a mi padre por hacerme fuerte ante su partida. Por hacer de mí la feliz mujer que soy ahora. A mis hermanos, Eduardo y Carlos, por ser los brazos en los que encuentro apoyo. A Carolina, que junto a mi hermano, me dio el sobrino más hermoso, Renato. A mi abuelita Emma por ser la sabiduría que necesito. A mis tíos y primos por su apoyo que, a pesar de no estar siempre con ellos, estuvieron conmigo.

A mis amigas y compañeras de viaje, Natalia, Clarita, Tatiana, Andrea, Francisca y Estéfani, por sostenerme en el momento más difícil que viví en esta carrera. A Paulina y Alexander por acompañarme en silencio y ser incondicionales.

A los profesores que confiaron y potenciaron aquellos talentos que creía ocultos. A los estudiantes que he tenido y tengo que me hacen creer que cambios son posibles. A las manifestaciones en favor de una educación justa y de calidad para todos. A aquellos que desde un inicio supieron que llegaría al final de este proceso y, más aún, a los que creyeron que no alcanzaría mi sueño.)

Gracias por todo

Clarita Erices Mendoza

Agradezco a mi madre por insistir en que debía dar lo mejor cada día a pesar de no tener ganas a veces y no estar de acuerdo en muchas de mis decisiones. A mi padre por confiar siempre en mis capacidades y sentirse orgulloso de que haga lo que me motiva en la vida. A mis hermanas por aguantar mi mal humor en los momentos complicados y festejar mis logros. A mi abuela por ser mi segunda madre, por llenarme de cariños y mimos. A mis sobrinos a quienes amo Alonso y futuro bebé que espero algún día lean esta tesis y se sientan orgullosos de su tía.

Muchas gracias a mis Gluu Naty, Tatiana, Estefanía, Francisca, Andrea y Estefy por las risas, abrazos, cariños y compañía. A Jacqueline por ser más que una amiga, una hermana.

A mis profesores en general, por enseñarme el valor del conocimiento, especialmente a quienes reafirmaron mi amor por la literatura y a quienes me dieron las bases para ser una buena docente.

Finalmente a Dios, quien me guió y me ha dado la fortaleza para seguir en el difícil pero hermoso camino de ser una educadora.

Tatiana Escobar Estay

A mi madre, por ser más grande que el universo, por enseñar, aprender y amar, por su mirada, su belleza, por sus sonrisas y lágrimas, por ser vida, alimento y alma...porque simplemente te amo...

A mi tatita, por inspirar innumerables historias, por ser fuerte, por ser mar y viento, pan y tango...porque vivirás eternamente en mi corazón.

A los Estay, por amarme y protegerme, por acompañar mis pasos, por las comidas, los cumpleaños y años nuevos, porque nos une la vida y la muerte.

A mis amigas: Francisca, Andrea, Natalia, Clarita y Estefanía, por acompañar esta hermosa aventura, por tanta lealtad y abrazos, por los tallarines pobres, el vodka, las marchas, por las risas y el llanto, porque ustedes son mi aprendizaje más significativo...

A mi padre, por escuchar y anticipar su complicidad; por confiar en mis capacidades y demostrar con nobleza su orgullo hacia mí.

A mis maestros por tener la capacidad de ser amigos, por retar, por felicitar, por cargar el lápiz, por el vino tinto, por leer (me) y escribir (me)...por creer y confiar.

A mis amigos de ruta, que han marcado con fuego m alma: Fabián, Daniel y Felipe, por ser mis compañeros y cómplices eternos. Por los secretos, las frases, el silencio y el amor.

A mi admirada maestra y amiga: Irma Pavez, porque con su sabiduría no sólo me enseña a enseñar, sino a aprender, a buscar mi autonomía, a no decaer, a construir en mí y en otros. Por su apoyo incondicional...

Y a ti, por tu paciencia, tus besos con sabor a chocolate, por tu calor y tu espíritu aguerrido, porque ahora disfruto de las flores y no le temo a la oscuridad. Porque en tus brazos podría acurrucarme eternamente...

Contenido

Índice de Figuras	4
1.1. ANTECEDENTES	7
1.2 PROBLEMATIZACIÓN.....	14
1.3 JUSTIFICACIÓN	16
1. OBJETIVOS.....	17
2.1 OBJETIVO GENERAL	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2. MARCO TEÓRICO.....	18
3.1. PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y SUS MODELOS IMPLICADOS	18
3.1.1. El modelo por etapas:	20
3.1.2. El modelo del procesador de textos:	22
3.1.3. Las prosas de escritor y de lector:	23
3.1.4. El proceso cognitivo	24
3.2. Procesos de la escritura	26
3.2.1. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.....	26
3.2.2. Enfoques en el proceso de escritura:	27
3.2.3. Enseñar a escribir	29

3.3. Metacognición:	33
3.4. Crónica periodística	38
4. DISEÑO METODOLÓGICO	42
4.1. Plan de trabajo	44
5. GUÍA DEL PROFESOR Y MANUAL DEL ESTUDIANTE	46
6. CONCLUSIONES	206
7. BIBLIOGRAFÍA	208

Índice de Figuras

Figura 1	página 14
Figura 2	página 22
Figura 3	página 23
Figura 4	página 24
Figura 5	página 26

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

La educación escolar chilena actual experimenta una crisis que afecta a los estudiantes quienes sufren día a día las falencias de un sistema educativo que no ha sabido conjugar, entre otras cosas, tiempo, contenido y aprendizajes significativos. Esto se traduce en la queja de los diversos niveles: media y universitario culpando al nivel anterior: los jóvenes no saben escribir.

En el caso del área de Lenguaje y Comunicación, consideramos que esta debilidad de los aprendizajes se produce porque el Ministerio de Educación (MINEDUC) no ha logrado establecer el justo equilibrio entre aquello que define se debe enseñar y el tiempo asignado para hacerlo, a pesar de invertir millones de pesos en mejoras para esta área¹.

La asignatura de Lenguaje consta de tres ejes o competencias centrales: lectura, producción de textos escritos y comunicación oral. En nuestra experiencia en el aula hemos podido observar que no son tratadas con el mismo nivel de profundidad, específicamente, la producción de textos escritos, carece de una amplia gama de información, investigaciones y/o estrategias didácticas asociadas a su enseñanza.

¹ El MINEDUC, desde el inicio de la reforma educacional, ha elaborado una serie de herramientas y documentos de apoyo a la implementación curricular. Entre ellos, los Mapas de Progreso. En este contexto, una de las evidencias de la falta de consistencia de las acciones del Ministerio es el retiro de los mismos en las diversas asignaturas (solo de 1° a 6°), puesto que las nuevas Bases Curriculares y el Programa de Estudio no fueron elaborados en vínculo con lo que se determina en los Mapas.

Con esta decisión se olvida el porqué de la implementación de dicho documento, en donde: *se busca aclarar a los profesores y profesoras, a los alumnos y a las familias, qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje* (MINEDUC, 2008, p. 5). Se elimina un documento creado para facilitar a los docentes la apreciación concreta de los aprendizajes que necesitan para estimular las capacidades en cada educando.

La crisis educativa a la que aludimos, pudo ser observada también en las diversas prácticas de intervención pedagógica², particularmente en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la escritura. En este ámbito, se ha visualizado un escaso o nulo conocimiento de lo que significa escribir diversos textos. Se enfatiza en la enseñanza de formas o estrategias de comprensión lectora por sobre las de producción de textos escritos, debido a que en los colegios existe mayor preocupación por los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU)³. En esta última no se considera la producción de texto.

Este hecho ha afectado particularmente el ejercicio cotidiano de la producción de textos escritos, provocando que los estudiantes realicen esta tarea de manera escolarizada, mecánica, es decir, sin que la reflexión forme parte del proceso de escritura. Los jóvenes no escriben en la escuela con otro propósito que no sea el de responder una prueba o trabajo, lo que imposibilita el desarrollo de toda la gama de habilidades asociadas al aprendizaje de la producción textual. Por lo tanto, no se desarrolla una habilidad importante de los aprendizajes que deben tener los alumnos, ignorando que:

La lengua escrita no es solamente un instrumento de comunicación, sino que [...] nos permite dejar constancia de cómo entendemos el mundo nosotros. Es decir, es también un instrumento de registro de visión de mundo. (Araya, 2005, p. 18)

Se invisibiliza que el proceso de escritura refleje un sujeto con una determinada visión de mundo, en un contexto determinado, reflexionando lo que acontece o

² La carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano cuenta con prácticas de intervención pedagógica desde el tercer semestre con formato de taller.

³ SIMCE es una prueba estandarizada aplicada por el Ministerio de Educación que evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco curricular chileno. www.simce.cl

PSU es un instrumento evaluativo que utilizan las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile y que busca seleccionar a los estudiantes que ingresan a carreras de pre-grado. www.demre.cl

pensando el mundo. Escribir no es solo redactar teniendo presente consideraciones de tipo ortográfico, sintáctico, de coherencia o de cohesión, la escritura es

...una actividad social. Escribimos, sobre todo para comunicarnos con otros seres humanos. Pero el acto de escribir no es social tan sólo por su propósito comunicativo. Es social, también, porque es un artefacto social y es desarrollado en un medio social. Lo que escribimos, cómo lo escribimos y a quién escribimos, está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacciones sociales (Hayes, 1996, p. 3).

Al no intencionar la enseñanza de este eje la evaluación de la escritura se vuelve una instancia compleja. Esto se determina, ya que se vuelve una consecuencia valoración de la nota

De esta manera, la enseñanza y la evaluación son, más que una reflexión, una reproducción y exposición de contenidos entregados por el profesor. En efecto, la elección de una tipología textual específica (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, entre otras) será fundamental para el estudiante al momento de demostrar el manejo que posee de los contenidos. En el caso del **texto expositivo**, el grado de dificultad se concentra al momento de trabajarlo, por tanto, será complejo determinar los procesos de composición escrita que ocupan los estudiantes, debido a que no poseen las herramientas para potenciarlos ni hacerlos significativos.

Cassany (1999, p.125) plantea que el uso de la exposición como texto requiere de un dominio superior al de uno de carácter comunicativo, ya que demanda un uso de información mayor y su estructura no es estable ni canónica al momento de la producción.

Al mismo tiempo, es fundamental comprender el contexto en el que se desarrolla el texto expositivo que comprobará cuánto aprendió el estudiante: si es el desarrollo de una prueba escrita, se debe considerar el tiempo de producción, contenidos tratados, situación comunicativa en sí. No podemos olvidar que este tipo de texto tiene por meta ser objetivo (entrega de *nueva* información) y clarificador (estructuración canónica: introducción, desarrollo y conclusión) y, por lo tanto, lo que el estudiante entregará

como 'respuesta' a lo aprendido dependerá de qué tan exitosamente puede llegar a ser su evaluación o calificación.

Sin embargo, es claro que el desarrollo de la escritura, más allá de la tipología textual, será diferente en cada estudiante. Algunos tendrán mayor facilidad y habilidad en este ámbito. No obstante, más allá del resultado, la redacción de cada escritor será distinta en cuanto a la experticia que se irá adquiriendo.

Independiente de que los docentes generen estrategias para la producción de textos escritos o integren didácticas para trabajar la producción dentro del aula, aún existe evidencia del desmedro que asume la producción textual respecto a la comprensión lectora. Una investigación realizada el segundo semestre del 2007 por el equipo de seguimiento Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, da cuenta que no es relevante cuánto se estudie y el tiempo que se asigne a mejorar la producción textual si no existen las instancias para hacerlo: tiempo asignado horas, espacios, materiales, etc.

Desde este lugar se visualiza una de las variables los estudiantes no avanzan en el desarrollo de la habilidad de la producción de textos escritos, ya que en el ámbito de la evaluación de la escritura:

está en función de la ortografía, el vocabulario o la gramática, no en función de crear un texto escrito por el solo hecho de comunicar correctamente algo, ya sea mediante la escritura de una carta, composición de un tema determinado o ensayo en el mejor de los casos. (MINEDUC, 2009a, p.17).

Existe una disociación entre los documentos oficiales del Ministerio de Educación⁴ y la práctica docente; como por ejemplo, las actividades pueden tomar más tiempo que el planificado, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es diferente para cada individuo. Además, no existen las herramientas necesarias para implementar las innovaciones que se requieren para el trabajo en el aula. Esta disyuntiva se aprecia en producción de textos, donde se propone lo siguiente:

⁴ Decreto 220, Mapas de progreso, Ajuste curricular, Planes y Programas de estudio, Marco para la Buena Enseñanza. Marco Curricular.

La escritura se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca no solo la familiaridad con los diversos tipos de texto escritos, sino también con la exigencia de estos de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia. Esto implica asumir diversas perspectivas y adoptar un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales y que lleguen a tener un estilo propio en sus escritos más personales (MINEDUC, 2009b, p. 33).

Dada esta polarización entre lo que se dice en el Marco Curricular definido por el MINEDUC y las actividades vivenciales en el aula, hemos tomado el formato de un test creado por Daniel Cassany y Antonio García del Toro⁵, para medir cómo escriben los estudiantes y qué procesos desarrollar al momento de la redacción.

Como se observa, lo deseable desde las orientaciones del mineduc y la dinámica completa del aula van por carriles diferentes, quisiéramos saber cómo escriben los estudiantes.

Para ello, aplicamos a 39 estudiantes que cursan segundo medio en el liceo BVM, comuna de La Florida (2012)

Para la aplicación, nos enfocaremos en 39 estudiantes de segundo año medio A del liceo Benjamín Vicuña Mackenna de la comuna de La Florida, año 2012 considerando que estos son los indicadores máximos que un estudiante debe alcanzar en una composición madura - escritor experto - (Scardamalia y Bereiter, 1992):

- *Buscar Modelos:* “Antes de empezar a redactar siempre busco y leo textos parecidos a los que tendré que escribir.”

⁵ Test adaptado por la profesora Irma Pavez O. experta en lenguaje, del libro de Daniel Cassany y Antonio García (1999): *Recetas para escribir*. Madrid: Plaza Mayor.

- *Pensar en mis lectores*: “Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción.”
- *Buscar ideas al principio*: “Apunto las ideas con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores.”
- *Hacer borradores*: “Hago varios borradores que corrijo varias veces, según la dificultad del texto.”
- *Hacer esquemas y modificarlos*: “Siempre hago varios planes de texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo porque se me ocurren nuevas ideas.”
- *Leer mientras se escribe*: “Siempre hago muchas pausas mientras escribo para leer varias veces cada fragmento escrito.”
- *Revisar la forma y el contenido*: “Reviso tanto la forma como el contenido.”
- *Escribir una idea*: “Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambio palabras, puntos de vista, tono, etc.”
- *Escribir en circunstancias diferentes*: “Mi forma de redactar cambia siempre porque se adapta a las circunstancias que varían en cada caso: tema, audiencia, tiempo disponible, etc.”
- *Consultar manuales*: “Consulto varias veces estos manuales y siempre verifico la corrección con los programas del computador.”

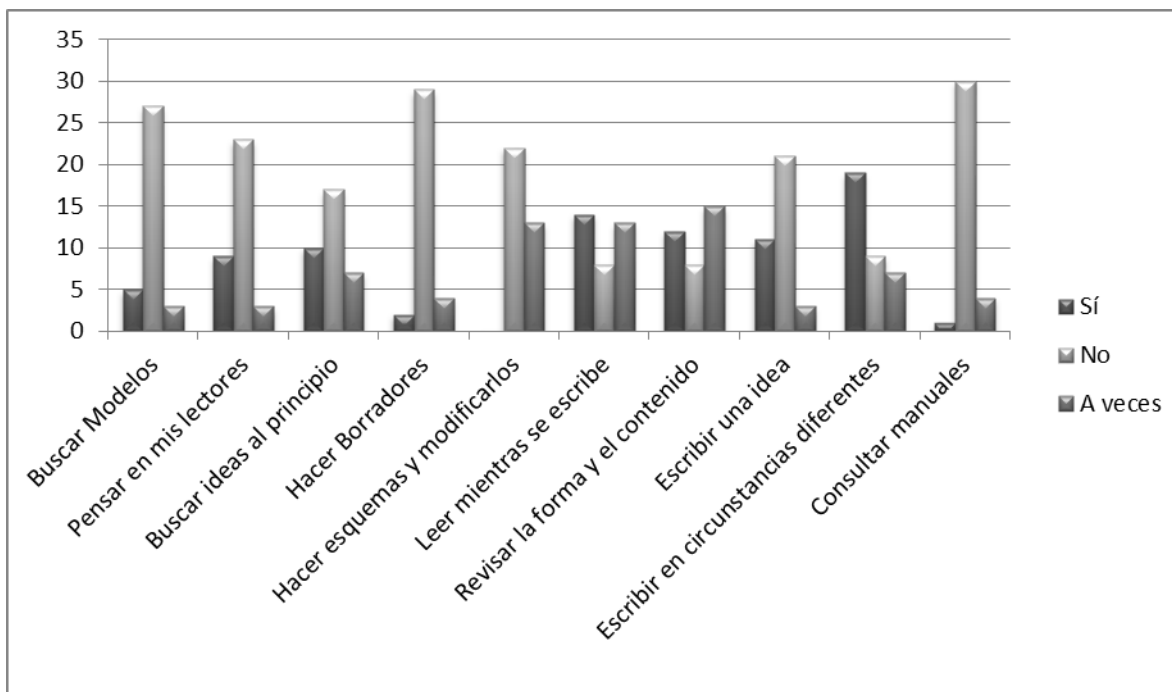


Figura 1

Resultados de la muestra de test de redacción a estudiantes de segundo medio del liceo Benjamín Vicuña Mackenna.

El test reflejó que actualmente los estudiantes de segundo medio de dicho establecimiento presentan dificultades para redactar textos, dado que centran su desempeño en “el hacer” y no en el “para qué” o “por qué” de la escritura, por ende, sus ideas no son reflexionadas y la escritura se vuelve mecánica. Esto provoca que no haya mayor interés investigativo en los estudiantes, ya sea porque no logran la motivación suficiente o porque los profesores no abordan la escritura a partir de un ámbito que no sea la estructura o la coherencia.

Es así como se van instalando las diferencias entre el escritor presente en el aula y el que se espera formar, evidenciando de esta forma que lo expuesto por el Marco Curricular chileno y la práctica transitan por diversas vías.

De esta manera, lo que se espera de los estudiantes es que generen procesos de escritura a nivel de expertos, es decir, que transformen su conocimiento adaptándolo para el lector (Scardamalia y Bereiter, 1992).