



Escritura auténtica para la inclusión: Implementación de un proyecto de creación de cuentos para aumentar la motivación y mejorar las habilidades de escritura en estudiantes de tercero básico con necesidades de apoyo en una escuela particular subvencionada de la comuna de Rancagua

Catalina Alejandra Guzmán Collío

Docente guía: Alejandra Quinteros y Paulina Cortés

Co-tutor: Javier Núñez

Co-tutora: Jeniffer Romero

Tesis para optar al título y/o grado de profesora de Educación Especial con Mención en
Dificultades del Aprendizaje

Rancagua, Chile.

31 de diciembre de 2025.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios, por sostenerme y guiarme más allá de lo que puedo entender. Por estar en mi vida antes de tener memorias; por llenarme de perseverancia y fuerzas para ir tras lo que me hace sentido. Le agradezco por haberme permitido estudiar una carrera profesional tan hermosa como lo es Pedagogía en Educación Especial.

A mi papá. Por creer en mí, e invertir y sacrificarse en su trabajo para que yo pueda recibir los estudios que él no pudo tener en su momento. Es un regalo ser tu hija.

A mi mamá, quien está ahí cada vez que las preocupaciones no me dejan comer, quien ora por mí e intenta hacerme la vida más fácil cuando me estoy derrumbando. Gracias por tanto, porque sin ti no habría llegado hasta donde estoy y porque decidiste quedarte conmigo pese a tener miedo.

A mi hermana y hermano menores, quienes fueron y son mi inspiración para convertirme en una profesora empática y cercana. Con ustedes aprendí a acompañar, observar y escuchar. Los quiero mucho; gracias por ser mis hermanos y amigos.

Agradezco a Consuelo Romero y Camila Fuentes, mis amigas de la universidad. Por su paciencia cada vez que no entendían mi forma de ser, gracias por las conversaciones incómodas y honestas, por las risas, pero también por las discusiones y reconciliaciones. Gracias por confiarme sus vulnerabilidades. Ustedes me enseñaron sobre hermandad y amistad. Se los agradezco de corazón y sé que serán excelentes profesionales, pues ya son hermosas personas.

A la profesora Alejandra Quinteros, por ser la excelente persona y profesora que es. Desde que la conocí, marcó mi forma de ver y hacer pedagogía. Gracias por acompañarme y darme la oportunidad de trabajar con usted.

A mi querido tercero básico. Gracias por recibirme con tanto cariño y en el momento justo, porque me sentía rota cuando llegué al centro de práctica. El cariño de ustedes y su espíritu curioso sanó mi tristeza, y por eso les llevaré en un lugar muy especial de mi corazón. Gracias por participar en la aventura de escribir un libro de cuentos y perseverar en ello. Desde el principio creí en ustedes, ¡y lo lograron!

Índice

Resumen.....	1
1) Introducción.....	2
2) Contexto socioeducativo.....	4
3) Problematización.....	7
3.1. Pregunta de investigación.....	10
3.3. Objetivos específicos.....	12
4) Marco teórico.....	13
4.1. ESCRITURA, SOCIEDAD Y ESCUELA.....	13
4.1.1. Relevancia social de la escritura.....	13
4.1.2. La escritura como desafío pedagógico.....	13
4.2. HABILIDADES DE ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	14
4.2.1. Adecuación a la situación comunicativa.....	14
4.2.2. Coherencia.....	15
4.2.3. Estructura.....	15
4.2.4. Cohesión (Uso de conectores).....	15
4.3. DESAFÍOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA.....	15
4.3.1. Despatologización de las necesidades de apoyo en escritura.....	16
4.3.2. Necesidades de apoyo en la escritura.....	16
4.3.3. Escritura como proceso unidireccional.....	17
4.3.4. Factores que obstaculizan la motivación hacia la escritura.....	17
4.4. DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.....	17
4.4.1. Concepciones de la escritura.....	18
4.4.2. La escritura como proceso recursivo.....	18
4.4.3. Escritura auténtica en el aula.....	18
4.4.4. La retroalimentación efectiva en tareas de escritura.....	19
5) Metodología.....	20
5.1. Enfoque.....	20
5.2. Muestreo.....	21
5.3. Instrumentos de evaluación.....	21
5.3.1. Etapa diagnóstica y final.....	22
5.3.2. Etapa de implementación.....	23
5.4. Aspectos éticos de la investigación.....	24
6) Plan de acción.....	25
6.1. Descripción general.....	25
6.2. Planificación sesiones de intervención.....	26
6.3. Carta Gantt.....	29
7) RESULTADOS.....	30
7.1. ETAPA DIAGNÓSTICA.....	30

7.1.1. Motivación muestral hacia tareas de escritura en evaluación inicial.....	30
7.1.1.1. Motivación inicial hacia la escritura de cuentos.....	31
7.1.1.2. Motivación inicial hacia la escritura de cartas.....	31
7.1.1.3. Motivación inicial hacia la escritura en soportes digitales.....	32
7.1.1.4. Motivación inicial hacia la escritura para una audiencia cercana.....	33
7.1.1.5. Motivación inicial hacia la escritura autobiográfica.....	34
7.1.1.6. Motivación inicial hacia la escritura como proceso recursivo.....	35
7.1.1.7. Motivación inicial hacia la socialización de producciones escritas.....	36
7.1.2. Análisis muestral de las habilidades de escritura en evaluación inicial.....	37
7.1.2.1. Adecuación a la situación comunicativa en etapa inicial.....	40
7.1.2.2. Coherencia en etapa inicial.....	41
7.1.2.3. Estructura en etapa inicial.....	42
7.1.2.4. Cohesión en etapa inicial.....	44
7.1.5. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA.....	45
7.2. RESULTADOS ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN.....	48
7.2.1. Dimensión 1: Motivación hacia la escritura:.....	48
7.2.1.1. Interés comunicativo.....	48
7.2.1.2. Influencia del propósito auténtico.....	50
7.2.1.3. Socialización como elemento favorecedor de los procesos de escritura.....	52
7.2.1.4. Fortalecimiento de la persistencia frente a la tarea a partir de condiciones didácticas con sentido.....	54
7.2.1.5. Conductas ante la tarea.....	56
7.2.1.6. Autoconcepto como escritor o escritora.....	58
7.2.2. Dimensión 2: Habilidades de escritura:.....	60
7.2.2.1. Escritura recursiva.....	61
7.2.2.2. Adecuación a la situación comunicativa.....	63
7.2.2.3. Estructura del texto.....	64
7.2.2.4. Coherencia.....	66
7.2.2.5. Cohesión.....	68
7.2.3. Dimensión 3: Coherencia curricular del plan de acción:.....	70
7.2.3.1. Alineación con los objetivos de Lenguaje y Comunicación.....	70
7.2.3.2. Enfoque Comunicativo funcional como facilitador de la escritura.....	73
7.2.3.3. Articulación interdisciplinaria.....	74
7.2.4. Síntesis de los resultados de implementación:.....	76
7.3. RESULTADOS EVALUACIÓN FINAL.....	78
7.3.1. Análisis muestral de la motivación hacia tareas de escritura en etapa final.....	78
7.3.1.1. Motivación final hacia la escritura de cuentos.....	78
7.3.1.2. Motivación final hacia la escritura de cartas.....	79
7.3.1.3. Motivación final hacia la escritura en soportes digitales.....	80

7.3.1.4. Motivación final hacia la escritura para una audiencia cercana.....	81
7.3.1.5. Motivación final hacia la escritura autobiográfica.....	82
7.3.1.6. Motivación final hacia la escritura como proceso recursivo.....	84
7.3.1.7. Motivación final hacia la socialización de producciones escritas.....	85
7.3.3. Análisis muestral de las habilidades de escritura en etapa final.....	86
7.3.2.1. Adecuación a la situación comunicativa en etapa final.....	90
7.3.2.2. Coherencia en etapa final.....	91
7.3.2.3. Estructura en etapa final.....	93
7.3.2.4. Cohesión en etapa final.....	94
7.3.5. Síntesis de resultados finales.....	96
8) Conclusiones.....	100
9) Referencias bibliográficas.....	105
ANEXO I: Instrumentos de evaluación diagnóstica y etapa final.....	107
ANEXO II: Instrumentos de evaluación de implementación.....	117
ANEXO III: Matriz de análisis y operacionalización de los resultados de implementación.....	120
ANEXO IV: Tabla de coherencia interna.....	147
ANEXO V: Tabla de planificación de intervenciones.....	148
ANEXO VI: Formato de consentimientos.....	162
ANEXO VII: Formato de asentimientos.....	165
ANEXO VIII: Cronograma.....	168

Resumen

La escritura es una habilidad que no surge de manera espontánea, pero es fundamental para la participación social. Sin embargo, su enseñanza en la educación básica suele proveer escasas oportunidades para desarrollar prácticas epistémicas de escritura, con enfoque auténtico y procesual. En este escenario, se observa que la motivación y el desarrollo de habilidades asociadas a la producción textual representan un desafío para estudiantes con necesidades de apoyo en el aula regular del tercero básico de una escuela particular subvencionada, en la comuna de Rancagua.

El propósito general del estudio es diseñar y aplicar una estrategia de escritura auténtica, mediante la creación de un libro de cuentos destinado a la biblioteca escolar, con el fin de aumentar la motivación y fortalecer las habilidades de escritura en estudiantes de tercero básico con necesidades de apoyo. Para lograrlo, primero, se busca identificar el nivel inicial de motivación y habilidades de escritura; luego, se implementa un proyecto de ocho sesiones, coherente con el currículum de Lenguaje y Comunicación; finalmente, se socializa el producto final con la comunidad educativa. En este sentido, el estudio se desarrolló con la metodología de investigación-acción y, para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios de motivación, rúbricas analíticas de escritura, escalas de valoración por sesión y registros de cuaderno de campo.

Los resultados evidencian avances en todas las habilidades de escritura evaluadas, especialmente en cohesión, coherencia y escritura recursiva, aún cuando estos aspectos no fueron enseñados de manera expositiva, sino mediante modelaje situado, retroalimentaciones y escritura colectiva. En cuanto a la motivación, se observaron cambios no lineales, pues algunos indicadores aumentaron mientras que otros disminuyeron levemente, lo que permitió comprender la motivación como un constructo dinámico y situado, más que como una variable acumulada y transferible.

En conclusión, la investigación demuestra que una propuesta de escritura auténtica coherente con el currículo puede fortalecer las habilidades de escritura y resignificar la motivación del estudiantado. Asimismo, revela la importancia de considerar la diversidad de trayectorias, intereses y condiciones didácticas, aportando orientaciones para la práctica docente y futuras investigaciones en el ámbito de la didáctica de la escritura.

Palabras clave: Escritura; plan de estudios primarios; motivación; práctica pedagógica; educación básica.

1) Introducción

La escritura constituye una habilidad central para el aprendizaje escolar y la participación social; no obstante, su enseñanza en educación básica continúa presentando importantes desafíos pedagógicos. En contextos escolares que atienden estudiantes con necesidades de apoyo, es frecuente observar producciones escritas con dificultades en su organización, coherencia y cohesión, así como una baja motivación hacia las tareas de escritura. Estas dificultades requieren de propuestas pedagógicas que superen una enseñanza centrada únicamente en el sistema de escritura, y promuevan experiencias de escritura significativas, contextualizadas y con sentido comunicativo.

La presente investigación-acción se desarrolla en un curso de tercero básico de una escuela particular subvencionada. Surge a partir de la observación sistemática del contexto educativo y del análisis de las prácticas de enseñanza de la escritura. En este escenario, se identifica la necesidad de fortalecer la producción escrita del estudiantado —particularmente en el género narrativo— mediante una intervención pedagógica que conciba la escritura como una práctica social y un proceso recursivo. Por ende, el propósito del estudio es evaluar el impacto de un plan de acción orientado a mejorar las habilidades de escritura del estudiantado y fortalecer su motivación hacia la misma, considerando sus características necesidades de apoyo y el contexto escolar en el que se inserta

La acción implementada consiste en una secuencia de ocho sesiones de escritura procesual, en las que se promueve la planificación, escritura, revisión y reescritura de textos, incorporando estrategias de modelamiento docente, trabajo colaborativo y retroalimentación formativa. A través de esta intervención, se busca generar oportunidades sistemáticas para que los y las estudiantes desarrollen habilidades específicas de la escritura y reflexiones sobre sus propios procesos de producción textual.

Los resultados obtenidos permiten dar cuenta de avances en el desempeño de las habilidades de escritura —coherencia, cohesión, estructura y adecuación a la situación comunicativa—, así como de transformaciones en la manera en que el estudiantado se vincula con la escritura. En particular, se observa una resignificación de la motivación hacia la producción escrita, la cual no se manifiesta de forma lineal ni homogénea, sino que es dinámica en función del propósito, el tipo de tarea, las condiciones didácticas y las trayectorias individuales. Asimismo, se evidencian tensiones entre la motivación declarada y las conductas observables frente a la tarea, lo que aporta elementos relevantes para la reflexión pedagógica.

El presente informe se organiza en los siguientes apartados: una contextualización del escenario educativo; la problematización y formulación de la investigación; el marco teórico que sustenta el estudio; la metodología empleada; el plan de acción y su implementación; la presentación y análisis de los resultados en sus distintas etapas; y, finalmente, las conclusiones, proyecciones y reflexiones profesionales derivadas del proceso de investigación-acción.

2) Contexto socioeducativo

La investigación se contextualiza en un colegio particular subvencionado, ubicado en el sector norte de la comuna de Rancagua. En esta escuela se educan a estudiantes desde educación de párvulos hasta octavo básico, con una matrícula total de 246 estudiantes y un promedio de 22 estudiantes por curso. El Índice de Vulnerabilidad Escolar de la escuela es de un 48,60% y el nivel socioeconómico de las familias es medio. No obstante, la diversidad está presente en la comunidad educativa por una variedad cultural y distintos grados de participación, dado que, hay familias que presentan barreras socioculturales, laborales o académicas que les impiden participar ininterrumpidamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pupilos y pupilas.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el establecimiento declara una perspectiva inclusiva. Esto se evidencia en la manera que se plantea la misión del colegio, la cual consiste en concebir la educación como un proceso continuo, cuyos esfuerzos deben apuntar al desarrollo de seres humanos conscientes, respetuosos de la diversidad, solidarios ante los problemas y que busquen la armonía con su entorno, que se acepten a sí mismos y busquen el éxito, la felicidad y autorrealización a través de su capacidad de dar y recibir. En esta misma línea, la visión de la escuela es brindar una educación de calidad, entendida como aquella que es personalizada, centrada en la persona y cuyo pilar fundamental es la valoración de la diversidad bajo principios humanistas.

Adicionalmente, el colegio se caracteriza por recibir a una basta cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que la demanda de apoyos especializados es alta. Por tal motivo, el colegio cuenta con un equipo del Programa de Integración Escolar y el Plan de Apoyo a la Inclusión para responder a las necesidades educativas del estudiantado, así como con una sala inclusiva que está adaptada con elementos de autorregulación, como el rincón de la calma y recursos didácticos como pizarras individuales, material concreto, proyector y señaléticas con pictogramas. El tipo de necesidades educativas especiales (NEE) que atiende el colegio son la discapacidad auditiva, visual e intelectual, así como trastornos motores, CEA/TEA, DEA, TDAH y FIL.

Respecto al trabajo colaborativo entre docentes, el colegio cuenta con un equipo PIE compuesto por docentes de educación especial, fonoaudióloga, psicóloga y kinesióloga. Ahora bien, la articulación con el profesorado de asignatura ocurre en un horario que el colegio gestionó, con el propósito de reunir

a todo su cuerpo docente y profesionales externos, en favor del aprendizaje. Se trata del Consejo de Profesores, donde las horas de articulación se han gestionado para que se reúnan los y las docentes, como también a la totalidad del equipo PIE. Durante las jornadas del Consejo se divide al profesorado por áreas o asignaturas y el equipo PIE rota en las áreas para proponer ideas de adecuaciones, diversificación de las clases, evaluaciones y para conversar sobre casos específicos.

Dentro del establecimiento, se selecciona como grupo foco al tercero básico A, curso que se compone de 22 estudiantes, de los cuales 13 son niñas y 9 son niños. Se trata de un grupo caracterizado por aprender mejor a través de ejemplos de la vida cotidiana, el modelamiento y el juego. Requieren una ruta, además de instrucciones claras y concisas para trabajar. En cuanto a las necesidades de apoyo que se observan en Lenguaje, se evidencia un desempeño descendido en comprensión lectora de nivel inferencial y en la producción de textos. Se interesan por aquellos textos que vienen acompañados de recursos visuales como imágenes o videos.

Se observa que el clima de aula del tercero básico A se caracteriza por ser activo, puesto que, los niños y las niñas del curso requieren movimiento, gustan de conversar entre ellos y hacer bromas. Se trata de un curso con un alto nivel de compañerismo, dado que, se prestan útiles entre ellos cuando a alguien le falta, reciben con alegría cuando más niños o niñas se integran al curso, y hay estudiantes que reconocen las señales de sobrecarga sensorial de sus pares e intervienen para evitar su desregulación. Además, el cuerpo docente se encarga de abordar los conflictos de manera preventiva y reactiva, conforme a los protocolos de acción declarados en el Reglamento Interno de Convivencia Escolar del colegio, y refuerzan constantemente la importancia de las normas y el respeto para mantener la sana convivencia.

En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas en el curso, se visualiza que en el abordaje de Lenguaje y Comunicación no se plantean situaciones de lectura y escritura auténticas. Es más, se trabaja a partir de la transcripción de texto desde la pizarra, y responder preguntas de manera escrita. Esto es una debilidad porque las actividades son de baja demanda cognitiva y poco significativas, lo que impacta en el aprendizaje de los y las estudiantes. Sin embargo, sí se proponen situaciones en que los niños y niñas leen por sí mismos. La modalidad de trabajo es individual y los recursos utilizados son el cuaderno, libro de la clase, libros Caligrafix, diccionarios, libro de vocabulario y un libro que la profesora jefe diseñó.

El curso no cuenta con biblioteca de aula y en la asignatura no se realizan actividades en la biblioteca del colegio.

Sobre las actitudes y disposiciones en la asignatura, se aprecia que la mayoría de los niños y niñas se resisten a escribir. Esto influye de manera negativa en las interacciones, puesto que, se observa que algunos niños y niñas interrumpen constantemente para preguntar cuánto falta para el recreo, cuánto van a escribir e, incluso, se observa a un estudiante que frecuentemente llora por no alcanzar a escribir la materia. En este contexto, los esfuerzos docentes consisten en monitorear que los niños y niñas estén escribiendo. Pese a ello, parte del estudiantado no termina las actividades en clases y se las llevan como tarea para la casa. Por ende, las necesidades de apoyo en Lenguaje y Comunicación tienen relación con promover situaciones auténticas y motivadoras que faciliten el aprendizaje de la escritura.

3) Problematización

En el contexto chileno, los ajustes curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación tienen relación con la comprensión de cómo se enseña y utiliza la lengua. Según MINEDUC (2009), el enfoque que predominó en la educación tradicional fue el de enseñar competencias lingüísticas (Chomsky, 1957). Esta premisa señala que lo único relevante es el conocimiento sobre las reglas del lenguaje, sin necesidad de interactuar, a fin de memorizar e internalizar las normas lingüísticas. Actualmente, la asignatura se alinea con el enfoque Comunicativo Funcional. Es decir, su propósito principal es desarrollar la competencia comunicativa en el estudiantado (Hymes, 1973), lo que implica trabajar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. En este sentido, la asignatura se organiza en habilidades, conocimientos y actitudes para promover la competencia lingüística y comunicativa. Por ende, el propósito de la asignatura, según MINEDUC (2018) es

desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante (...) el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación (p. 35).

Desde una perspectiva inclusiva, el Decreto 83 (MINEDUC, 2015) entrega orientaciones para la diversificación de la enseñanza, postulando la necesidad de responder a la diversidad presente en el aula. Para ello, plantea al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una estrategia pertinente para maximizar las oportunidades de aprendizaje y el enfoque Comunicativo Funcional se alinea con sus principios. Primero, porque proporciona distintos medios de presentación y representación, al “activar o sustituir conocimientos previos” (CAST, 2011, p.19) a través de textos de la vida real, en lugar de textos artificiales o manipulados. Segundo, porque se ocupa de proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, al “mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances” (CAST, 2011, p.36), ya que, el estudiantado se encuentra en un proceso constante de retroalimentación al interactuar y compartir sus ideas. Tercero, porque proporciona múltiples medios de participación y compromiso, al “optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad” (CAST, 2011, p.38), estimulando el pensamiento crítico, el desarrollo de la identidad propia y en comunidad.

Entre los ejes del currículum chileno de Lenguaje y Comunicación, la escritura parece ser la más desafiante de abordar. Según las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) para aprender a escribir se involucra varios procesos y conocimientos, tales como: la producción de textos en situaciones de escritura libre y guiada, como proceso reflexivo y colaborativo, donde el conocimiento y manejo de la lengua están al servicio de la eficacia y claridad. Tanto así, que recién en 2008 se realizó la primera evaluación piloto de escritura del SIMCE, la cual se aplicó a un 9% de estudiantes de 4° básico en Chile. Si bien permitió confirmar el problema de inequidad en el aprendizaje de la escritura, los resultados sólo se entregaron mediante un puntaje global. Al respecto, Sotomayor et al. (2016) afirman que “la adquisición de la escritura es un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural” (p. 384). Por eso, deciden analizar una muestra de producciones que fueron parte del SIMCE 2008 y sugieren la necesidad de una enseñanza que enfatice aspectos específicos de la escritura.

A propósito de los resultados en la evaluación piloto de escritura, Kaufman (2009) ya planteaba la urgencia de reflexionar sobre el ejercicio docente en torno a la lectoescritura, señalando que las prácticas sociales de lectura y escritura son el objeto de enseñanza. Sin embargo, “la mayor parte de los adultos (...) creen saber cómo se enseña a leer y a escribir” (p.12). Esta noción nos indica que, pese al cambio de enfoque en el currículum, las prácticas de la escuela tienden a enfatizar la competencia lingüística. De hecho, Kaufman (2009) afirma que es “difícil que alguien se plantee la posibilidad de abandonar una manera de enseñar si considera que su quehacer es exitoso” (p.11). Por lo tanto, la escritura, como proceso recursivo, es un ámbito que se trabaja poco en la escuela porque requiere de una evaluación objetiva, retroalimentación y revisión (Figari, 2009; De los Santos et al., 2020).

El contexto donde se lleva a cabo la investigación es una escuela urbana, de dependencia particular subvencionada, la cual se ubica en el sector norte de la comuna de Rancagua. Se observa que en el tercero básico A, los y las estudiantes con NEE, quienes tienen entre 8 y 9 años, están en proceso de dominar el sistema de escritura y conocen algunos textos que pertenecen al lenguaje escrito, pero no se han expuesto a suficientes prácticas de escritura donde exista propósitos comunicativos reales. En concreto, se visualiza que, en este curso, la escritura se utiliza para transcribir objetivos de la clase y definiciones, lo que provoca una baja motivación hacia la escritura. Esto es un problema porque los y las estudiantes tienen menos oportunidades para participar en nuestra sociedad alfabetizada, con creatividad y pensamiento crítico. Por tal motivo, se quiere diseñar e implementar una unidad didáctica que exponga a los niños y niñas a prácticas sociales de lectura y escritura.

Al utilizar la escritura sólo para transcribir información desde la pizarra, se pierde su función comunicativa y ocurre en la escuela un fenómeno en el que, en palabras de Nemirovsky (2003), “[p]areciera que para aprender hay que ejercitarse, el sentido de lo que se haga no importa” (p.7). En consecuencia, se ha observado que los y las estudiantes del tercero básico se resisten ante las actividades que incorporan escritura, dado que, no han participado en prácticas socioculturales de su interés que impliquen la producción de textos. Por ende, lo que ocurre en este contexto es un problema que requiere intervención, pues “para poder participar (...) en las prácticas sociales de lectura y escritura (...) los alumnos deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito” (Kaufman, 2009, p.19).

En resumen, la escritura se percibe, en esta aula, como una práctica carente de intención comunicativa, contexto e interlocutores, que debe realizarse de manera apresurada, sin retroalimentaciones ni revisiones, y donde no hay espacio para temáticas atingentes a la edad, contexto y experiencias estudiantiles. Dicho problema se explica por el énfasis que la educación tradicional otorga a la apropiación del sistema convencional de escritura, por sobre el acercamiento al lenguaje escrito. Y se aleja de lo que plantea Nemirovsky (2003) al señalar que “nos interesa que los niños se apropien del lenguaje escrito como objeto social y, (...) al mismo tiempo vayan siendo capaces de utilizar el sistema convencional de escritura” (Nemirovsky, 2003, p.9).

Por lo tanto, por medio de la Investigación-Acción se espera generar oportunidades de escritura auténtica y con enfoque procesual para estudiantes con NEE del tercero básico, a través de la producción de un libro de cuentos para la biblioteca del colegio. Esto es porque “para escribir satisfactoriamente (...) es necesario dominar el proceso de composición de textos” (Cassany, 1990, p.71).

3.1. Pregunta de investigación

La pregunta que guiará la IA es la siguiente: ¿Cómo influye la implementación de un proyecto con enfoque en la producción de textos en la motivación y habilidades de escritura de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la escritura del 3° básico de una escuela particular subvencionada en la comuna de Rancagua?

3.2. Objetivo general

El objetivo general que guía esta investigación es: Diseñar y aplicar una estrategia de escritura auténtica mediante la creación de un libro de cuentos para la biblioteca escolar, con el propósito de aumentar la motivación y fortalecer las habilidades de escritura en estudiantes de tercero básico con necesidades de apoyo, en una escuela particular subvencionada.

3.3. Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos que dan respuesta al objetivo general, se encuentran los siguientes:

- **Objetivo 1:** Identificar habilidades de escritura y motivación hacia esta tarea por parte de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la producción escrita del tercero básico.
- **Objetivo 2:** Diseñar e implementar un proyecto con enfoque auténtico en la producción de textos, coherente con el currículo de Lenguaje y Comunicación para tercero básico.
- **Objetivo 3:** Evaluar el impacto de la implementación del proyecto con enfoque auténtico en la producción escrita de un tercero básico.

4) Marco teórico

En la presente sección se fundamenta conceptualmente la investigación–acción, articulando los principales enfoques que permiten comprender la escritura como objeto de estudio y orientar el diseño del plan de intervención. La organización del apartado avanza desde una concepción general de la escritura como práctica social hacia su abordaje didáctico en el contexto escolar, enfatizando aquellas habilidades que son primordiales para el primer ciclo de educación básica y una mirada despatologizante de los desafíos que surgen en el proceso de escritura, los cuales requieren ser abordados desde el carácter recursivo de la tarea.

4.1. ESCRITURA, SOCIEDAD Y ESCUELA

En la actualidad, se comprende que la escritura es una práctica social estrechamente vinculada a la participación en la vida cultural, necesaria para la producción y acceso al conocimiento. En este apartado se analiza la relación entre escritura, sociedad y escuela, considerando tanto su relevancia social como los desafíos pedagógicos que implica su enseñanza.

4.1.1. Relevancia social de la escritura

La escritura es una práctica multidimensional y de naturaleza social, cuyo aprendizaje no concluye en la escuela (Sotomayor et al., 2015; Jéldrez y Sotomayor, 2025). Dada su complejidad, Sotomayor et al. (2016) afirman que la adquisición de la escritura no surge naturalmente, y hace falta recorrer un largo camino para alcanzar un nivel competente. Adicionalmente, constituye un medio de comunicación necesario para participar en la sociedad, dado que, diversas actividades sociales están mediadas por los textos escritos (Concha y Espinoza, 2019; Jéldrez y Sotomayor, 2025). Según Concha y Espinoza (2019), la escritura es una vía para aprender, producir conocimiento, expresar identidad, y para la preservación cultural. Al ser una práctica susceptible a los cambios sociales, como el desarrollo tecnológico y democratización del conocimiento, ha aumentado la demanda por dominar la comunicación escrita, lo que convierte a la escritura en una herramienta de poder y transformación.

4.1.2. La escritura como desafío pedagógico

La escuela tiene el desafío de promover habilidades de producción escrita, especialmente en el estudiantado que presenta necesidades de apoyo. En efecto, Kaufman (2009) reflexiona sobre el ejercicio docente, señalando que en la escuela el estudiantado debería adquirir hábitos de lectoescritura

que les permita desplegar el pensamiento y generar ideas propias. A esto se le llama “desarrollar la escritura a partir del mismo acto de escribir” (De los Santos et al., 2020, p.10). Sin embargo, Concha y Espinoza (2019) reconocen que escribir es una actividad de alta demanda cognitiva, al requerir no solo de habilidades como la memoria y la atención, sino por exigir conocimiento sobre distintos temas, tipos de audiencia y géneros discursivos, junto con estrategias de revisión y edición.

Kaufman (2009) menciona que el estudiantado, desde el inicio de la alfabetización, debe adquirir el sistema de escritura y el lenguaje escrito para poder participar efectivamente en distintas prácticas de lectura y escritura. Por una parte, se define al sistema de escritura como “sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (...) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (Kaufman, 2009, p.19), mientras que el lenguaje escrito “alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas (...) noticias, poemas, recetas, cuentos” (Kaufman, 2009, p.19). Tales afirmaciones implican que en la escuela se debe abordar el lenguaje escrito como práctica social, al mismo tiempo que se trabaja el dominio del sistema convencional de escritura. De esta manera, se espera ofrecer al estudiantado “mayores oportunidades de participación social al convertirlos en escritores eficientes en sus contextos reales” (Sotomayor et al., 2015, p.16).

4.2. HABILIDADES DE ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Sotomayor et al. (2015) están de acuerdo en que, debido a la complejidad de la escritura, “no puede enseñarse toda y de una vez, sino que deben atenderse diferentes aspectos y desarrollarse, mediante la práctica, a lo largo de toda la escolaridad” (p.23). Por esta razón, en el presente proyecto se abordarán las siguientes dimensiones de la escritura como habilidades: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, estructura y cohesión.

4.2.1. Adecuación a la situación comunicativa

Es la habilidad para adecuarse a las distintas variables contextuales que influyen en el proceso de la comunicación escrita. Sotomayor et al. (2015) declaran que “un buen escritor (...) debe ser capaz de ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia” (p.23). Para ello, quien escribe requiere desplegar todas sus habilidades para entregar un mensaje pertinente conforme al tema, registro escrito y el tono, entendido como el grado de formalidad en un texto. En otras palabras, se espera que el estudiantado ajuste su escritura a la situación comunicativa planteada.

4.2.2. Coherencia

Conforme a los aportes de Sotomayor et al. (2015), la coherencia es la “cualidad de los textos que permite que sus lectores les asignen un sentido global completo a partir de la construcción de relaciones de sentido de sus diferentes partes” (p.24). En la presente investigación–acción, se espera que los niños y niñas construyan el sentido global de su texto a partir de la creación de una secuencia narrativa. Para ello, han de evitar las *digresiones temáticas*, o ideas que no se relacionan con el tema. Asimismo, la habilidad de producir un texto coherente consiste en entregar la información suficiente al lector, de modo que ninguna idea quede inconexa o vaga.

4.2.3. Estructura

Se refiere al uso de las estructuras convencionales que poseen los distintos géneros, cuyo propósito es organizar la información para cumplir una función comunicativa determinada (Sotomayor et al., 2015). En el caso de un cuento, se espera que los y las estudiantes redacten un *inicio* donde se presente el ambiente, personajes y situación. Luego, un *desarrollo*, en el que cambia la situación inicial. Y, finalmente, un *desenlace* que ocurra por hechos motivados por la historia.

4.2.4. Cohesión (Uso de conectores)

Se refiere “a los diferentes mecanismos gramaticales para mantener las oraciones del texto unidas entre sí” (Sotomayor et al., 2015, p.25), o la manera en que se utilizan los recursos gramaticales para producir un mensaje eficaz. Uno de ellos es la mantención del referente, recurso que emplea la reiteración, referencias y sinónimos. Otro es la progresión temática, para asegurar un avance en el texto. El tercero es la conexión, a la cual el currículum de la enseñanza básica le da una alta importancia (Sotomayor et al., 2015) y consiste en establecer relaciones lógico–semánticas entre oraciones utilizando conectores. Para efectos de la investigación–acción, se va a prestar atención al uso de los conectores temporales y causales.

4.3. DESAFÍOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Si bien los desafíos históricos han estado situados en la alfabetización universal, actualmente los desafíos giran en torno a la escritura, específicamente con la calidad de las producciones escritas que tienen lugar en el primer ciclo de educación básica y con las prácticas pedagógicas que las sostienen. Por

ende, a continuación, se abordan algunos de los principales nudos críticos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el contexto escolar.

4.3.1. Despatologización de las necesidades de apoyo en escritura

Cuando se discute sobre necesidades de apoyo, resulta imperioso advertir sobre la tendencia a patologizar el desempeño estudiantil. De hecho, Fusca (2017) ya advertía sobre cómo los desafíos cognitivos en el proceso de aprendizaje de la escritura se interpretan como *síntomas* de una patología. No obstante, la escritura es compleja y aquello que se considera como producciones erróneas, en realidad, “son partes de un proceso de construcción y adquisición de la lengua escrita” (Fusca, 2017, p.84). Además, cabe destacar que, aunque los niños y niñas dominen el sistema convencional de escritura, eso no significa que sean automáticamente lectores y escritores eficaces (Nemirovsky, 2003). Es decir, la escritura es un proceso que requiere de tiempo y andamiajes que permitan una reflexión y aprendizaje constante sobre las características propias de este sistema, lo que apunta directamente a los procesos de enseñanza, más que de aprendizaje.

4.3.2. Necesidades de apoyo en la escritura

Ahora bien, pese al Enfoque Comunicativo Funcional que sustenta al currículo de Lenguaje y Comunicación en Chile (MINEDUC, 2009), aún prevalecen necesidades de apoyo importantes en el área de la escritura. Así lo evidencia la investigación que llevan a cabo Sotomayor et al. (2016), en la cual aplican una evaluación analítica a 2.061 escritos de 687 estudiantes chilenos de cuarto básico, quienes participaron en la prueba piloto del SIMCE de escritura 2008. Entre sus hallazgos, encuentran descendidas las habilidades en relación con el uso apropiado de conectores, ausencia de lenguaje figurativo, una descripción precaria de los personajes, y múltiples errores de puntuación y ortografía.

Respecto a la estructura del cuento, Sotomayor et al. (2015) afirman que “la aparición del “final” es tardía y en muchos casos se trata de un final abrupto, no motivado por la historia” (p.26). Es decir, los niños y las niñas suelen encontrar dificultades para concluir su historia de manera coherente. Sin embargo, la misma investigación sugiere que incorporar la enseñanza de la estructura produce un impacto positivo y directo en la calidad de las producciones escritas. Por lo tanto, Sotomayor et al. (2016) encontraron que en los escritos estudiantiles de cuarto básico hay niveles más altos en coherencia y estructura, y más bajos en cohesión, lo que se podría vincular a una falta de exposición al código y lengua escrita.

4.3.3. Escritura como proceso unidireccional

Por su parte, Gómez et al. (2016) encontraron que el estudiantado asocia a la escritura con la tarea de transcribir materia de la pizarra al cuaderno, como un paso previo a la comprensión lectora. Gómez et al. (2016) lo definen como una *comprensión unidireccional de la escritura*, y da lugar a cuestionamientos en torno a las creencias y la didáctica de la escritura en la escuela. Es decir, en dicha investigación se proyecta que “la concepción de la escritura como una habilidad específica, con una base de conocimientos (...) todavía no está presente en estas aulas” (Gómez et al., 2016, p.113), lo cual limita las oportunidades del estudiantado con necesidades de apoyo.

Lo anterior se condice con los aportes de Figari (2009), pues en su análisis descriptivo de las narraciones de estudiantes de tercero básico ya daba cuenta de la necesidad de fomentar una cultura de revisión en las escuelas. No obstante, se ha de considerar que la revisión es una habilidad compleja, pues, “como fruto de una revisión, el texto debe cambiar” (Ávila et al., 2020, p.4). Por tal motivo, enseñar estrategias de planificación y revisión requiere de intervención docente, especialmente con las y los estudiantes de educación básica, a quienes se describe como escritores principiantes (Ávila et al., 2020).

4.3.4. Factores que obstaculizan la motivación hacia la escritura.

En el estudiantado chileno prevalece una baja motivación hacia la escritura. Es más, “[l]a complejidad cognitiva de la escritura desmotiva a las/los estudiantes a medida que avanzan en su escolaridad” (Concha y Espinoza, 2019, p.5), razón por la cual el MINEDUC lanza en el año 2019 el Plan Nacional de Escritura. En la fundamentación de esta política, Concha y Espinoza (2019) afirman que “[u]na didáctica de la escritura actualizada debe hacerse responsable de la motivación tanto como de las habilidades y del conocimiento específico sobre la escritura” (p.5). De esta manera, se reconoce que la desmotivación hacia tareas de escritura es un fenómeno que se desarrolla progresivamente, cuando el estudiantado percibe que no tiene control sobre la calidad de sus escritos y se enfrentan a tareas que no les parecen significativas (Concha y Espinoza, 2019).

4.4. DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La enseñanza de la escritura supone la toma de decisiones pedagógicas y didácticas que se sustentan en determinadas concepciones sobre cómo se aprende a escribir. En este apartado se presentan los enfoques didácticos que fundamentan la intervención propuesta en esta investigación–acción.

4.4.1. Concepciones de la escritura

Ahora bien, al considerar el gran desafío que tiene la escuela al momento de promocionar las habilidades de expresión escrita, se debe tomar en cuenta que “[e]n la didáctica del lenguaje escrito (...) rige una concepción del objeto de estudio, del aprendizaje y de los sujetos que aprenden” (Nemirovsky, 2003, p.5). En concreto, las concepciones sobre la escritura son relevantes porque determinan el desempeño y uso que le damos a esta habilidad (Navarro, 2025).

Navarro (2025) propone la existencia de dos tipos de concepciones sobre la escritura que se contraponen. Una de ellas es la concepción reproductiva, en la cual se percibe a la escritura como una de las “herramientas para decodificar y reproducir información” (p.7). En otras palabras, se enfoca en trabajar con el sistema de escritura. No obstante, el objeto de estudio incorpora también al lenguaje escrito. Así nace la segunda concepción, la epistémica, la cual permite al estudiantado con necesidades de apoyo producir textos de mejor calidad y enfrentar las tareas de escritura con mayor motivación, al “transformar las ideas sobre lo que se escribe (...) de acuerdo al contexto, la audiencia y el propósito” (Navarro, 2025, p.7).

En esta investigación se abrazan las concepciones epistémicas sobre la escritura. Como afirma Nemirovsky (2003), “(...) la producción de un texto implica resolver cuestiones que van mucho más allá del ámbito exclusivo del sistema de escritura” (p.9). Por ende, no solo prevalece el interés por la apropiación del sistema de escritura, sino también por el acercamiento al lenguaje escrito por medio de las prácticas sociales, utilizando habilidades recursivas de escritura.

4.4.2. La escritura como proceso recursivo

La recursividad es una propiedad del proceso de escritura y consiste en que el escritor o escritora constantemente “planifica, revisa y edita en distintos momentos a lo largo del proceso” (Ávila et al., 2020, p.8). Por lo tanto, quien escribe debe resolver múltiples problemas relacionados con el tipo de texto, su estructura, adecuación al contexto, intención comunicativa, audiencia y dominio del sistema de escritura. En ese sentido, Cassany (1990) declara que, “para escribir satisfactoriamente (...) es necesario dominar el proceso de composición de textos” (p.71), lo cual corresponde a un enfoque en el proceso. Esto implica aprender a definir aquello que se quiere comunicar y organizar las ideas para expresar de manera eficaz el mensaje, teniendo en consideración a una audiencia y contexto específicos.

4.4.3. Escritura auténtica en el aula

La escuela debe asumir la tarea de recrear *situaciones de escritura auténtica*. Esto es, diseñar e

implementar *situaciones en el aula que reproduzcan aquellas condiciones de la escritura en la vida social* (Nemirovsky, 2003). De hecho, Sotomayor et al. (2015) afirman que la escritura en el aula debe ser colaborativa, al incluir actividades de escritura grupales, coevaluación entre pares y reescritura colectiva. También, la escritura en el aula debe ser recursiva y situada, lo que quiere decir que “debe responder a (...) una situación comunicativa, un destinatario y un género” (p.16). Parte de esta labor consiste en promover la reflexión, modelando estrategias que les ayuden a cuestionar y modificar sus prácticas de escritura (Navarro, 2025).

4.4.4. La retroalimentación efectiva en tareas de escritura

Jéldrez y Sotomayor (2025) definen a la retroalimentación como “proceso de ofrecer comentarios constructivos y específicos sobre un trabajo escrito, con el objetivo de guiar al estudiante para potenciar el desarrollo de sus habilidades de escritura” (p.3). Para ello, debe utilizar los conceptos trabajados en la clase de Lenguaje, ofrecer ejemplos concretos, promover la metacognición y modelar estrategias epistémicas en el proceso de revisión (Navarro, 2025). En esta misma línea, los comentarios no deben centrarse solamente en los aspectos no logrados (Jéldrez y Sotomayor, 2025), sino también, en por qué algunos aspectos sí son adecuados. Es decir, una mirada metalingüística o de reflexión sobre la lengua.

Por otra parte, “se recomienda que el docente retroalimente versiones intermedias o borradores de los textos, de modo que los estudiantes utilicen esta información para revisar y mejorar la versión final de sus textos” (Ávila et al., 2020, p.6). Así, se resguarda la entrega oportuna al mismo tiempo que se consideran distintas dimensiones de la escritura además de la ortografía. Por consiguiente, Ávila et al. (2020) proponen variar las formas en que se entrega la información, al reducir los tachados, reescritura y las órdenes directas, y en cambio preferir preguntas, sugerencias e invitaciones a reflexionar. Esta es la mirada didáctica que abordará la presente IA.

5) Metodología

El presente apartado explicita el enfoque de Investigación Acción que sustenta el diseño e implementación del proyecto en coherencia con la pregunta y objetivos de investigación, junto con la caracterización de la muestra y la selección de herramientas destinadas a recoger información relevante en las distintas etapas del proceso. De este modo, se busca dar cuenta de la rigurosidad metodológica del estudio y de la articulación entre los objetivos de la investigación, el plan de acción y los procedimientos de evaluación. Por último, en este apartado se explicitan las medidas de resguardo ético que se consideran para que el proceso de investigación sea informado y voluntario por parte de la muestra, y cumpla con los estándares académicos y éticos para la manipulación de datos personales.

5.1. Enfoque

El enfoque del presente trabajo es la Investigación Acción (Martínez, 2000; Latorre et. al, 2009; Vallejos, 2017), el cual consiste en investigar sobre un problema para solucionarlo (Martínez, 2000) a través de un proceso flexible y recursivo (Latorre et. al, 2009), con el propósito de lograr cambios reales y significativos en las prácticas, relaciones y entornos educativos (Vallejos, 2017). Dicho enfoque debe ser riguroso, sistemático y tomar la teoría para transformar una realidad en particular.

Entre sus características, cabe destacar que es una investigación que responde a una necesidad presente en el contexto educativo y que requiere de la participación de los agentes que están insertos en dicho escenario, a fin de generar aprendizajes colectivos. En este sentido, se trata de una investigación con un alto grado de validez, entendida como el nivel de representatividad que alcanza una investigación sobre la realidad que estudia (Martínez, 2000). Esto se logra a partir de los métodos utilizados para recoger datos, lo que evita caer en subjetividades.

La investigación acción (IA) es una metodología que se ejecuta a través de una serie de etapas. Según Martínez (2000), la IA es un proceso que consta de nueve etapas. En primer lugar, la de diseño general del proyecto, seguida de la etapa de identificación de un problema que sea relevante y tenga relación con el quehacer del docente, de modo que pueda ser solucionado desde la práctica. La tercera etapa es analizar el problema para identificar sus causas y la percepción que se tiene del mismo. En cuarto lugar, se formula una hipótesis que explique y solucione el problema que se ha planteado.

Una vez que se llega a este punto de la IA, viene una quinta etapa que consiste en recolectar la información necesaria. Como señala Martínez (2000), no hay una sola forma de hacerlo, pudiendo utilizarse la toma de notas en clases, grabaciones, videotape, cuestionarios y la observación participativa. En sexto lugar, viene la etapa donde se categoriza la información conforme a la interpretación de quien investiga. Posteriormente, toca una fase en que se estructuran las categorías y surgen reflexiones teóricas que dan credibilidad al trabajo que se realiza. En octavo lugar, se diseña y ejecuta un plan de acción que tenga una secuencia lógica de pasos a desarrollar. Por último, se debe evaluar la acción ejecutada para entender si el plan tuvo alguna influencia respecto al problema detectado.

5.2. Muestreo

De acuerdo al propósito del estudio, se opta por un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014) considerando los siguientes criterios de inclusión: estudiantes regulares de una escuela particular subvencionada de la comuna de Rancagua, que estén cursando el nivel de tercero básico, con un alto nivel de asistencia a clases (80%), y cuya motivación y habilidades de producción escrita están descendidas al momento de iniciar el proyecto. En la selección no se excluyen a estudiantes que no formen parte del Programa de Integración Escolar (PIE), decisión que nace producto de las conversaciones que se mantienen con la profesora jefe del curso, quien tiene formación en Educación Especial.

Aunque el proyecto requiere la participación del curso completo, el tamaño de la muestra responde a la cantidad de estudiantes que pertenecen al grupo foco y que cumplen con los criterios de inclusión. En este caso, se trata de seis estudiantes, de los cuales cuatro pertenecen al PIE con diagnóstico de TDAH y TEA. En cuanto a género, cuatro son niños y 2 son niñas. Además, la profesora jefe comenta que en el grupo prevalecen dificultades con la creatividad, motivación y habilidades narrativas, por lo que presentan necesidades de apoyo en la producción de textos.

5.3. Instrumentos de evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental para impulsar la IA. Primero, porque permite conocer las potencialidades y necesidades de apoyo del grupo muestral de estudiantes, de modo que facilita la toma de decisiones pedagógicas en torno a la conducción del proyecto desde su elaboración hasta su etapa final. Para alcanzar los objetivos propuestos para la IA, se crean herramientas para evaluar la motivación hacia tareas de producción escrita, así como las habilidades para llevar a cabo dichas tareas. Para ello, los instrumentos se organizan en función de tres momentos del proceso: una etapa

diagnóstica, una etapa de implementación y una etapa final, resguardando criterios de pertinencia curricular, coherencia pedagógica y adecuación al contexto educativo. A continuación, se describen los instrumentos para cada etapa de la IA.

5.3.1. Etapa diagnóstica y final

Se van a emplear los mismos instrumentos para la etapa diagnóstica y final, conforme al primer objetivo específico, que es *identificar habilidades de escritura y motivación hacia esta tarea por parte de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la producción escrita del tercero básico*, se llevará a cabo una etapa de evaluación diagnóstica.

Respecto de la motivación hacia la escritura, se plantea aplicar un cuestionario breve al grupo foco de estudiantes que conforman la muestra. Dado que, “[u]na didáctica de la escritura actualizada debe hacerse responsable de la motivación tanto como de las habilidades y del conocimiento específico sobre la escritura” (Concha y Espinoza, 2019, p.5), se opta por utilizar una escala de Likert para evaluar el grado de afinidad hacia diferentes tareas de escritura. Se trata de un instrumento de elaboración propia, revisado por la docente, y que consta de siete afirmaciones que representan distintas tareas de escritura, además de una pregunta de carácter abierto. A través de este instrumento se espera indagar cómo el género textual, los formatos, la audiencia, la intención comunicativa, el carácter procesual de la escritura y la socialización influyen en la motivación hacia la escritura. En cuanto a la pregunta abierta, su intención es captar las percepciones estudiantiles relacionadas a la tarea de escribir.

Luego, con el propósito de evaluar las habilidades de escritura, se va a emplear como instrumento una rúbrica aplicada a una situación de desempeño. La situación de desempeño se basa en la tarea “Reescritura de un cuento” (Kaufman, 2012), la cual consiste en presentar y leer un cuento tradicional al estudiantado para después pedirles que transfieran la historia al formato escrito. Se considera que es una situación de desempeño pertinente porque permite recoger información sobre la escritura narrativa, coherencia, cohesión y el uso de recursos lingüísticos por parte del estudiantado.

Ahora bien, se opta por evaluar la situación de desempeño por medio de una rúbrica cuyo diseño se basa en el instrumento de Sotomayor et al. (2015), quienes seleccionaron una muestra representativa del SIMCE del 2008 y los analizaron con rúbricas analíticas. A partir de su trabajo y

conclusiones, elaboraron un material didáctico en el cual recomiendan el uso de rúbricas para desarrollar habilidades de escritura. En particular, el material ofrece una rúbrica para evaluar textos narrativos de estudiantes de cuarto básico, por lo que se utiliza dicho instrumento como base para la elaboración de la rúbrica diagnóstica, ajustando sus descriptores a los contenidos pertinentes al nivel de tercero básico.

La rúbrica elaborada es pertinente con los objetivos de la investigación acción, puesto que, entre sus criterios de evaluación, destacan las habilidades de escritura que se abordan en el proyecto con enfoque en la escritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, estructura y cohesión. Cada una de estas habilidades se presenta como criterio en la rúbrica, pero solo las tres primeras habilidades cuentan con cuatro niveles de desempeño, los cuales son: Inadecuado, puede mejorar, suficiente y adecuado. En el caso de la cohesión, se limita la cantidad de niveles de desempeño a “básico, principiante y competente”. Esta modificación responde al hecho de que en el curso foco todavía los y las estudiantes no aprenden de manera formal qué son los conectores. Y, dado que en tercero básico se espera que los niños y niñas conozcan los conectores temporales y causales, se adaptaron los descriptores al contexto curricular y particular del curso.

Es importante recalcar que se aplicarán los mismos instrumentos, tanto para la evaluación diagnóstica, como final. Solamente se modificará para ambas etapas el cuento tradicional que se presenta como gatillador en la situación de desempeño, con el propósito de resguardar la fidelidad y objetividad de los resultados.

5.3.2. Etapa de implementación

Dado que el segundo objetivo específico es: *diseñar e implementar un proyecto con enfoque en la producción de textos, coherente con el currículo de Lenguaje y Comunicación para tercero básico*; es necesario evaluar el proceso de implementación para resguardar dicha coherencia. En este sentido, se revisan los objetivos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en las Bases Curriculares, para el nivel de 3° básico, y se seleccionan los OA 13, 17 y 18 del Eje de Escritura, y el OA 26 del Eje de Comunicación Oral. Asimismo, se decide complementar con el OA 10 de la asignatura de Orientación, del Eje “Leer y escribir para aprender en Orientación”, correspondiente a la Actualización Curricular del año 2024.

La selección de objetivos permite elaborar indicadores de evaluación para cada sesión y la construcción de escalas de valoración como instrumento de evaluación para la etapa de implementación, las cuales serán acompañadas de una sección de “observaciones” que permitan registrar fenómenos observados en las sesiones y que posteriormente sean objeto de interpretación.

5.4. Aspectos éticos de la investigación

En cuanto a las medidas que se adoptan para el cuidado ético en el desarrollo de la IA, se tiene en primer lugar el uso de cartas de consentimiento (Anexo VI) para informar a las familias sobre la temática, metodología y finalidad de la IA, para así acreditar la participación de los y las menores. Junto con ello, por medio del asentimiento (Anexo VII), se explica con un lenguaje cercano al estudiantado el tema de la IA, objetivo general y actividades que llevarán a cabo como parte de la muestra. De esta manera, se busca asegurar una participación informada y voluntaria en el proyecto de investigación.

En segundo lugar, y con la finalidad de resguardar la identidad de los niños y niñas que participaron de la IA, a cada estudiante se le asigna la inicial de su nombre: A, B, BH, C, M, S. Asimismo, se mantiene el nombre de la institución bajo anonimato para asegurar objetividad en el manejo de los datos que se presentan en la IA y su posterior análisis. Por último, para el diseño del producto final se tiene en consideración emplear voces de inteligencia artificial al momento de transformar los textos en audiocuentos, para así proteger datos sensibles de los y las menores, ya que los audiocuentos van a estar disponibles en la plataforma Drive con enlace abierto. Esto último corresponde al diseño del producto colectivo, en el cual se contempla que el acceso a los audiocuentos sea a través del escaneo de códigos QR que se encuentran en el libro.

6) Plan de acción

A continuación, se describe la intervención pedagógica diseñada para abordar la problemática que pretende abordar esta investigación–acción, en coherencia con su objetivo general y objetivos específicos. Para ello, el apartado comienza con una descripción general del plan para luego exponer la planificación de las sesiones de intervención, donde se detallan objetivos, actividades, recursos y evaluación, considerando la factibilidad de su implementación en el contexto escolar que se estudia.

6.1. Descripción general

Primero se solicita a las familias su consentimiento (Anexo VI) para acreditar la participación de los y las menores, junto con el asentimiento del estudiantado (Anexo VII). Posteriormente, se inicia la evaluación diagnóstica (Anexo I) por medio de una situación de desempeño, con la finalidad de identificar las habilidades de escritura, y un breve cuestionario dirigido a los niños y niñas, para evaluar su grado de motivación hacia la escritura. Una vez que se analizan los resultados obtenidos, se diseñan e implementan ocho sesiones en la modalidad proyecto, donde se plantea al estudiantado escribir un libro de cuentos para donarlo a la biblioteca del colegio, esto en el contexto del aniversario del establecimiento. Por ende, el producto final constituye un “regalo de cumpleaños para el colegio”.

La intervención (anexo V) se desarrolla a lo largo de ocho sesiones consecutivas, organizadas bajo la modalidad de proyecto, con el propósito de ofrecer al estudiantado oportunidades de escritura auténtica y con enfoque procesual. En las primeras sesiones, el énfasis estuvo puesto en la planificación de la escritura y la clarificación del propósito comunicativo, situando a los niños y niñas en el rol de escritores que producen textos con una intención real y una audiencia real. Para ello, se contextualiza el proyecto de creación de un libro de cuentos como un regalo para la biblioteca del establecimiento, lo que permitió dotar de sentido a la tarea y activar la motivación inicial. En esta etapa, el trabajo se centró en la generación de ideas, la definición de personajes, escenarios y conflictos, así como en la explicitación de la estructura básica del cuento, mediante instancias de conversación, modelamiento docente y retroalimentación entre pares.

En las sesiones intermedias, el trabajo se centra en el proceso de revisión y edición de textos narrativos. Esto se hizo de diferentes maneras: momentos en que el estudiantado escribe de manera individual, otras veces en equipo y también mediante la reescritura colectiva. De esta forma, se trabaja de manera directa en las habilidades de escritura, como la adecuación a la situación comunicativa,

coherencia y cohesión. Esto se lleva a cabo por medio del análisis y reescritura de los textos producidos por ellos y ellas, como parte constitutiva del proceso de escritura, promoviendo prácticas epistémicas a través de la formulación de preguntas, el uso de pautas de apoyo y la retroalimentación docente y entre pares.

En las últimas sesiones, el foco estuvo en la edición final, ilustración y socialización de los cuentos, fortaleciendo la motivación del estudiantado mediante la validación pública de sus producciones, al ser leídas tanto por sus pares como docentes y familias, y el cierre del proyecto con la donación del libro a la biblioteca escolar, lo que consolidó la escritura como una práctica social, con sentido más allá del aula.

Posteriormente, se maqueta el libro digital y se encarga su impresión para compartir el producto final con la comunidad educativa, al donar un ejemplar del libro a la biblioteca. De este modo, se concluye la IA evaluando una situación de desempeño con las mismas características del instrumento diagnóstico, y con un cuestionario sobre “motivación hacia la escritura” dirigido a la muestra. Los resultados de dicha evaluación se utilizan para poder comparar el avance del grupo muestral y así determinar el impacto del proyecto de investigación-acción en torno a la problemática que se identifica en este contexto escolar determinado.

6.2. Planificación sesiones de intervención

Para el diseño del proyecto (Anexo V), se consideran tanto los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación como los objetivos de Orientación. Es decir, lo que inicialmente iba a ser un Plan de Intervención enfocado únicamente en una asignatura, se transformó en una oportunidad para potenciar el desarrollo integral del estudiantado.

La primera sesión tuvo por objetivo planificar la escritura de un cuento a través de una ficha de registro para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura. La sesión comienza con la presentación del proyecto al curso por medio de una conversación grupal en donde se discuten los aspectos que más les agradan del colegio. Luego se invita al estudiantado a participar del proyecto, que consiste en la elaboración de un libro de cuentos destinado a la biblioteca del colegio, con motivo del aniversario del establecimiento. Se presenta una

ruta del proyecto para el estudiantado, de manera que comprenda que el enfoque de escritura es procesual.

La segunda sesión tuvo como propósito escribir al inicio de un cuento a través del trabajo colaborativo para regalar un libro a la biblioteca del colegio. Fomentando el interés para expresarse por medio de la escritura. La estrategia utilizada fue el trabajo grupal y la articulación con la asignatura de orientación. Se ofrece un espacio y orientación para que los y las estudiantes completen la ficha que se les entregó en la sesión anterior, se otorgan roles a cada estudiante para que se apoyen entre sí y tarjetas con conectores y frases, para apoyar la escritura.

La tercera sesión tuvo por finalidad la escritura del inicio de un cuento, utilizando la estrategia del trabajo colaborativo. Como recurso se utilizaron dos párrafos del inicio de un cuento con errores deliberados para modelar y reflexionar en torno al lenguaje escrito y coherencia de un texto. Asimismo, se utilizan sobres para cada grupo con imágenes de apoyo y preguntas disparadoras que sirvan para activar la creatividad. De esta manera se espera apoyar al estudiantado en la escritura del primer borrador de su cuento.

La cuarta sesión tuvo por objetivo evaluar un texto escrito, a través de la formulación de preguntas, para mejorar un texto narrativo, fomentando el trabajo riguroso y perseverante. Se trata de una sesión de reescritura colectiva, en la cual se utiliza como recurso un video con la historia de un cuento tradicional y una producción escrita con errores de liberados. Por medio de preguntas, la docente orienta al estudiantado para reflexionar sobre el lenguaje escrito y como la revisión y edición de textos cumplen una función comunicativa al momento de narrar una historia.

La quinta sesión tuvo por finalidad crear un texto narrativo, a través del trabajo colaborativo, para asumir un rol escritor, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura. Para esta sesión se utilizó como recurso un corto animado sin diálogos, ni narrador, con la intención de promover las habilidades narrativas de los y las estudiantes. Primero a nivel oral, y luego como escritura colectiva, se utilizaron apoyos visuales e ideas para iniciar el cuento, junto con tarjetas de conectores.

En la sexta sesión se retoma el objetivo de escribir un cuento a través del trabajo colaborativo. Esta vez con foco en la revisión y edición de textos. Los recursos utilizados son una presentación de

apoyo, pizarras individuales con plumón, plantillas de apoyo personalizadas y una ficha para orientar el trabajo colaborativo. La actividad consiste en orientar la escritura del estudiantado, por medio de retroalimentaciones en forma de preguntas, y promoviendo la socialización de los textos entre pares.

La séptima sesión tuvo por finalidad editar un cuento, utilizando el dibujo, para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando la reflexión sobre sus ideas y sus intereses. Los recursos que se utilizan son las fichas de escritura que cada estudiante ha avanzado, lápices de colores y hojas de block tamaño liceo, para que los y las estudiantes ilustren la portada, personajes y ambientes de sus cuentos. Se invita al estudiantado a intercambiar cuentos y leerlos, fomentando la retroalimentación entre pares.

En la octava y última sesión, el objetivo fue editar los cuentos, utilizando plantillas de escritura para mejorar la coherencia y cohesión de las historias, fomentando el trabajo riguroso y perseverante. Los recursos utilizados en esta sesión fueron los cuentos impresos de cada estudiante en plantillas para orientar la revisión y edición; también se empleó como recurso visual el libro digital para el montaje de los cuentos, el cual se presentó a los y las estudiantes. En este sentido, las actividades consistieron en recordar fechas de calendario, conocer el avance del montaje de los cuentos, responder preguntas e inquietudes en torno a sus cuentos y el proyecto, así como socializar las producciones entre pares, por medio de la escucha de los audiocuentos. Para quienes requieren más apoyo, se utilizan plantillas estilo “Mad Libs” para que cada estudiante enriquezca los avances de su cuento.

Todas las sesiones fueron evaluadas por medio de una escala de valoración (Anexo II), las cuales se diseñaron a partir del objetivo específico de cada intervención. Junto con ello, se evaluó mediante la observación directa y registro escrito de observaciones que acompañaron al instrumento de evaluación.

6.3. Carta Gantt

Considerando las tareas antes descritas en el plan de acción, se propone el siguiente cronograma, en el cual se explicitan los plazos para llevar a cabo las distintas actividades y etapas del proyecto de Investigación–Acción (IA).

MES	JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				
SEMANAS	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11
Escritura informe																					
Ajustes al plan de acción																					
Cartas de consentimientos																					
Evaluación diagnóstica																					
Implementar acción																					
Evaluación de proceso																					
Evaluación final																					
Donación del libro																					

7) RESULTADOS

El presente apartado tiene por finalidad exhibir e interpretar los resultados obtenidos en el transcurso del proyecto de investigación-acción, considerando los distintos momentos del proceso; se comienza por la etapa diagnóstica, en la cual se evalúan las fortalezas y necesidades de apoyo en motivación hacia la producción escrita y habilidades para llevar a cabo dicha tarea. Luego, se presentan los resultados de implementación, en donde se analiza cómo el estudiantado participa en la muestra, sus avances, los desafíos metodológicos y didácticos que surgen en el proceso. Finalmente, para la etapa final de la IA se analizan e interpretan los efectos del plan de acción en la motivación y habilidades de escritura de la muestra.

7.1. ETAPA DIAGNÓSTICA

En el siguiente apartado se presentan los resultados que se obtienen en el proceso de evaluación diagnóstica, los cuales se analizan de manera mixta, al considerar tanto los datos cuantitativos como cualitativos. Además, con la finalidad de resguardar la identidad de los niños y niñas que participaron de la IA, a cada estudiante se le asigna la inicial de su nombre: A, B, BH, C, M, S.

Dado que el primer objetivo específico de la IA es *“Identificar habilidades de escritura y motivación hacia esta tarea por parte de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la producción escrita del tercero básico”*, en primer lugar, se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario sobre el grado de motivación de la muestra hacia tareas de escritura. Posteriormente, se exponen los resultados en torno a las habilidades muestrales de la escritura. Al final, se concluye con una síntesis diagnóstica sobre el grado de motivación y habilidades de escritura del grupo de estudiantes.

7.1.1. Motivación muestral hacia tareas de escritura en evaluación inicial

Los y las estudiantes que componen la muestra declaran su grado de preferencia hacia siete tareas de escritura, marcando con una X una sola casilla: “no me gusta nada”, “me gusta un poco” o “me gusta mucho”. Finalmente, responden una pregunta de carácter abierto para expresar cómo se sienten mientras escriben y porqué. A continuación, se comparten las preferencias del estudiantado que participa de la IA.

7.1.1.1. Motivación inicial hacia la escritura de cuentos

En esta dimensión se evalúa la motivación de los y las estudiantes en la escritura de textos que corresponden al género narrativo, específicamente el cuento. Estos resultados permiten interpretar que el cuento, pese a ser un género significativo para el estudiantado de primer ciclo, no es motivador en todos los casos y podría vincularse a experiencias previas de dificultad en el ámbito escolar, como señalan Concha y Espinoza (2019). Al respecto, en la Figura 1 se aprecia que en este grupo de estudiantes un 50% presenta una buena disposición hacia la producción de textos narrativos, mientras que el otro 50% no está especialmente interesado en este tipo de actividades. Este último grupo se compone de quienes seleccionaron la opción “no me gusta nada” (16.6%) y “me gusta un poco” (33.3%).

Figura 1: Gráfico motivación hacia la escritura de cuentos en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A		X	
B		X	
BH			X
C	X		
M			X
S			X
Frecuencia	1	2	3
Porcentaje (%)	16.6%	33.3%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.2. Motivación inicial hacia la escritura de cartas

En esta dimensión se evalúa la motivación de los y las estudiantes en la escritura de textos no literarios. Los resultados, tanto la Figura 1 como de la Figura 2, dan cuenta del grado de motivación hacia la escritura de textos cuya función, estructura y producción se aborda en los primeros niveles de la educación básica. Por lo tanto, el cuento y la carta podrían ser géneros discursivos que el estudiantado asocia al mundo académico, a tareas que se les solicita en el colegio y se escriben bajo presión para poder ser calificados. Ahora bien, ante el grado de motivación medio-bajo que presenta la muestra hacia la producción de este tipo de textos, una explicación que ofrecen Concha y Espinoza (2019) es que este *desencanto* podría surgir “gradualmente en contextos específicos y a partir de experiencias personales y

vicarias de fracaso y dificultad” (p.4), lo cual es coherente con experiencias previas de dificultad que la muestra ha experimentado en el ámbito escolar, reportadas por la profesora jefe del curso.

Como evidencia de ello, en la Figura 2 se observa que un 33.3% de estudiantes que pertenecen a la muestra presenta una disposición favorable hacia la producción de textos no literarios, en contraste con el otro 66.7% que podría presentar baja disposición frente a este tipo de tareas.

Figura 2: Gráfico motivación hacia la escritura de cartas en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A		X	
B		X	
BH			X
C		X	
M		X	
S			X
Frecuencia	0	4	2
Porcentaje (%)	0%	66.7%	33.3%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.3. Motivación inicial hacia la escritura en soportes digitales

En esta dimensión se evalúa la motivación que presenta el grupo muestral hacia la escritura en celular o tablet. En este sentido, Jéldrez y Sotomayor (2025) resaltan que las plataformas virtuales como blogs y procesadores de texto pueden potenciar la escritura, a través de la colaboración entre pares y la multimodalidad. Dichos hallazgos sugieren que la motivación hacia la escritura es menor cuando se le asocia a “tareas de la escuela”, donde tradicionalmente se privilegia el uso de lápiz y papel, lo cual se alinea con los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, pues en la Figura 3 se visualiza que la totalidad de la muestra (100%) presenta una disposición favorable hacia la producción escrita cuando implica la manipulación de dispositivos como el celular o la tablet.

Figura 3: Gráfico motivación hacia la escritura en soportes digitales en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			X
B			X
BH			X
C			X
M			X
S			X
Frecuencia	0	0	6
Porcentaje (%)	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.4. Motivación inicial hacia la escritura para una audiencia cercana

En esta dimensión se consulta a los y las estudiantes su grado de motivación cuando escriben a “las personas que quiero”. Ante ello, los resultados de la evaluación diagnóstica sugieren que la presencia de una audiencia significativa favorece la implicación del estudiantado en tareas de escritura, ya que dota a la misma de una intención comunicativa clara y situada. Así se grafica en la Figura 4, en la cual se exponen los resultados del grado de motivación hacia tareas de escritura destinadas a una audiencia con vínculo afectivo. Al respecto, se obtiene que un 83.3% de la muestra presenta una disposición favorable hacia la producción escrita cuando la audiencia es una persona querida, a excepción de M (16.6%).

Figura 4: Gráfico motivación hacia la escritura para una audiencia cercana en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			X
B			X
BH			X
C			X
M		X	
S			X
Frecuencia	0	1	5
Total %	0%	16.6%	83.3%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.5. Motivación inicial hacia la escritura autobiográfica

Los resultados de la motivación hacia la escritura a una audiencia cercana y, por el contrario, hacia la escritura autobiográfica, dan cuenta de que los y las estudiantes encuentran mayor motivación en las tareas de producción textual con función comunicativa y afectiva, incluso si su disposición inicial es baja. Como afirman Concha y Espinoza (2019), el valor que se le asigne a la tarea de escritura es relevante porque requiere que el estudiantado se implique en una labor de alta exigencia cognitiva. Por este motivo, es necesario preguntarse si aquel valor se ha trasladado desde el mundo real a las actividades de producción escrita en el aula, o si acaso la planificación de textos pasa por alto clarificar el tipo de audiencia y propósito.

Ante este último escenario, “debe ofrecerse tareas de escritura interesantes, significativas para las/los estudiantes, y que sean percibidas como valiosas para el desarrollo personal y social” (Concha y Espinoza, 2019, p.4). En otras palabras, ha de tenerse en consideración que la escritura en la escuela no debe ser sólo académica, sino también necesita ser modelada como medio de construcción de la identidad, movilizador del pensamiento y canal para comunicar ideas a diferentes tipos de audiencia. Es más, en la Figura 5 se revelan los resultados al evaluar el grado de motivación hacia tareas de escritura que impliquen compartir experiencias personales. En este sentido, se evidencia que un 66.6% de la muestra tiene un interés notable en escribir sobre experiencias personales y significativas, mientras que el 33.3% de la muestra no presenta la misma disposición.

Figura 5: Gráfico motivación hacia la escritura autobiográfica en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			X
B		X	
BH			X
C			X
M			X
S		X	
Frecuencia	0	2	4
Total %	0%	33.3%	66.6%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.6. Motivación inicial hacia la escritura como proceso recursivo

Al consultar al estudiantado sobre su grado de motivación hacia la revisión y edición de textos, se obtienen resultados que podrían vincularse a una menor familiaridad con enfoques de escritura que conciben la producción textual como un proceso recursivo y pueden relacionarse con las consecuencias de implementar prácticas escolares en las que la escritura se emplea como ejercitación y no como un proceso de construcción y revisión de ideas. Así lo plantea Figari (2009), quien explica cómo las dificultades en las producciones escritas de estudiantes de tercero básico pueden tener como trasfondo una “ausencia de revisión de las composiciones como parte fundamental del proceso de producir por escrito” (p.111), por lo que surge la necesidad de fortalecer una cultura de revisión de las producciones escritas en las escuelas.

En esta línea, en la Figura 6 se visualizan los resultados del grado de motivación hacia la escritura con enfoque procesual, donde la tarea cobra una característica recursiva. Al consultar al estudiantado, se obtiene que un 50% de la muestra tiene una alta motivación hacia el ejercicio de revisar y mejorar sus escritos. Sin embargo, el otro 50% mantiene una motivación más bien neutral.

Figura 6: Gráfico motivación hacia la escritura como proceso recursivo en la evaluación inicial.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			X
B		X	
BH			X
C		X	
M		X	
S			X
Frecuencia	0	3	3
Total %	0%	50%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.1.1.7. Motivación inicial hacia la socialización de producciones escritas

Tras evaluar de manera diagnóstica la motivación hacia compartir las producciones finales con una audiencia amplia, se revela un desbalance en el grupo muestral, pues pese a prevalecer una alta motivación por compartir los productos finales con otras personas o una audiencia, no se observa el mismo interés por revisar la calidad del texto y trabajar en mejorarlo. Y dado que la escritura es “un medio para comunicarse y para participar en la sociedad” (Concha y Espinoza, 2019, p.9), es natural que la socialización logre motivar al estudiantado. No obstante, Figari (2009) advierte sobre la necesidad de instaurar prácticas de revisión como parte de la didáctica de la escritura y Ávila et al. (2020) señala la necesidad de enseñar estrategias al estudiantado para que revisen sus textos, pues no basta con el dominio del sistema de escritura convencional para demostrar experticia como escritores y escritoras (Nemirovsky, 2009).

En la Figura 7 se presentan los resultados al evaluar el grado de motivación por la socialización de las producciones escritas. En esta dimensión se obtuvo que un 66.6% de la muestra exhibe un alto interés en compartir lo que escribe con otras personas. Por otra parte, el otro 33.3% evidencia una disposición intermedia respecto a la socialización. Por ende, lo que vislumbran las Figuras 6 y 7 es la necesidad de ofrecer oportunidades al estudiantado para “convertirse en escritores eficientes en sus contextos reales” (Sotomayor et al., 2015, p.16). En el fondo, cuando se escribe hay que resolver múltiples problemas para lograr que un mensaje sea transmitido de manera eficaz.

Figura 7: Gráfico motivación hacia la socialización de producciones escritas en la evaluación inicial.

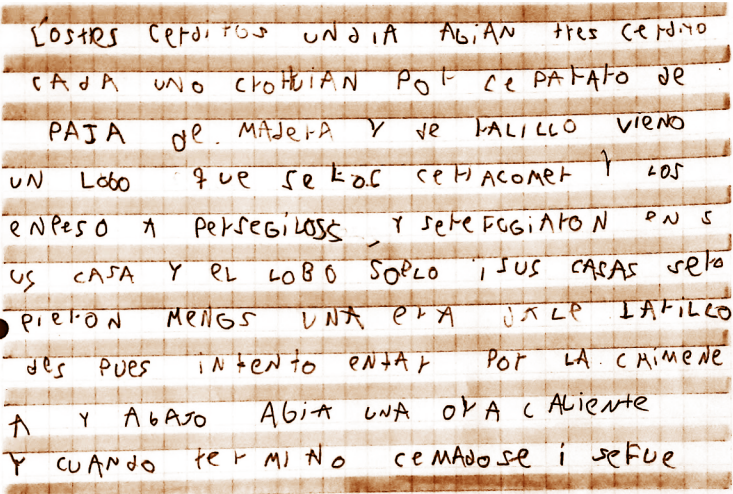
Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			X
B			X
BH			X
C		X	
M			X
S		X	
Frecuencia	0	2	4
Total %	0%	33.3%	66.6%

Fuente: Elaboración propia

7.1.2. Análisis muestral de las habilidades de escritura en evaluación inicial

Para evaluar las habilidades de adecuación a la situación comunicativa, coherencia y estructura, se invita a los y las estudiantes a participar de una situación de desempeño en producción escrita. La situación consiste en que la muestra escucha la narración oral de un cuento tradicional —Los tres cerditos— y luego conversan sobre los hechos ocurridos al inicio, desarrollo y desenlace de la historia. Posteriormente, se les pide escribir la historia para compartirla con sus compañeros y compañeras de curso. Estas producciones constituyen la evidencia (Ver figura 8) para sustentar el análisis que se desarrolla en el presente subapartado.

Figura 8: Tabla de producciones escritas en la situación de desempeño como evaluación inicial.

Estudiante	Producción escrita en la etapa diagnóstica
A	 <p>LOS TRES CERDITOS UN DIA ABIAN tres cerditos CADA UNO CONSTRUIAN POR SEPARADO DE PAJA DE MADERA Y DE TALLO VINO UN LOBO QUE SE LOS CENACOMET Y LOS ENFESO A PERSEGUILOS Y SE REFUGIARON EN SUS SUS CASA Y EL LOBO SOPLO SUS CASAS Y LOS PIERON MENOS UNA ERA DE TALLO DES PUES INTENTO ENTRAR POR LA CHIMENE A Y ABAJO ABIA UNA OVA CALIENTE Y CUANDO TERMINO CENABOSE Y SE FUE</p>


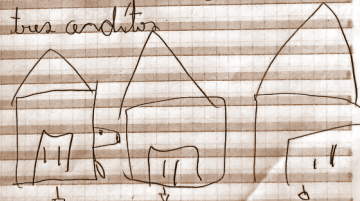
B

LOS TRES CERDITOS
 AVIA UNA VEZ 3 CERDITOS ES
 HACIAN CONTROLENDO SUS CASAS
 EL 1 CERDITO ES PEEJOSO
 POR QUE NO LE GUSTA TRABAJAR
 EL 2 CERDITO ERA GORDO Y
 COMIA MUCHO EL 3 CERDITO
 ERA INTELIGENTE EL 1
 CONTROLLO CON PASTA EL 2
 CONTROLLO CON MADERA EL 3
 LO PISO CON LA GRILLOS
 PERO AL LLEGAR A LA
 UN LO VO TAMBIEN PISO
 EL LOGO FUE A LA CASA
 DE PASTA Y SOLO Y SOLO
 Y LA CASA SE DERUBO
 EL CERDITO FUE A LA CASA
 DE MADERA PERO EL LOGO
 SOLO Y SOLO Y LA CASA SE
 DERUBO

LOS DOS CERDITOS FUE AON
 A LA CASA DE MADERA
 EL LOGO SOLO Y SOLO Y SOLO
 Y NO LO DERUBO PERO EL
 LOGO FUE A LA CHIMENEA
 Y EL CERDITO PUNIO UNA
 HOJA CALIENTE Y SE
 QUE NO Y SE FUE Y
 NUNCA VOLVIO Y FUERON
 FELICES. FIN
 gordo INTELIGENTE PEEJOSO




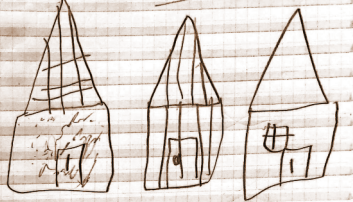
BH

Los tres cerditos

 Habia una vez
 tres cerditos

 ↓ ↓ ↓
 paja madera ladrillo

en la del colomar y los soplos
 los 3 casas se volaron
 Casas se volaron y se h porque
 era muy resistente y
 despues se subió y a
 quemó los pampira y
 los tres cerditos y se
 de salvaron.

C

los 3 cerditos

 Habia una
 vez
 3 cerditos
 Querieron
 hacer casas

Paja madera ladrillo

 el soplo las Cas
 - as las 2 casa
 no resistieron
 la ultima se
 resistio se como fino.

<p>M</p>	<p>HABIA UNA VEZ TRES CERDITOS FELICES DE LA CASA PADRES MUY GRANDE Y ABAN ABANON SUS PADRES FUERON A BUSCAR PRIMER CERDITO ERA PEROSO QUE NO LE GUSTA TRABAJAR LA CASA DE Paja EL SEGUNDO CERDITO COMEN MANZANA COMO LA CASA MADERA EL TERCER CERDITO ERA UN TRABAJADOR COLHIDO LA CASA DE LA LADRILOS APARICIO EL Lobo FERA LE GUSTA COMER CERDITOS ENTONCES FUE ALA CASA DE Paja DIJO ABAN PUERTA ABREME LA PUERTA USANRE Y LA CASA LIA RE NOBY ABAN LA PUERTA EL CERDITO Y SOPLO Y SOPLO ALA QUE SERUBO LA CASA DE Paja EL CERDITO SALIO CORRIENDO ALA CASA DE MADERA DE SU HERMANO LE SGUIO ASIA LA CASA DE MADERA DIJO ABAN LA PUERTA ABRE LA PUERTA Y DIJO EL LOBO NO BOBBI LA PUERTA EL LOBO SOPLO Y SOPLO LA CASA SE DERROMBIO ENTONCES LOS DOS CERDITOS CORREN DIO ALA CASA DE LADRILOS CON SU HERMANO Y DIJO EL LOBO ABAN LA PUERTA ABAN LA PUERTA O LA CASA SE RUMBIA Y SU HERMANO MAYOR NO ABAN LA PUERTA.</p> <p>EL LOBO SOPLO Y SOPLO NO SE DERROMBO LA CASA DE LADRILOS ASI SE VEDA ABAN Y EL LOBO SEFO UNA ESCALERA SE FUE ALA CHIMENEA LOS DOS HERMANOS TRAJERON UNA OLLA DE SOPA CALIENTE EN EL FUEGO VIENEN CON ALA CHIMENEA SE QUERMO LA COLA Y EL LOBO TALIE CORRIENDO NUNCA MAS VOLVIO FIN</p>
<p>S</p>	<p>LOS TRES CERDITOS</p> <p>UN DIA QUEDA TRES CERDITOS QUE CADA UNO ALIA SUS PROPIAS CASAS UNA DE Paja OTRA DE MADERA Y LA TERCERA VINO UN LOBO QUE SE LIA QUE PUEDE COMER Y LOS PERSEGUIO Y SIAO MUY FUERTE QUE LAS CASAS Y LAS CASAS DE Paja Y MADERA SE DESTROYERON SIGUIO FIRME LOS TRES CERDITOS NO SE OBIEN IR PUERTA Y EL LOBO QUE POR LA CHIMENEA Y SE CREMO EL TERCERO Y SE FUE FIN</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar las producciones escritas del estudiantado, se desglosan cuatro categorías de desempeño por medio de una rúbrica (Ver Anexo I), las cuales son “inadecuado” en color rojo, “puede mejorar” en color amarillo, “suficiente” en color verde y “adecuado” en color azul. En el caso de la cohesión, esta se evalúa en tres niveles de logro —nivel 1 (rojo), nivel 2 (amarillo) y nivel 3 (verde)—, dado que el estudiantado en este punto de la investigación-acción aún no ha recibido enseñanza formal

sobre el uso de conectores textuales. A continuación se presentan los resultados de la muestra por dimensión.

7.1.2.1. Adecuación a la situación comunicativa en etapa inicial

A continuación, se presentan los resultados que se obtienen tras evaluar la habilidad que poseen los y las estudiantes para adecuar sus producciones escritas a una situación comunicativa en particular. Las producciones en la evaluación diagnóstica sugieren que, pese a que el estudiantado reconoce el propósito comunicativo de la tarea, persisten dificultades para sostener las convenciones del registro escrito, lo que podría vincularse a habilidades de adecuación a la situación comunicativa en desarrollo. Esto quiere decir que la muestra se encuentra en proceso de “ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia” (Sotomayor et al., 2015, p.23), lo que se relaciona con las escasas oportunidades para escribir dirigiéndose a una audiencia.

En este caso, a la muestra se les solicita escribir un cuento que será leído a sus pares. En torno a dicho contexto, se observa que un 50% de la muestra, compuesto por B, M y S, alcanza un logro suficiente, en tanto logran ajustarse al tema y propósito comunicativo de la tarea, manteniendo un tono adecuado, pero con dificultades para sostener en su totalidad el registro propio de la comunicación escrita. Mientras tanto, el otro 50% de estudiantes, conformado por A, BH y C, no se ajustan ni al registro escrito. Sin embargo, sí se adecúan al propósito de la tarea, manteniendo el tema y tono apropiado para su público.

Figura 9: Gráfico desempeño adecuación a la situación comunicativa en la evaluación inicial

	Inadecuado	Puede mejorar	Suficiente	Adecuado
	El texto no se ajusta al tema ni al propósito. o No se dirige al destinatario.	El texto se ajusta al tema o al propósito. y Se dirige al destinatario. y No se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa.	El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y El registro y tono son generalmente adecuados a la situación comunicativa.	El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y Se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa.
A		X		
B			X	
BH		X		
C		X		
M			X	
S			X	
Frecuencia	0	3	3	0
Porcentaje	0%	50%	50%	0%

Fuente: Elaboración propia

7.1.2.2. Coherencia en etapa inicial

Para determinar el nivel de logro que alcanzan los y las estudiantes de la muestra en cuanto a la coherencia en sus producciones escritas, se evalúa cómo construyen el sentido global de un texto, en el caso del cuento, a partir del seguimiento de una secuencia narrativa con información suficiente para entender los hechos y exenta de ideas que no se relacionan con la historia. En esta línea, los niveles de logro que alcanza la muestra son variados, pero mayoritariamente en un nivel medio-bajo, con un 60% ubicado en dicho desempeño. Estos resultados apuntan a necesidades de apoyo que permitan fortalecer la producción escrita, de manera que la audiencia logre asignar un *sentido global completo* a los cuentos, a partir de la información que el estudiantado incorpora en su texto (Sotomayor et al., 2015).

Tal como representa la figura 10, en un nivel “inadecuado” se sitúan BH y C (33.3%), cuyas producciones no presentan información contradictoria; sin embargo, sus producciones evidencian una falta de información que dificulta la reconstrucción del sentido global del cuento. Mientras tanto, en un nivel “puede mejorar” se encuentran A y S (33.3%), quienes también presentan vacíos de información en sus producciones, pero no compromete del todo el sentido global de la historia. En el caso de B (16.6%),

el sentido global de su texto puede comprenderse con muy poca dificultad, por lo que alcanza un nivel “suficiente”, y es la estudiante M (16.6%) quien evidencia un nivel “adecuado” en términos de coherencia, pues presenta información suficiente, sin ideas inconexas o contradictorias, que permite leer su cuento con facilidad. El desempeño descrito evidencia que una proporción significativa de la muestra (66.67%) presenta dificultades para construir una secuencia narrativa coherente y con información suficiente.

Figura 10: Gráfico desempeño en coherencia en la evaluación inicial

	Inadecuado	Puede mejorar	Suficiente	Adecuado
	El texto no presenta información suficiente para construir un sentido. o El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y No es posible reconstruir su sentido global.	El texto presenta vacíos de información. o El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.	El texto presenta vacíos de información. y El texto no presenta digresiones temáticas ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con facilidad.
A		X		
B			X	
BH	X			
C	X			
M				X
S		X		
Frecuencia	2	2	1	1
Porcentaje	33.3%	33.3%	16.6%	16,6%

Fuente: Elaboración propia

7.1.2.3. Estructura en etapa inicial

En esta dimensión se evalúa que el estudiantado construya un cuento que incorpore la “estructura convencional que organiza la información” (Sotomayor et al., 2015, p.26). En este caso, que el cuento cuente con título, inicio, desarrollo y desenlace. Al respecto, los resultados permiten visualizar que una parte importante de la muestra presenta dificultades para consolidar la estructura narrativa del cuento, con énfasis en la construcción de un desenlace coherente con el desarrollo de la historia.

También, se observa una relación estrecha entre coherencia y estructura, pues mientras más vacíos narrativos existan en las producciones escritas, es más complejo distinguir la estructura del cuento. En este sentido, Sotomayor et al. (2015) apuntan a que “enseñar la estructura impacta positivamente en la calidad de los textos producidos por los niños” (p.26), por ende, la implementación de un proyecto de escritura auténtica con enfoque procesual sugiere posibles mejoras en la coherencia textual.

La Figura 11 muestra el nivel de logro que alcanza la muestra en cuanto a la estructura de sus producciones escritas. Para un cuento, la estructura que se espera es que el escrito tenga un título, inicio, desarrollo y desenlace claramente definidos, donde el final de la historia no sea abrupto sino motivado por hechos de la misma. Al respecto, M y B (33.3%) alcanzan un nivel “adecuado”, pues presentan la estructura completa del cuento, incluyendo un final no abrupto. En cuanto al estudiante A (16.6%), su producción se categoriza como “suficiente”, ya que, aunque tiene un título, inicio y desarrollo definidos, la historia concluye de manera abrupta. Por su parte, BH y S (33.3%) alcanzan el nivel “pueden mejorar”, puesto que, presentan todas las partes del cuento pero no están claramente definidas. Finalmente, el estudiante C (16.6%) presenta un nivel “inadecuado”, pues su producción es más bien descriptiva y no da cuenta de un avance desde una situación inicial a un desenlace.

Figura 11: Gráfico desempeño en estructura en la evaluación inicial

	Inadecuado	Puede mejorar	Suficiente	Adecuado
	El texto presenta una descripción o enumeración, sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.	Ausencia de algunas de estas partes de la narración: inicio, desarrollo, desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa). o El texto presenta un inicio, desarrollo o desenlace que no están claramente definidos.	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, desarrollo, desenlace (podría no presentarse el título). y El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo “fin”, “colorín colorado”, “vivieron felices para siempre”.	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, desarrollo, desenlace. y El desenlace está bien construido o bien resuelto.
A			X	
B				X
BH		X		
C	X			
M				X
S		X		
Frecuencia	1	2	1	2
Porcentaje	16.6%	33.3%	16.6%	33.3%

Fuente: Elaboración propia

7.1.2.4. Cohesión en etapa inicial

En la presente dimensión se busca evaluar la habilidad del estudiantado para utilizar un mecanismo gramatical en particular: los conectores. Este recurso “permite explicitar las relaciones temporales, causales y lógicas de las oraciones de un texto” (Sotomayor et al., 2015, p.25), por lo que su uso adecuado cobra especial relevancia en contextos comunicativos auténticos. Ahora bien, los resultados de la evaluación diagnóstica podrían vincularse con un desarrollo incipiente de la cohesión textual, en donde el estudiantado utiliza conectores pero presenta dificultades para hacerlo de manera funcional. Esto en el contexto de un curso en el cual todavía no se enseña de manera sistemática el uso de conectores, lo cual permite interpretar que un proceso de enseñanza-aprendizaje situado podría impactar positivamente la habilidad de cohesión en el estudiantado, más allá de la exposición de contenidos.

La Figura 12 muestra el nivel de logro que alcanza la muestra en cuanto a la cohesión de sus producciones escritas, entendida como el uso de conectores temporales o causales, que sean bien utilizados. Lo que se obtiene es que el estudiante C (16.6%) no emplea ningún conector en su escrito, por lo que se ubica en el nivel 1 de logro. En contraste, un 83.3% de la muestra, compuesto por A, B, BH, M y S, sí utilizan conectores. No obstante, menos del 50% de los conectores utilizados son adecuados y/o se repite el mismo conector a lo largo del texto.

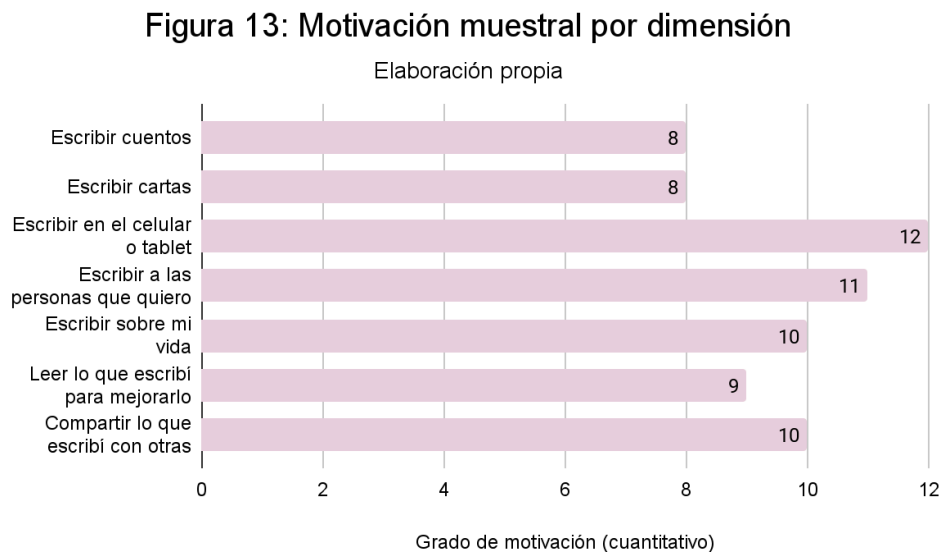
Figura 12: Gráfico desempeño en cohesión en la evaluación inicial.

	Nivel 1 El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones, sin conectores.	Nivel 2 El texto presenta conectores temporales y/o causales. y Menos del 50% son empleados de forma adecuada.	Nivel 3 El texto presenta conectores temporales y/o causales. Y Un 50% o más son empleados de forma adecuada.
A		X	
B		X	
BH		X	
C	X		
M		X	
S		X	
Frecuencia	1	5	0
Total %	16.6%	83.3%	0%

Fuente: Elaboración propia

7.1.5. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA

Para comprender el desempeño general de la muestra, se presenta La Figura 13, cuya finalidad es representar el grado de motivación muestral por cada dimensión del cuestionario. A partir de ello, es posible comprender cuáles son las potencialidades y necesidades de apoyo de la muestra. Para ello, se calculó el puntaje total de cada uno, considerando que “no me gusta nada” tiene por valor 0, “me gusta un poco” equivale a 1 y “me gusta mucho” suma 2 puntos. El puntaje máximo para cada dimensión son 12 puntos.

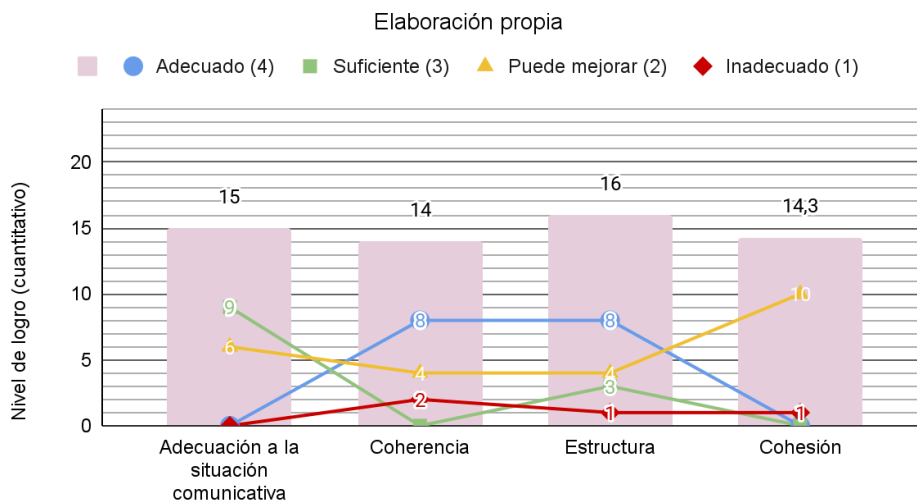


De esta manera, se visualiza el nivel máximo de interés hacia la escritura en soportes digitales (12 pts.) y le sigue la motivación por escribir para una audiencia con quien exista un vínculo afectivo (11 puntos). En cambio, las preferencias de la muestra están divididas cuando se trata de las prácticas epistémicas de escritura, en donde las prácticas de revisión y edición de textos son las más descendidas (9 pts.). Y, en relación con la escritura de textos literarios y no literarios, se observan bajos niveles de motivación en el grupo evaluado (8 pts.).

A partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, se obtiene que, en términos de motivación, es necesario abordar el trabajo de producción de textos con un enfoque de proceso, con consignas auténticas para la escritura, donde se ofrezcan oportunidades de comprender el valor

recursivo de la escritura para transmitir un mensaje con eficacia. En este escenario, se considera el interés de la muestra por socializar como una base para impulsar el proyecto de la creación de un libro de cuentos, pues otorga una intención comunicativa que favorece el desarrollo personal de cada estudiante y la vinculación con la comunidad educativa.

Figura 14: Habilidades de escritura de la muestra



Para representar el desempeño muestral en habilidades de escritura, se diseña la Figura 14 a partir de la asignación de un puntaje a cada nivel de logro de las dimensiones 1, 2 y 3: Adecuado=4 pts.; Suficiente=3 pts.; Por mejorar=2 pts.; No logrado=1 pts. En “cohesión” hay tres niveles de logro, los cuales se cuantifican de la siguiente manera: Nivel 3= 4 pts.; Nivel 2=2,6 pts.; Nivel 1=1,3 pts. En todas las dimensiones el puntaje máximo son 24 puntos.

Con todo, dado que se obtienen puntajes similares, se añaden líneas que representan los puntajes que alcanzan cada una de las categorías de desempeño por dimensión, cuya finalidad es detectar patrones que expliquen el puntaje obtenido por la muestra. Este procedimiento permite comparar el desempeño muestral entre dimensiones y detectar patrones de logro y dificultad.

Respecto a las habilidades de escritura, las fortalezas del grupo radican en sus buenos niveles de adecuación a la situación comunicativa, lo cual se observa en la manera en que la totalidad de participantes ajustaron su tono a la narración, pese a algunos traspiés con el uso del registro en la modalidad escrita. Pero cuando se trata del conocimiento de la estructura del cuento, se observan

desempeños variados, con la mitad de estudiantes que alcanzan un alto nivel de logro y con la otra mitad que presenta desafíos para delimitar el inicio, desarrollo y final de la historia.

La misma dupla de estudiantes que obtienen el puntaje máximo en estructura, mantienen ese desempeño en la habilidad de escribir textos coherentes, sin ideas inconexas. Por lo tanto, el factor común que vincula el nivel de logro en estructura y coherencia es la cantidad de información que los y las estudiantes deciden incorporar en su escrito. Esto quiere decir que, a menor cantidad de datos, menos comprensible es el desarrollo de la secuencia narrativa, lo cual afecta tanto la coherencia como la estructura del cuento.

En cuanto a la cohesión, casi la totalidad de la muestra emplea alguno de estos recursos en su escrito, pero nadie alcanza el nivel 3 porque utilizan conectores repetidos y sin considerar su función para relacionar ideas en el texto. Tales observaciones responden a lo que Sotomayor et al. (2016) ya habían descubierto en producciones de estudiantes de cuarto básico, donde prevalecen altos niveles de estructura, pero bajos niveles de coherencia y cohesión. Además, notaron que la puntuación externa es más frecuente que la interna y el uso de “y” reemplaza la puntuación en el cuento, tal y como ocurre en la muestra de la presente IA. Este fenómeno se acompaña de “una escasez de conectores en todos los géneros textuales” (Sotomayor et al., 2016, p. 407), lo cual se explica por la complejidad propia de la lengua y falta de exposición al código escrito.

A partir de la síntesis diagnóstica presentada, para el plan de intervención se proyecta la necesidad de modelar el proceso de escritura por medio de plantillas de escritura, tarjetas de conectores y sesiones de escritura colectiva para modelar prácticas epistémicas (Navarro, 2025) y que explicitan las reflexiones sobre el uso del lenguaje escrito, de manera que los y las estudiantes tengan oportunidades de situarse en el rol de escritores y escritoras frente a una audiencia real. En el contexto de un proyecto auténtico de escritura, la planificación, revisión y edición serán “parte fundamental del proceso de producir por escrito” (Figari, 2009, p. 111).

7.2. RESULTADOS ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN

En el siguiente apartado se presentan los resultados correspondientes a la etapa de implementación de la investigación-acción. Estos se organizan en función de las tres dimensiones de análisis definidas a partir de los objetivos específicos del estudio, con especial énfasis en el segundo objetivo específico en torno al *diseño e implementación de un proyecto de escritura auténtica coherente con el currículo de Lenguaje y Comunicación para tercero básico*. El análisis de esta etapa se sustenta en la sistematización de los datos provenientes de las escalas de valoración por sesión y de los registros cualitativos consignados en un cuaderno de campo, los cuales fueron operacionalizados en una matriz de análisis que permite vincular decisiones didácticas, evidencias observables y categorías analíticas (Anexo III).

7.2.1. Dimensión 1: Motivación hacia la escritura:

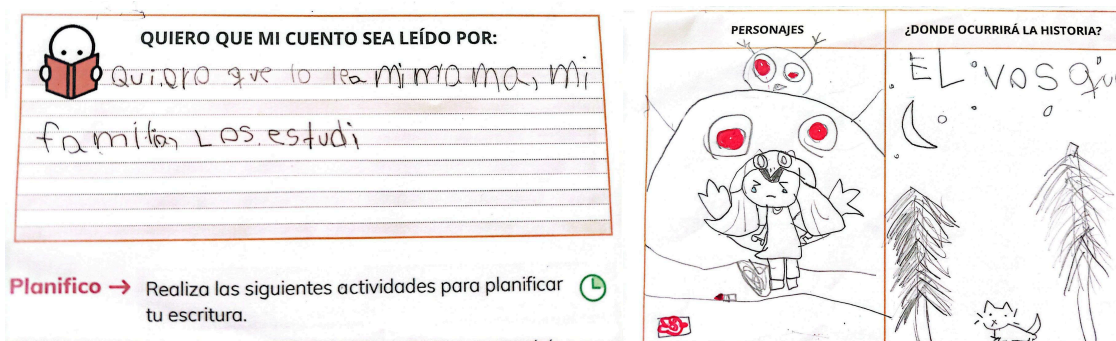
Con el objetivo de analizar la motivación hacia la escritura durante la etapa de implementación, los resultados se operacionalizan a partir de una progresión analítica en la cual se consideran las distintas experiencias del estudiantado frente a la producción escrita. En primer lugar, se aborda el sentido comunicativo en tanto se requiere de interés por comunicar un mensaje y un propósito auténtico como entrada motivacional. Luego, se analiza la socialización como categoría, la cual se vincula con un plano relacional de la escritura. Posteriormente, se examinan la persistencia y conductas frente a la tarea, las cuales permiten identificar las formas observables de esfuerzo sostenido y reacciones durante las sesiones. Finalmente, se considera el autoconcepto como una dimensión más interna pero relevante para comprender la experiencia estudiantil en la producción textual.

7.2.1.1. Interés comunicativo

Esta categoría se refiere a las formas en que el estudiantado manifiesta disposición por comunicar un mensaje a un destinatario en concreto, bajo un contexto particular y utilizando la escritura como medio para esa intención comunicativa. Desde esta perspectiva, el interés comunicativo se analiza a partir de las interacciones observadas durante las sesiones, por medio de las verbalizaciones del estudiantado, las decisiones que toman al momento de escribir y las reacciones frente a la posibilidad de que sus producciones sean leídas por otras personas. Para ello, la pregunta orientadora que sustenta el análisis de esta categoría es “¿para quién y para qué escribo?”.

En relación con el interés comunicativo, se observa un patrón progresivo en la manera en que el estudiantado concibe a la escritura como medio para comunicar un mensaje a otros. Es así como, en las primeras sesiones, el interés por escribir se vinculaba principalmente al cumplimiento de la tarea o a la producción de un texto con apoyo visual, sin comprender la implicancia del destinatario (sesiones 1 y 2), pese a contar con una ficha de planificación (Ver figura 15). Sin embargo, a medida que se explicita de forma reiterada la existencia de una audiencia real —la comunidad educativa y la biblioteca escolar— comenzó a emerger una mayor conciencia respecto de la audiencia y el propósito comunicativo (sesiones 3, 4 y 6).

Figura 15: Extracto plantilla de planificación.



Fuente: Elaboración propia.

Este fenómeno se vio favorecido por decisiones didácticas orientadas a reforzar el sentido comunicativo de la tarea, tales como la verbalización constante del propósito del proyecto, la lectura compartida de producciones en proceso y la formulación de preguntas orientadoras sobre la comprensión del lector. Estas mediaciones permitieron que la escritura deje de ser percibida únicamente como una exigencia escolar para comenzar a entenderse como una práctica social (sesiones 4, 6 y 8).

Por ende, queda de manifiesto que el interés comunicativo no se presenta de forma inmediata ni homogénea en todo el estudiantado, sino que se construye de manera gradual en función de las oportunidades de interacción, del modelaje docente y del tiempo destinado a reflexionar sobre el destinatario y el mensaje. Este tránsito desde una escritura centrada en el cumplimiento hacia una con sentido social implica una transformación en la concepción del objeto de aprendizaje. Como señala Nemirovsky (2003), cuando la escritura se reduce a la ejercitación escolar, “pareciera que para aprender hay que ejercitarse, el sentido de lo que se haga no importa” (p.7). Por eso, en las primeras sesiones el

estudiantado replicaba esta lógica, donde el propósito era la tarea misma. Sin embargo, al situar la producción en un contexto real, se logra que los niños y niñas se apropien del “lenguaje escrito como objeto social” (Nemirovsky, 2003, p. 9).

También, el interés comunicativo se construye por medio de experiencias exitosas escribiendo y publicando escritos. Pedagógicamente, esto implica que la motivación se puede robustecer por medio de la validación del estudiante como autor frente a una comunidad. Este patrón da cuenta de que la motivación hacia la escritura no se activa exclusivamente por el género discursivo o el formato, sino por las condiciones didácticas que permiten resignificar la escritura como un acto comunicativo con sentido. Al respecto, De los Santos et al. (2020) describen que el rol de la escuela es conducir al estudiantado en el desarrollo de hábitos de escritura que les ayuden a desarrollar el pensamiento y dar vida a sus ideas. En el caso del estudiantado con necesidades de apoyo, este hallazgo es crítico: la resistencia inicial observada no era una barrera, sino una respuesta a una práctica carente de destinatario. Se puede interpretar que, al devolverle a la escritura su función social y comunicativa, se eliminan barreras actitudinales y se promueve la inclusión a través de la participación en prácticas socioculturales.

7.2.1.2. Influencia del propósito auténtico

La presente categoría alude al valor que adquiere la escritura para cada estudiante cuando se la vincula con un propósito real y significativo. Es decir, cuando la tarea de escribir trasciende el cumplimiento de una consigna escolar y puede culminar en la elaboración de un producto que circula más allá del aula. En el contexto de esta investigación-acción, dicho propósito se concreta en la creación de un libro de cuentos destinado a la biblioteca del establecimiento. Ahora bien, la pregunta orientadora que estructura esta categoría es “¿vale la pena escribir?”.

A partir de los registros de implementación, se observa que las primeras sesiones el propósito auténtico no operó de manera inmediata como un factor motivacional para la totalidad de los y las estudiantes. Esto podría vincularse a la idea de que producir un libro parezca lejana, abstracta y poco recurrente en la experiencia escolar del curso (sesiones 1 y 2). Sin embargo, a medida que el proyecto avanzó y se reiteró la finalidad concreta del producto —su incorporación a la biblioteca escolar y su potencial lectura por parte de otros cursos, docentes y familias— el propósito comenzó a adquirir mayor

presencia en las interacciones del aula y en las decisiones que tomaban los y las estudiantes al escribir (sesiones 3, 4 y 6).

Este cambio de perspectiva en el estudiantado se vio favorecido por decisiones didácticas orientadas a hacer visible el propósito, tales como la verbalización constante del destino del libro, la lectura compartida de avances y la referencia explícita sobre la audiencia durante las sesiones de escritura. En este sentido, el propósito auténtico funcionó como una de las condiciones didácticas que permitieron sostener la participación del estudiantado, incluso cuando la tarea se volvió más exigente a nivel cognitivo al enfrentar instancias de revisión, edición y reescritura (sesiones 6 y 8).

No obstante, los registros también muestran que el impacto del propósito auténtico no fue homogéneo para la totalidad del curso. Esto se visualiza en cómo para algunos estudiantes el hecho de escribir para una audiencia real fortaleció su implicación en el proceso y para otros el propósito se resignificó de maneras distintas, ya sea privilegiando la fantasía, la expresión visual o la creación como ejercicio personal, más que como producto social (Ver figura 16). Este fenómeno constituye una evidencia de lo que plantean los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pues la diversidad de respuestas confirma que un propósito auténtico funciona como un medio de implicación flexible y *multidimensional* (Concha y Espinoza, 2019). Por lo que el propósito auténtico no opera como un estímulo universal, sino como uno de los factores que interactúa con las trayectorias motivacionales, las experiencias previas y las necesidades de apoyo de cada estudiante.

Figura 16: Material utilizado para aligerar la demanda cognitiva que representa la escritura creativa.



Fuente: elaboración propia.

La evolución observada en el estudiantado, donde el propósito de la escritura pasó de ser una consigna abstracta a un motor real de la acción, permite interpretar que la autenticidad del proyecto actuó como un andamiaje motivacional progresivo. Al inicio, la distancia percibida entre la tarea escolar y el producto final refleja lo que Navarro (2025) describe como 'concepciones reproductivas', donde el estudiante comprende la escritura sólo como una herramienta “para decodificar o reproducir información” (p. 7). Sin embargo, el tránsito hacia las sesiones finales demuestra que se desarrolla una concepción epistémica en el curso, en la cual el estudiantado asume el rol de escritores y escritoras que transforman sus ideas y planifican “qué decir y cómo decirlo de acuerdo al contexto, la audiencia y el propósito” (Navarro, 2025, p.7).

7.2.1.3. Socialización como elemento favorecedor de los procesos de escritura

Esta categoría refiere a la disposición del estudiantado para participar en instancias de escritura colaborativa, entendidas como espacios de interacción en los que se comparten avances, se dialoga sobre lo escrito y se toman decisiones conjuntas en torno al texto. En la presente IA, la socialización se manifiesta a lo largo de las distintas fases del proceso de producción escrita, tales como la planificación, la escritura inicial, la revisión y la socialización de los textos terminados. En esta dimensión, la pregunta orientadora que estructura el subapartado es “¿Con quién escribo?”.

A partir de los registros de implementación, se identifica un patrón progresivo en la participación de los y las estudiantes en instancias de socialización. Por ejemplo, en las primeras sesiones la escritura se vivió mayoritariamente como una actividad individual, con escasa disposición a compartir producciones en proceso o a dialogar sobre ellas (sesiones 1 y 2). Sin embargo, a medida que se habilitaron espacios sistemáticos de lectura compartida, retroalimentación colectiva y escritura conjunta, la socialización comenzó a adquirir un rol más central en la experiencia de escritura (sesiones 3, 4 y 6).

Este cambio se vio favorecido por decisiones didácticas que buscaron normalizar el error, legitimar los borradores como parte del proceso y posicionar la socialización no como una instancia de evaluación, sino como una oportunidad para pensar el texto con otros (ver figura 17). En este contexto la socialización funcionó como un mediador que permitió disminuir la ansiedad frente a la escritura

ampliar ideas y sostener el proceso Incluso en estudiantes que inicialmente se resistían a compartir sus producciones sesiones 4 6 y 8).

Figura 17: Socialización en grupos pequeños.



Fuente: Elaboración propia.

Para una parte del estudiantado, la socialización constituyó un factor facilitador del proceso de escritura. En esos casos, se puede interpretar que el tránsito desde una actividad individual hacia una práctica colaborativa actuó como un andamiaje socioafectivo y cognitivo fundamental para el enfoque procesual. Al inicio, la resistencia a compartir producciones refleja una concepción de la escritura centrada en el producto acabado y sujeto a juicio. Sin embargo, al habilitar espacios de interacción, la escritura comienza a entenderse como un proceso reflexivo y colaborativo, tal como lo plantea Cassany (1990), donde la escritura se concibe como un proceso de composición con foco en el estudiantado.

Desde un punto de vista pedagógico, este hallazgo es relevante porque la socialización permitió legitimar el borrador. En este contexto, en una propuesta de escritura auténtica el error no representa una falla ni un síntoma patológico, sino un indicador del proceso de apropiación del sistema (Fusca, 2017). Al respecto, Navarro (2025) sugiere que la interacción permite transitar hacia una concepción epistémica, donde el estudiantado no solo transcribe, sino que transforma sus ideas al confrontarlas con otros. En este sentido, la socialización en las sesiones 4, 6 y 8 funcionó como un mediador que permitió a los y las estudiantes con necesidades de apoyo reducir la ansiedad y sostener el esfuerzo de la reescritura, al percibir que el texto es un objeto social en constante construcción.

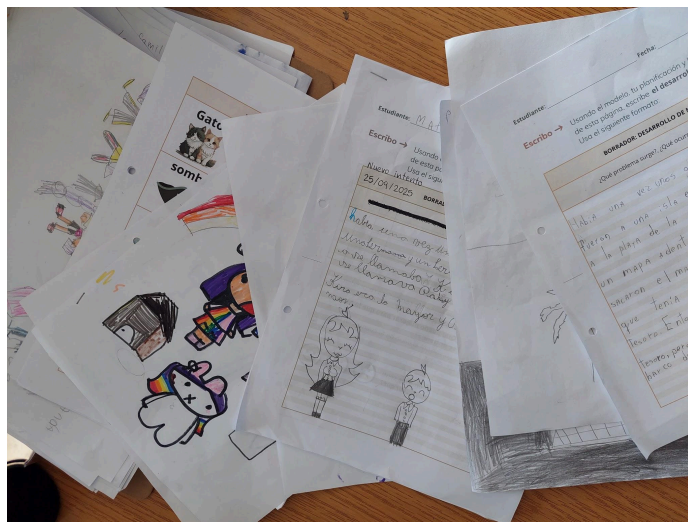
Sin embargo, para otro grupo estudiantil la socialización implicó tensiones asociadas a la exposición del texto o a la interacción entre pares. Dichas tensiones confirman que la dimensión social de la escritura debe ser diversificada bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Como señalan Concha y Espinoza (2019), la motivación y la implicación son multidimensionales; por tanto, la socialización no debe ser una exigencia uniforme, sino una oferta de múltiples formas de participación —tales como el trabajo en parejas, grupos pequeños o lectura compartida— que respete los ritmos y las barreras actitudinales de cada estudiante. Este patrón reafirma que la socialización, al igual que el propósito auténtico, requiere ser cuidadosamente acompañada para transformarla en una experiencia formativa y no en una fuente de bloqueo.

7.2.1.4. Fortalecimiento de la persistencia frente a la tarea a partir de condiciones didácticas con sentido

La persistencia frente a la tarea se entiende como la capacidad del estudiantado para sostener el esfuerzo en tareas de escritura cuya exigencia cognitiva es elevada, especialmente en aquellas que involucran prácticas epistémicas tales como la revisión, la edición y la reescritura del texto. Esta categoría se vincula con la autorregulación, la tolerancia, la frustración y la disposición a continuar escribiendo pese a las dificultades que emergen durante el proceso. La pregunta orientadora que guía su análisis es “¿puedo sostener el esfuerzo de escribir?”

Durante la implementación, se observa que la persistencia frente a la tarea no se manifiesta de manera estable desde el inicio, sino que se construye progresivamente a partir de las condiciones didácticas y del tipo de acompañamiento ofrecido. Es más, en las primeras sesiones varios estudiantes evidenciaron conductas de evitación, cansancio o abandono temprano de la tarea cuando ésta implicaba planificar, escribir o revisar sus textos (sesiones 1 y 2). Estas conductas se intensificaban especialmente cuando la escritura requería iniciar desde una hoja en blanco o reformular ideas ya escritas. Con el avance de las sesiones (sesiones 4, 6 y 8), la persistencia comenzó a fortalecerse en aquellos estudiantes que se expusieron a apoyos ajustados, tales como la escritura colectiva, el modelaje docente, la fragmentación de la tarea y la validación del proceso por sobre el producto final (Ver figura 18). Por ende, la persistencia no emergería como una característica individual del estudiantado, sino como una respuesta situada a las oportunidades de mediación y a la claridad respecto del propósito de la tarea.

Figura 18: Ejemplos de hojas de trabajo e ilustraciones que los y las estudiantes guardaron en el portafolio de proceso como curso, pudiendo acceder a ellas en todas las sesiones.



Fuente: Elaboración propia.

El fortalecimiento de la persistencia observado permite interpretar que el esfuerzo sostenido es una consecuencia de la mediación pedagógica y no una disposición innata del estudiantado. Al inicio, las conductas de evitación y cansancio evidenciadas coinciden con la alta demanda cognitiva que exigen los procesos de planificación y revisión (Figari, 2009; Fusca, 2017; Jéldrez y Sotomayor, 2025). En una cultura escolar tradicional, esta exigencia suele derivar en el abandono; sin embargo, en esta intervención, la persistencia se vio favorecida por el tránsito hacia lo que Navarro (2025) denomina como concepciones epistémicas, donde el tanto docente como estudiante comprenden que escribir no es una transcripción mecánica, sino un proceso de “transformar las ideas” (p. 7).

Pedagógicamente, el uso de apoyos ajustados como la fragmentación de la tarea, usar calendarios, el modelaje de estrategias epistémicas y de revisión (Ávila et al., 2020; Navarro, 2025), funcionan como un andamiaje que permite a los y las estudiantes con necesidades de apoyo tolerar la frustración. Al respecto, Sotomayor et al. (2015) enfatizan la importancia de que el docente ofrezca andamiajes para que el estudiantado enfrente tareas desafiantes, asegurando que el esfuerzo se mantenga a lo largo del proceso. En este sentido, la persistencia en las sesiones 6 y 8 demuestra que, al desplazar el foco desde el producto final hacia la validación de las etapas intermedias, se reducen las barreras actitudinales y se fortalece la autoeficacia del escritor.

Finalmente, el hecho de que la persistencia se fortaleciera al interactuar con el propósito auténtico y la socialización confirma que la autorregulación es un proceso situado. Este patrón permite afirmar que la persistencia frente a la escritura no depende exclusivamente de la motivación inicial y tampoco es innata en el estudiantado (Concha y Espinoza, 2019), sino que es una consecuencia directa de la mediación pedagógica, al proporcionar múltiples formas de implicación y apoyos diversificados que promuevan la capacidad del estudiantado para sostener el esfuerzo ante desafíos cognitivos complejos, transformando la percepción del error en una oportunidad de aprendizaje.

7.2.1.5. Conductas ante la tarea

Esta categoría considera las formas observables en que los y las estudiantes se aproximan a la experiencia de escribir bajo un enfoque procesual. Incluye conductas tales como la iniciativa para comenzar la tarea, la evitación, la búsqueda de apoyo, los niveles de autonomía, la colaboración con pares y la distracción durante las sesiones. Estas conductas se registran de manera sistemática en cada sesión de intervención, y permiten responder a la pregunta orientadora “¿cómo actúo cuando escribo?”


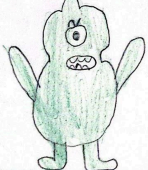
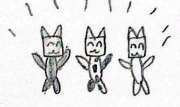
A partir del análisis de los registros de implementación, se observa que las conductas ante la tarea fueron altamente variables entre estudiantes y entre sesiones, especialmente en las fases iniciales del proyecto. Esto es porque en las primeras sesiones predominaron conductas de evitación, llanto, demora en el inicio de la escritura, dependencia de una figura adulta y focalización en actividades alternativas como el dibujo o la conversación paralela (sesiones 1 y 2). Estas conductas se intensificaban cuando la tarea implicaba iniciar desde una hoja en blanco o sostener la escritura de manera individual.

Con el avance de la implementación, se identificó un desplazamiento progresivo hacia conductas más activas y reguladas en aquellos contextos en que se ofrecieron apoyos claros, tales como la fragmentación de la tarea, la escritura colectiva, el uso de plantillas y la validación explícita del proceso por sobre el producto final (sesiones 4, 6 y 8). En estos casos, la búsqueda de apoyo dejó de asociarse exclusivamente a la dependencia y comenzó a manifestarse como una estrategia funcional para avanzar en la tarea.

No obstante, se observan que algunas conductas de evitación persistieron en ciertos estudiantes, aun cuando declaran una alta motivación hacia la escritura. Este desajuste entre motivación declarada y conducta observable refuerza la idea de que las conductas ante la tarea no pueden ser interpretadas únicamente como falta de interés, sino que responden a múltiples factores. Entre ellos, la carga cognitiva de la actividad, la experiencia previa de éxito o fracaso y el nivel de seguridad percibido durante el proceso de escritura (Concha y Espinoza, 2019). Esta variabilidad en las conductas ante la tarea permite interpretar que el comportamiento del estudiantado es un indicador de su proceso de autorregulación frente a la escritura. Al inicio, conductas como el llanto o la evitación ante la *hoja en blanco* pueden explicarse desde la tensión entre las concepciones epistémicas y reproductivas (Navarro, 2025), pues cuando el estudiante siente que debe producir un texto perfecto de inmediato, la carga cognitiva se vuelve paralizante. En este sentido, la demora en el inicio no es falta de voluntad, sino una barrera frente a una tarea que se percibe como inalcanzable.

Pedagógicamente, el desplazamiento hacia conductas más activas en las sesiones 4, 6 y 8 demuestra que la autonomía se construye a través de la mediación. Al ofrecer apoyos como la fragmentación de la tarea y plantillas, se reduce la carga cognitiva, permitiendo que el estudiante transite hacia una concepción epistémica de la escritura (ver figura 19). Como sostienen Sotomayor et al. (2015), el andamiaje docente es lo que transforma la dependencia en una búsqueda de apoyo funcional, donde los y las estudiantes ya no piden ayuda para que *le den la respuesta*, sino para validar su propio *proceso de pensamiento*. Por lo tanto, el desajuste observado entre la motivación declarada y la conducta persistente es un hallazgo que confirma cómo la implicación es un proceso que depende de la percepción de seguridad en el acompañamiento que ofrece el profesorado. Por ende, las conductas ante la tarea deben ser leídas como un lenguaje: el estudiantado persistirá solo si el entorno didáctico garantiza que el error es parte del aprendizaje y que el esfuerzo tiene un sentido comunicativo real.

Figura 19: Ejemplo de plantilla de escritura con preguntas que impulsan la recursividad.

<p>1 DIBUJA EL INICIO</p> 	<p>Había una vez, hace mucho tiempo, un gato en un meteorito que vivía en la Galaxia "Gatuna Estrellas". Este gato tenía el superpoder de disparar estrellas fugaces con sus patas. Se llamaba (inventa un nombre) <i>ayancat</i> y era (¿Cómo se veía? colorido, mágico, valiente...) <i>era feliz y colorido.</i></p>
<p>2 DIBUJA EL DESARROLLO</p> 	<p>De pronto, de la nada apareció un gigante y era (¿Cómo era?, ¿era bueno o era malvado?) <i>malo</i> porque quería (¿Qué le quería hacer a la Galaxia Gatuna Estrellas?) <i>destruir cosas. casi todas. casas destruída</i> Por eso, el gato luchó con el gigante, utilizando (¿Cuál era su poder?) <i>su poder de ^Bdisparar estrellas</i></p>
<p>3 DIBUJA EL FINAL</p> 	<p>El gigante perdió, y (¿se cayó?, ¿explotó?, ¿huyó?) <i>no explotó y cayó al vacío.</i> Los demás gatos se dieron cuenta y (¿Cómo reaccionaron?) <i>ahorrr se alegraron.</i></p> <p><i>Miau!</i> <i>Fin!</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

7.2.1.6. Autoconcepto como escritor o escritora

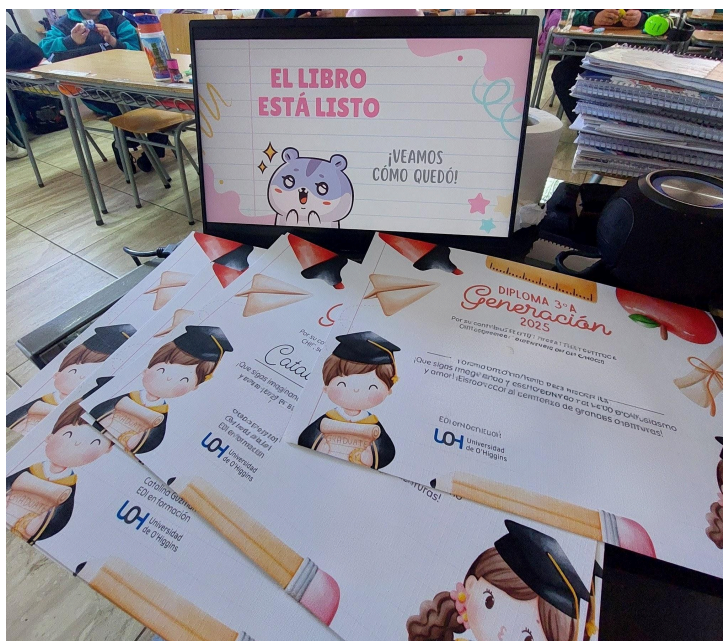
La categoría de autoconcepto como escritor o escritora busca recoger las creencias, valoraciones y percepciones que los y las estudiantes expresan, ya sea de manera verbal o a través de sus conductas, respecto de su capacidad para enfrentar tareas de producción escrita bajo un enfoque procesual. Estas manifestaciones permiten responder a la pregunta orientadora "¿qué creo de mí cuando escribo?".

Durante la implementación, el autoconcepto como escritor o escritora se evidenció como una dimensión sensible y estrechamente vinculada a las experiencias concretas que cada estudiante vivió durante el proceso de escritura. En las primeras sesiones, varios y varias estudiantes manifestaron inseguridad, dudas respecto de su capacidad para escribir o manifestaron una percepción negativa de la tarea, lo cual se reflejaba en verbalizaciones de desánimo, resistencia a iniciar la escritura o dependencia

constante del apoyo docente (sesiones 1 y 2). A medida que el proyecto avanzó y se generaron oportunidades para experimentar avances graduales recibir retroalimentación formativa y participar en instancias de socialización del proceso se observaron transformaciones en el modo en que algunos estudiantes se posicionaban frente a la escritura estas transformaciones no siempre se expresaron de manera verbal explícita sino a través de conductas como una mayor disposición a revisar el texto, a aceptar sugerencias o a perseverar frente a la dificultad (sesiones 4, 6 y 8).

Sin embargo, el análisis también muestra que un autoconcepto positivo declarado no garantiza por sí solo una participación activa o autónoma en la escritura, del mismo modo que un autoconcepto frágil puede fortalecerse cuando se ofrecen mediaciones ajustadas y experiencias de éxito situadas (ver figura 20). Ahora bien, la evolución en las percepciones del estudiantado permite interpretar que el autoconcepto como escritor es un constructo moldeado por la naturaleza de la tarea didáctica. Al inicio, la inseguridad y el desánimo parecen alinearse con prácticas reproductivas conocidas por los y las estudiantes (Navarro, 2025), en donde el éxito se mide por la corrección formal inmediata, lo que hace sentir al estudiantado con necesidades de apoyo como incapaces. En este escenario, la dependencia del docente funciona como un mecanismo de protección ante el temor al error.

Figura 20: Sesión de cierre, en la cual se entregaron diplomas a cada estudiante para celebrar el hito de haber escrito y publicado un libro de cuentos como curso.



Fuente: Elaboración propia.

Es por esto que, desde un punto de vista pedagógico, el fortalecimiento del autoconcepto observado en las sesiones finales (4, 6 y 8) es resultado de desplazar el foco desde el producto hacia el enfoque procesual. Es decir, al legitimar el borrador y la revisión, se ofrece lo que Sotomayor et al. (2015) denominan como oportunidades de participar en *procesos de composición escrita como práctica social*, donde el estudiante comprueba que es capaz de mejorar su propio texto. Esta validación transforma el autoconcepto: los y las estudiantes ya no se definen por lo que no saben hacer, sino por su capacidad de “transformar sus ideas” (Navarro, 2025), asumiendo una identidad de autor que acepta sugerencias y persevera.

Este patrón permite comprender el autoconcepto como un constructo dinámico que se desarrolla y reconstruye en interacción con las condiciones didácticas, el acompañamiento docente y las experiencias de escritura compartidas. No basta con que el estudiante 'crea' que puede escribir; el entorno debe proveer las condiciones didácticas —socialización, propósito auténtico y andamiaje— para que esa creencia se convierta en una práctica autónoma y resiliente frente a la complejidad de la lengua escrita (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009; Fusca, 2017).

7.2.2. Dimensión 2: Habilidades de escritura:

En el presente subapartado se analizan las habilidades de escritura desarrolladas durante la etapa de implementación de la investigación-acción considerando no solo los avances observables en las producciones escritas, sino también las condiciones didácticas que posibilitaron o tensionaron dicho desarrollo. El análisis se realiza a partir de patrones emergentes, identificados en los registros de implementación, los cuales permiten comprender cómo determinadas habilidades se fortalecen progresivamente en función del modelaje docente, los apoyos ofrecidos y las oportunidades de interacción durante el proceso de escritura.

En este contexto se observa que, el desarrollo de las habilidades de escritura no responde a una lógica de ejercitación mecánica, sino a un enfoque procesual y situado en el que la escritura recursiva, el trabajo colaborativo y la mediación pedagógica adquieren un rol central. Asimismo, se identifican resistencias iniciales frente a ciertas prácticas, como la revisión y reescritura, las cuales fueron resignificándose a lo largo de la implementación. Especialmente cuando dejaron de percibirse como medidas punitivas y comenzaron a entenderse como oportunidades para mejorar el texto y comunicar

con mayor claridad. A continuación, se presentan las categorías de análisis que estructuran esta dimensión, las cuales se abordan desde una lógica transversal incorporando evidencias provenientes de distintas sesiones de intervención.

7.2.2.1. Escritura recursiva

La categoría de escritura recursiva se refiere a la capacidad del estudiantado para revisar, editar y reescribir sus producciones escritas, comprendiendo estas acciones como parte constitutiva del proceso de escritura y no como una etapa posterior o correctiva. Por lo tanto, en este subapartado se busca responder a la pregunta “¿cómo se vive y se sostiene la revisión del texto durante el proceso de escritura?”.

A partir de los registros de implementación, se observa que en las primeras sesiones la escritura recursiva fue percibida por varios estudiantes como una exigencia punitiva, asociada a la corrección del error, o a la repetición innecesaria de la tarea (sesiones 1 y 2). Esta percepción se manifiesta en conductas de resistencia, cansancio, rechazo a volver sobre lo escrito, especialmente cuando la revisión implicaba modificar ideas ya plasmadas en el texto. Con el avance de la implementación, esta percepción comenzó a transformarse a partir de decisiones didácticas orientadas al modelaje explícito de la revisión la escritura colectiva y la validación del borrador como un producto legítimo. Por ende, la revisión dejó de estar asociada al error para resignificarse como una estrategia para mejorar la claridad del mensaje y considerar al lector (sesiones 4 6 y 8).

Este tránsito desde una visión punitiva de la corrección hacia una práctica con sentido permite interpretar que la recursividad es una habilidad que depende estrechamente de la cultura de aula. Al respecto, Ávila et al. (2020) mencionan que la escritura tiene la propiedad de ser recursiva, en tanto “el escritor vuelve atrás de manera constante para modificar su texto” (p.8), lo cual es contrario a la noción de linealidad, donde el borrador no tiene valor y el error es visto como un fracaso. De hecho, las concepciones reproductivas y lineales que están instauradas en las prácticas de la escuela pueden explicar la resistencia inicial y el cansancio de los estudiantes ante la idea de volver sobre lo escrito (Figari, 2009; Gómez et al., 2016). En estudiantes de tercero básico, esta resistencia puede agudizarse debido al *desafío cognitivo* que representa planificar y transcribir de manera simultánea, lo que implica ajustar el registro oral al escrito para narrar una historia (Fusca, 2017).




Por lo tanto, el cambio observado en las sesiones 4, 6 y 8 demuestra que la escritura recursiva se fortalece cuando se despoja de su carácter sancionador. Al validar el *borrador* como un producto legítimo (Ávila et al., 2020) y modelar la revisión de forma colectiva, se promueve una concepción epistémica del lenguaje (Navarro, 2025). De esta manera, el estudiantado comienza a entender que revisar no es *arreglar lo que está malo*, sino *mejorar lo que se quiere decir* para que la audiencia en la biblioteca lo comprenda mejor (ver figura 21). Este hallazgo coincide con lo planteado por Sotomayor et al. (2015), quienes sugieren que la retroalimentación docente debe focalizarse en aspectos específicos para no abrumar al escritor inexperto, permitiéndole experimentar el éxito en la mejora gradual de su texto.

Figura 20: Ejemplo de recursividad en el proceso de escritura de un cuento escrito por un estudiante con necesidades educativas especiales.

Escribo → Usando el modelo, tu planificación y la pauta de esta página, escribe **el inicio de tu cuento**. Usa el siguiente formato:

BORRADOR: INICIO DE MI CUENTO	
¿Dónde y cuándo sucede la historia?, ¿Quién o quiénes son los personajes?	
Todo <u>EMPEZÓ</u> cuando	

Todo empezó cuando <u>ese día yo fui a la montaña</u>
Ese día, me sentía muy <u>feliz</u>
porque <u>yo iba a la nieve</u>
Decidí contarle a <u>mi mamá que estaba muy feliz</u>

1 INICIO	 <p>Todo empezó cuando fui a la montaña con mi hermano <u>mi mamá / Papá</u> y mis abuelos. <u>Vi</u> viajamos en <u>un camión rojo</u>. Ese día me sentía muy feliz porque yo <u>estaba</u> <u>viviendo</u>. Y se lo dije a mi mamá, mientras íbamos <u>por</u> <u>la</u> <u>montaña</u> <u>de</u> <u>nieve</u>.</p>
2 DESARROLLO	 <p>Cuando llegamos, vi <u>mucho</u> <u>nieve</u>. Jugamos a <u>hacer</u> <u>de</u> <u>bolos</u> <u>de</u> <u>nieve</u>. También probé la <u>nieve</u> y era <u>muy</u> <u>rica</u>. Me gustó mucho cuando <u>hice</u> <u>un</u> <u>muñeco</u> <u>mini</u> <u>de</u> <u>nieve</u>.</p>
3 FINAL	 <p>Al final, <u>se</u> <u>jugó</u> <u>mucho</u>. regresamos a casa en <u>la</u> <u>camioneta</u>. Fue un día muy especial para mí. <u>FIN</u></p>

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollar una noción de la escritura como proceso recursivo impacta en la motivación, y sugiere que, cuando el estudiantado percibe que su texto efectivamente mejora tras la revisión, su autoconcepto como escritor se fortalece. La recursividad, por tanto, deja de ser una carga adicional y se convierte en una herramienta de empoderamiento: los y las estudiantes descubren que *tienen control sobre su mensaje* (Concha y Espinoza, 2019) y que la escritura puede ser perfeccionada a través del diálogo y la reflexión compartida.

7.2.2.2. Adecuación a la situación comunicativa

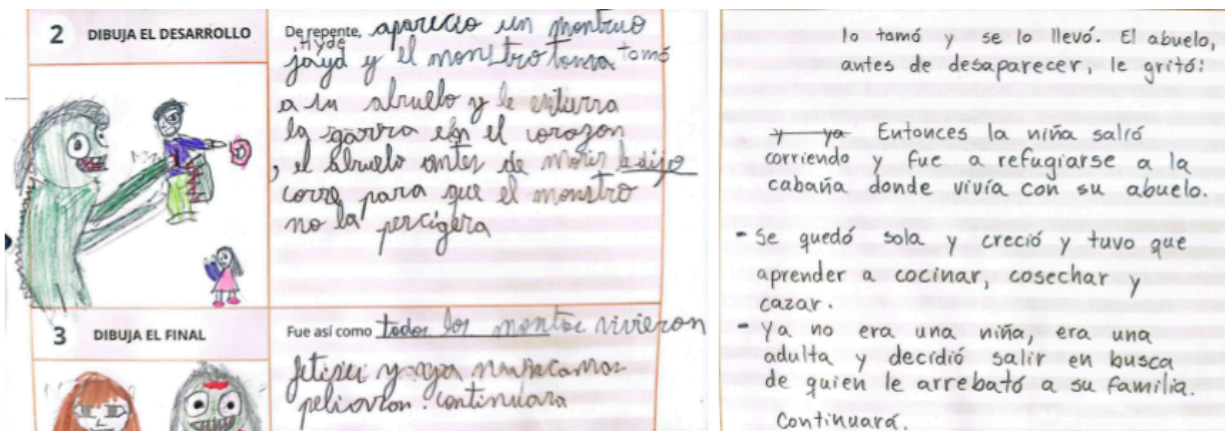
La adecuación a la situación comunicativa se entiende como la capacidad del estudiantado para ajustar su producción escrita al propósito al destinatario y al contexto de comunicación, considerando aspectos como el tono el registro y la claridad del mensaje. En esta categoría se busca responder a la pregunta “¿cómo se escribe teniendo en cuenta al lector y el contexto?”.

Durante la implementación, se observa que la adecuación a la situación comunicativa no se desarrolló de manera inmediata ni explícita, sino que fue emergiendo progresivamente a partir de la reiteración del propósito auténtico del proyecto y del modelaje docente. En las primeras sesiones, los textos tendían a responder más a una lógica de narración oral o a la reproducción de ideas sin considerar de manera consciente al destinatario (sesiones 1 y 2). A medida que se reforzó la existencia de una audiencia real y se incorporaron instancias de lectura compartida y retroalimentación colectiva, los estudiantes comenzaron a tomar decisiones más ajustadas respecto del contenido y la forma de sus textos, evidenciando una mayor preocupación por la comprensión del lector (sesiones 4 6 y 8). Este proceso se vio fortalecido por preguntas orientadoras y comentarios que invitaban a explicitar información relevante y evitar ambigüedades para organizar mejor el relato.

En otras palabras, la adecuación a la situación comunicativa se desarrolla como una habilidad transversal, estrechamente vinculada al propósito auténtico y a la socialización del proceso de escritura, más que como un contenido aislado o explícitamente enseñado. En este sentido, la evolución desde una lógica de narración oral hacia decisiones más ajustadas al destinatario permite interpretar que la adecuación no es un aprendizaje mecánico, sino un proceso de toma de decisiones consciente. Las producciones iniciales reflejan lo que Navarro (2025) describe como una concepción reproductiva, donde el estudiantado se limita a plasmar ideas sin una planificación orientada al contexto y sin ponerse en el lugar del lector (Sotomayor et al., 2015). Sin embargo, el tránsito hacia las sesiones finales (4, 6 y 8) demuestra que el estudiantado comenzó a desarrollar una concepción epistémica, asumiendo el rol de escritores que planifican “qué decir y cómo decirlo de acuerdo al contexto, la audiencia y el propósito” (Navarro, 2025, p.7) y, por lo tanto, mejorando la calidad de sus escritos.

El hecho de que esta habilidad surja y se fortalezca a través de la interacción y el uso social de la escritura (ver figura 21), y no de la enseñanza expositiva ni aislada, valida el enfoque auténtico y procesual de la intervención. Los hallazgos sugieren que la incorporación de preguntas orientadoras para evitar ambigüedades actuó como un andamiaje que permitió a los y las estudiantes con necesidades de apoyo focalizarse en la claridad del mensaje. Al respecto, Sotomayor (2015) plantea que la escritura es una tarea de alta demanda cognitiva; por lo tanto, al vincular la adecuación con un propósito auténtico, la exigencia de hacerse entender por otro se vuelve un motor que justifica el esfuerzo de organizar mejor el relato (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009). Por lo tanto, se puede interpretar que en el primer ciclo básico el sentido de la escritura precede a la norma técnica o *competencias lingüísticas* (Chomsky, 1957), pues el ajuste de tono y registro del cuento no fueron una imposición gramatical, sino una respuesta situada a la socialización de un producto final significativo para el curso.

Figura 21: Ejemplo de adecuación a la situación comunicativa. A la estudiante se le pregunta: “¿Esta historia es apta para niños y niñas de tu edad?, ¿cómo podemos adaptar la historia?”, a lo que la estudiante recibe apoyo por medio de la estrategia “escritura a través de la docente”, en donde dicta a la profesora sus ideas y ésta lo transcribe.



Fuente: Elaboración propia.

7.2.2.3. Estructura del texto

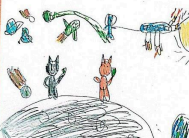


La categoría de estructura del texto se refiere a la capacidad del estudiantado para organizar su producción escrita en torno a una secuencia narrativa reconocible, considerando elementos como título,

inicio, desarrollo y desenlace, así como la progresión lógica de los hechos. En este subapartado se busca responder a la pregunta “¿cómo se organiza el texto para que pueda ser comprendido como un relato?”.

A partir de los registros de implementación, se observa que la estructura del texto fue una de las habilidades que presentó mayor heterogeneidad en el grupo, tanto al inicio como durante el proceso de intervención. Lo anterior se aprecia desde las primeras sesiones, en donde varios y varias estudiantes lograban iniciar un relato, pero presentaban dificultades para sostenerlo y cerrarlo de manera coherente, lo que se traducía en finales abruptos o en textos predominantemente descriptivos.

El conocimiento teórico sobre la estructura convencional del cuento no se tradujo inmediatamente en su aplicación práctica, sino que requirió de una mediación situada. Por ende, las dificultades iniciales para sostener y cerrar el relato coinciden con la naturaleza de la escritura como una tarea de alta demanda cognitiva, tal como sostienen Sotomayor et al. (2015). En este contexto, el uso de plantillas diferenciadas (Ver figura 22) actuó como un andamiaje que permitió reducir dicha carga, facilitando que los y las estudiantes con necesidades de apoyo delimitaran las partes del texto sin sacrificar su proceso creativo. Con el transcurso de las sesiones, se evidenció que la estructura del texto se fortalecía especialmente cuando el estudiantado contaba con referentes narrativos compartidos, tales como cuentos leídos en conjunto, relatos orales previos o discusiones colectivas sobre cómo “termina” una historia. De este modo, la estructura no se enseñó como un esquema fijo, sino como una herramienta al servicio de la comprensión del relato, lo que favoreció su apropiación progresiva por parte del grupo.

Figura 22: Plantilla de escritura personalizada (ejemplo).

<p>1 DIBUJA EL INICIO</p> 	<p>Había una vez un gato espacial y se llamaba <u>CARLOS</u>. Quería investigar un meteorito que cayó en la nave de <u>UN PADRE</u>. Su amigo, el gato negro, era muy (¿curioso, aventurero, leal?) <u>AVENTURERO</u> por eso, decidió ayudarlo y <u>LO AYUDÓ</u>.</p>
<p>2 DIBUJA EL DESARROLLO</p> 	<p>Mientras exploraban, vieron <u>UN METEORITO</u> y cuando lo abrieron <u>ENCONTRARON UN DIAMANTE</u>. Entonces, ellos se (¿Cómo se sintieron?) <u>FELICES</u>.</p>
<p>3 DIBUJA EL FINAL</p> 	<p>Al final, los amigos gatos decidieron que (¿Qué iban a hacer con el diamante?): <u>DEJARLO AL MUSEO</u>. Y así fue como <u>CARLOS</u> y <u>GATO NEGRO</u> se hicieron héroes y todo el Universo espacial (¿Qué hicieron para celebrar a los héroes?) <u>FUERON AL MUSEO 31 MINUTOS FIN.</u></p>

Fuente: Elaboración propia.

El fortalecimiento de la estructura a partir de referentes compartidos y discusiones colectivas demuestra que la organización textual es una habilidad de carácter epistémico (Navarro, 2025) y cuya convención se construye en su uso social (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009). Además, la apropiación progresiva de la secuencia narrativa a través del modelaje y la socialización se sustenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que ofrecer múltiples formas de apoyo en forma de plantillas flexibles —diseñadas a partir de las características de cada estudiante— fue una manera de acompañar las trayectorias individuales del grupo, permitiendo que la estructura operara como una herramienta al servicio de la comprensión. Esto evidencia que, en una propuesta de escritura auténtica, la macroestructura se consolida cuando el estudiante descubre que un relato ordenado es lo que permite que su historia tenga el impacto deseado en su audiencia.

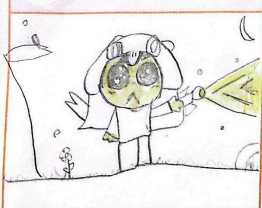

7.2.2.4. Coherencia

La coherencia se entiende como la capacidad de construir un texto que mantenga un sentido global, en el que los hechos se relacionen de manera lógica y suficiente para que el lector pueda comprender la historia sin ambigüedades. En esta categoría se busca responder a la pregunta "¿Se

entiende lo que el texto quiere comunicar?”. Ahora bien, durante la etapa de implementación, la coherencia emergió como una de las habilidades más sensibles a las interacciones pedagógicas y al acompañamiento docente. Esto ocurre porque en las primeras producciones se observaron textos con vacíos de información relevantes, saltos abruptos entre ideas y dificultades para establecer relaciones causales entre los acontecimientos narrados, lo que afectaba la comprensión global del relato.

Las dificultades iniciales para mantener el sentido global y la presencia de vacíos de información permiten interpretar que la coherencia es una habilidad que requiere de una alta regulación externa para consolidarse. Para abordar estas dificultades, se recurrió de manera sistemática a preguntas mediadoras durante el proceso de escritura, plantillas con comentarios y sugerencias guía (ver figura 23), orientadas a profundizar en la información que los estudiantes daban por sobreentendida. En este sentido, los apoyos funcionaron como un *andamiaje* (Sotomayor et al., 2015) que facilitó el tránsito hacia una *concepción epistémica* de la escritura (Navarro, 2025) y permitió que el estudiantado ampliara sus relatos, incorporando detalles necesarios para sostener la secuencia narrativa y facilitar la reconstrucción del sentido por parte del lector. Este proceso demuestra que la coherencia se fortalece cuando la revisión se vive de manera *recursiva* (Ávila et al., 2020), permitiendo que cada estudiante detecte y resuelva inconsistencias durante la producción.

Figura 23: Plantilla con comentarios y sugerencias guía (ejemplo).

<p>1 DIBUJA EL INICIO</p> 	<p>Había una vez una niña. Ella era (¿linda, pequeña, tímida, baja, alta, curiosa, aventurera?) <u>tímida y pequeña.</u></p> <p>Su nombre era <u>mali</u> (inventa un nombre), y vivía en un lugar que era (¿un bosque mágico, un bosque solitario, un pueblo cercano a un bosque, vivía sola o con su familia?): <u>un bosque solitario</u></p>
<p>2 DIBUJA EL DESARROLLO</p> 	<p>Un día, _____ (el nombre de la niña) salió a <u>bosque</u> (¿un lugar) para <u>y se perdió</u>. De repente, <u>se encontró</u> con (el personaje grande de tu portada) <u>la APrA Paroh</u> <u>era muy enana PiesA</u> y la niña (¿Qué hizo?, ¿Cómo se sintió?): <u>Estaba</u></p> <p>Entonces, <u>ella</u> <u>una gran de sombra</u> <u>Apareció</u> <u>la mamá de mali</u> <u>la esta buscando.</u></p>

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, la coherencia se vio fortalecida cuando la escritura se desarrolló en instancias colectivas o dialogadas en las que los y las estudiantes podían explicar oralmente su historia antes (sesión 1 y 2) o durante la escritura (sesión 3, 6, 7 y 8). Este tránsito entre oralidad y escritura operó como un *proceso social y reflexivo* (Nemirovsky, 2003) para organizar las ideas y detectar inconsistencias (Cassany, 1990), lo que impactó positivamente en la claridad del texto final. Al explicar la historia oralmente, los y las estudiantes logran externalizar la estructura lógica de su relato, lo que reduce la carga cognitiva al momento de la transcripción. De este modo, la coherencia se construye como una propiedad del texto que surge de la reflexión compartida, validando que el sentido global no depende solo de la corrección gramatical (Kaufman, 2009), sino de la capacidad de quienes escriben para sostener una secuencia lógica que responda al *propósito auténtico* de ser comprendido por otros (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009).

7.2.2.5. Cohesión

La cohesión, en términos sencillos para la presente investigación-acción, se refiere al uso de recursos lingüísticos que permiten relacionar ideas dentro del texto, tales como conectores temporales, causales o aditivos, así como otros mecanismos que contribuyen a la fluidez del relato. En este subapartado se busca responder a la pregunta “¿cómo se enlazan las ideas para que el texto avance y tenga continuidad?”.

Durante la etapa de implementación (sesiones 3, 4, 5 y 6), la cohesión fue abordada mediante el modelaje situado en contextos reales de escritura y reescritura (Sotomayor et al., 2015; Ávila et al., 2020). Dado que el estudiantado aún no había recibido enseñanza formal sobre el uso de conectores, se optó por integrar estos recursos de forma funcional y vincularlos a la necesidad comunicativa e inmediata del texto (Kaufman, 2009). De este modo, los conectores se introdujeron principalmente mediante la escritura colectiva, la reformulación oral de frases y el uso de tarjetas de conectores (ver figura 24) como apoyo visual. Esto permite interpretar que el aprendizaje de los recursos lingüísticos es más efectivo cuando responde a una necesidad comunicativa inmediata, no como contenido a memorizar, sino como una herramienta para ampliar las posibilidades expresivas del estudiantado, ofreciéndoles alternativas cuando necesitaban vincular acciones, ordenar acontecimientos o explicar relaciones de causa y consecuencia.

Figura 24: Tarjetas de apoyo con conectores. Cada grupo contó con su propio set durante las sesiones de escritura, revisión y edición.



Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de las sesiones se observó que los y las estudiantes tendían a recurrir inicialmente a conectores cercanos a la oralidad cotidiana, en especial el uso reiterado de "y", lo cual es coherente con su nivel de desarrollo lingüístico y con la escasa exposición previa al código escrito. Sin embargo, a medida que se avanzó en la implementación del proyecto, comenzaron a emerger en instancias de revisión y reescritura del texto otros conectores temporales y causales. Al respecto, Kaufman (2009) plantea que los niños y niñas, al enfrentarse a la escritura, suelen trasladar sus marcas de oralidad al papel; por lo tanto, el uso progresivo de conectores temporales y causales no es fruto de la memorización, sino de un proceso de *alfabetización como práctica social*, donde se aprende a usar el código escrito para ser comprendido por otros (Nemirovsky, 2003).

Desde un punto de vista pedagógico, el uso de tarjetas de conectores como herramienta funcional y no declarativa coincide con la visión de Ávila et al. (2020), quienes sugieren que la enseñanza de la gramática debe estar al servicio de la producción de textos y no como un contenido aislado. Al ofrecer alternativas para vincular acciones o explicar causas, se reduce la carga cognitiva de la tarea, lo que Sotomayor et al. (2015) identifican como esencial para mantener la implicación del estudiantado. En este sentido, el modelaje docente permitió que los conectores dejaran de ser palabras sueltas para transformarse en piezas clave de una concepción epistémica de la escritura, donde los autores y autoras eligen conscientemente el recurso que mejor enlaza sus ideas (Navarro, 2025).

Durante la implementación, queda de manifiesto que la cohesión se ve favorecida cuando la escritura se concibe como un problema a resolver colectivamente, pues los resultados sugieren que la reflexión gramatical surge del diálogo o en instancias sociales (Nemirovsky, 2003; MINEDUC, 2009; Navarro, 2025). Como señala Fusca (2017), la escritura es un proceso que “conlleva la resolución de múltiples problemas” (p.83), por lo que la interacción colaborativa podría favorecer la retroalimentación entre pares (Ávila et al., 2020). Bajo este enfoque, la cohesión se consolida como una habilidad funcional: el estudiantado comprende que unir mejor las partes del relato es una estrategia para que su historia avance con fluidez, cumpliendo así con el propósito comunicativo (Kaufman, 2009). De este modo, la cohesión se desarrolló como parte de las competencias comunicativas (MINEDUC, 2009), lo que da cuenta del potencial del modelaje, la mediación docente (Sotomayor et al., 2015) y la escritura situada para favorecer el desarrollo de esta habilidad.

7.2.3. Dimensión 3: Coherencia curricular del plan de acción:

La presente dimensión tiene por finalidad analizar el grado de coherencia curricular del plan de acción implementado, considerando su alineación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en tercero básico, así como su articulación con otras áreas formativas del currículo escolar, junto con las condiciones didácticas que posibilitaron la implementación del proyecto. Este análisis responde al segundo objetivo específico de la investigación acción, el cual busca diseñar e implementar un proyecto de escritura auténtica coherente con el currículo actual, cuya teoría didáctica basal es el Enfoque Comunicativo Funcional. Desde esta perspectiva, la coherencia curricular no se entiende únicamente como correspondencia formal entre objetivos y actividades, sino como la integración funcional entre propósitos pedagógicos, prácticas didácticas y experiencias significativas de aprendizaje en un contexto escolar concreto.

7.2.3.1. Alineación con los objetivos de Lenguaje y Comunicación

El plan de acción se diseñó en coherencia con los objetivos de aprendizaje del eje de escritura y comunicación oral del currículum de Lenguaje y Comunicación para tercero básico (ver figura 25), los cuales orientaron tanto la planificación de las sesiones como las decisiones didácticas adoptadas durante la implementación. Cabe resaltar que la alineación entre el plan de acción y los Objetivos de Aprendizaje

(OA) de Tercero Básico se explica por el hecho de que el currículo nacional en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se basa en el Enfoque Comunicativo Funcional (MINEDUC, 2019).

Figura 25: Tabla de Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación 3°.

Escritura	Comunicación Oral
<p>OA 17: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estableciendo propósito y destinatario ● generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia <p>OA 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte ● utilizan conectores apropiados ● utilizan un vocabulario variado ● mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente ● corrigen la ortografía y la presentación <p>OA 13: Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● una secuencia lógica de eventos ● inicio, desarrollo y desenlace ● Conectores adecuados. 	<p>OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● manteniendo el foco de la conversación ú expresando sus ideas u opiniones ● formulando preguntas para aclarar dudas ● demostrando interés ante lo escuchado ● mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros ● respetando turnos

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el OA 17 —referido a la planificación de la escritura mediante la definición de propósito y destinatario— se trabajó desde las sesiones iniciales del proyecto, cuando se presentó al estudiantado la creación colectiva de un libro de cuentos destinado a la biblioteca del establecimiento (sesión 1). En esta instancia se explicitó a los y las estudiantes, de manera reiterada, para quién se escribiría y con qué finalidad, lo que permitió situar la escritura en un contexto comunicativo concreto y significativo (sesiones 1 y 2). Es decir, la tarea dejó de ser un ejercicio escolar abstracto para convertirse en lo que Nemirovsky (2003) define como una práctica social de la escritura, donde el propósito y el destinatario real dictan las decisiones del estudiantado en un rol de autores y autoras.

Por su parte, el OA 18 —centrado en la escritura como proceso recursivo— se abordó de forma transversal durante toda la implementación, sobre todo a través de prácticas de revisión, reescritura y edición de los textos. Desde el punto de vista docente, el abordaje transversal del OA 18 demuestra que el proceso de revisión y edición es el motor de una didáctica de la escritura que fusiona el desarrollo de

competencias lingüísticas y comunicativas al servicio del uso social (MINEDUC, 2019). Estas prácticas se observaron con mayor énfasis a partir de las sesiones intermedias (sesiones 4, 5 y 6), cuando el estudiantado comenzó a releer sus producciones, recibir retroalimentación del docente y de sus pares, y comenzaron a realizar ajustes en función de la claridad del mensaje (Sotomayor et al., 2015). Además, el uso de plantillas de escritura, apoyos visuales y modelaje docente favoreció la organización de ideas y la mejora progresiva en los textos (sesiones 5 a 7), evitando que los y las estudiantes con necesidades de apoyo fueran excluidos.

El OA 13 —orientado a la producción creativa de narraciones que incluyan una secuencia lógica de eventos— se trabajó de manera sistemática durante todo el proyecto. En particular, se evidenció su abordaje en las sesiones dedicadas a la construcción del relato, en donde se apoyó al estudiantado mediante preguntas orientadoras y estructuras diferenciadas según las necesidades de cada estudiante (sesiones 3, 5 y 6). De forma complementaria, el OA 26 —del eje de Comunicación Oral— se integró transversalmente en el desarrollo de las sesiones, a través de instancias de diálogo, intercambio de ideas y socialización de los escritos. Estas prácticas se observaron tanto en momentos de planificación colectiva como en la revisión y puesta en común de los textos en proceso, favoreciendo la formulación de preguntas, la expresión de opiniones y el respeto por los turnos de habla (sesiones 2, 4, 6 y 8).

De este modo, la integración del OA 13 y el OA 26 evidencia que la alfabetización es un proceso integral. Como señala Kaufman (2009), la oralidad y la escritura son dimensiones interconectadas, por lo que el diálogo colectivo durante la planificación y socialización (sesiones 2, 4, 6 y 8) no fue un paréntesis en la clase, sino la base necesaria para la construcción de sentido (Nemirovsky, 2003). En definitiva, la coherencia curricular del proyecto radica en que no se fragmentó la enseñanza en contenidos aislados, sino que se abordó la lengua como una herramienta funcional y situada, cumpliendo con la exigencia institucional a través de una experiencia significativa de aprendizaje (Navarro, 2025). En conjunto, estos antecedentes permiten afirmar que la implementación del proyecto se alineó formalmente con los objetivos de aprendizaje del currículum y además los operacionalizó en prácticas pedagógicas concretas, observables y sostenidas a lo largo de las sesiones, evidenciando una coherencia efectiva entre currículum prescrito y currículum en acción.

7.2.3.2. Enfoque Comunicativo funcional como facilitador de la escritura

El plan de acción se sustentó en el Enfoque Comunicativo Funcional de la enseñanza de la escritura (MINEDUC, 2009), en donde se le concibe como una habilidad que corresponde a una práctica social, situada y orientada a la comunicación de significados en contextos reales y con destinatarios concretos (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009). En otras palabras, desde este enfoque la escritura dejó de concebirse como un ejercicio aislado o meramente escolar para posicionarse como un medio para comunicar, expresar y construir sentido, lo cual está en coherencia con el propósito de crear un libro de cuentos destinado a la biblioteca del establecimiento (sesión 1). De hecho, esta decisión didáctica otorgó un marco de autenticidad a las tareas de escritura, favoreciendo que el estudiantado reflexione de manera explícita sobre *para quién* y *para qué* escribiría, aspecto que fue retomado de manera sistemática a lo largo del proyecto (sesiones 1, 2 y 4).

Por ende, durante la implementación el Enfoque Comunicativo Funcional se expresó en prácticas tales como la referencia constante a la audiencia real del texto, la revisión del contenido en función de su comprensibilidad para otros lectores y la socialización progresiva de los escritos (sesiones 4, 6 y 8). En estas instancias, el énfasis no estuvo puesto únicamente en la corrección formal del texto (Cassany, 1990), sino en su capacidad de comunicar con claridad y sentido a un lector o lectora externos (Ávila et al., 2020). En esta línea, la escritura se abordó como una actividad con consecuencias comunicativas más allá del aula, por lo que la proyección pública del producto final contribuyó a fortalecer el valor pedagógico de la escritura y a resignificarla entre el estudiantado como una práctica con sentido social (Nemirovsky, 2003; Kaufman, 2009, Sotomayor et al., 2015). Al otorgar un marco de autenticidad mediante la creación del libro para la biblioteca, se evitó la descontextualización que suele caracterizar a la escritura escolar (Figari, 2009; Navarro, 2025).

Bajo esta perspectiva, la publicación del libro de cuentos (Ver figura 26) no fue un cierre meramente administrativo, sino que resignificó la escritura entre el estudiantado como una práctica con sentido social, permitiéndoles experimentar las consecuencias reales de sus decisiones (Nemirovsky, 2003; Navarro, 2025). Para ello, el Enfoque Comunicativo Funcional operó como un eje articulador entre las decisiones didácticas, los objetivos curriculares y la experiencia concreta del estudiantado durante la implementación. De esta manera, el enfoque curricular permitió que habilidades como la coherencia y la adecuación se desarrollaran de manera orgánica, como plantean Ávila et al. (2020) con la idea de que la reflexión sobre el lenguaje debe nacer de la necesidad de mejorar un producto comunicativo. De este

modo, el Enfoque Comunicativo Funcional facilita que la enseñanza de la escritura se centre en el desarrollo de competencias comunicativas (MINEDUC, 2009), promoviendo que estudiantes con necesidades de apoyo se posicionen como autores capaces de impactar en su comunidad escolar.

Figura 26: Portada del libro de cuentos y estudiantes visitando la biblioteca para leer sus producciones.



Fuente: Elaboración propia.

7.2.3.3. Articulación interdisciplinaria

La presente categoría da cuenta de la articulación interdisciplinaria entre Lenguaje y Comunicación con la asignatura de Orientación (ver figura 27), lo cual no consiste en una superposición de contenidos sino como una integración funcional en torno al uso del lenguaje para expresar emociones, construir vínculos y promover una convivencia respetuosa.

Figura 27: Tabla de Objetivo de Aprendizaje de Orientación presente en la IA.

Actualización curricular 2024 para Orientación en 3° y 4° básico
<p>Eje: Leer y escribir para aprender en Orientación</p> <p>OA 10: Comprender y producir textos orales y escritos que les permitan promover en su comunidad una cultura del buen trato y expresar sus emociones, reconociendo al lenguaje como una herramienta fundamental para el desarrollo de vínculos saludables.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, si bien en la matriz de análisis (Anexo III) se identifican objetivos funcionales asociados a la intervención, tales como favorecer la expresión emocional o fortalecer la convivencia,

estos no corresponden a objetivos curriculares formales, sino que operan como criterios pedagógicos orientadores de las decisiones didácticas. En cambio, la coherencia curricular se resguarda a partir de la alineación explícita con los OA de Lenguaje y Orientación.

Es por esto que el plan de acción se vinculó de manera explícita con el objetivo de aprendizaje —OA 10— de Orientación, el cual propone comprender y producir textos orales y escritos que permitan promover una cultura del buen trato y expresar emociones, reconociendo el lenguaje como una herramienta fundamental para el desarrollo de vínculos saludables. Esta articulación se estableció desde el diseño del proyecto (sesión 1) y se profundizó durante las sesiones de escritura y socialización de los textos (sesiones 4, 6 y 8). Al vincular la producción de textos con el OA 10 de Orientación, la escritura deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio de expresión de la subjetividad y el buen trato. Como sostienen Nemirovsky (2003) y Kaufman (2009), la escuela debe proponer situaciones donde el lenguaje escrito se use para las mismas funciones que cumple en la vida social, entre las cuales la expresión de emociones y la construcción de vínculos son fundamentales.

A lo largo de la implementación, la escritura de cuentos se constituyó en un medio para abordar temáticas propias de Orientación. Por ejemplo, la expresión de emociones, los conflictos interpersonales, la empatía y las relaciones entre pares, sin desatender los objetivos específicos de Lenguaje vinculados a la producción de textos narrativos, especialmente durante las instancias de planificación y revisión colectiva, se promovieron espacios de diálogo en los que el estudiantado pudo reflexionar sobre las acciones de los personajes, sus emociones y las consecuencias de sus decisiones (sesiones 3 y 5). Pedagógicamente, estas instancias sugieren que la escritura es una práctica social situada que fomenta la empatía y la resolución de conflictos. En este sentido, Nemirovsky (2003) plantea que el aprendizaje de la lengua escrita ocurre en la interacción con otros sobre textos que tienen un sentido real; por lo tanto, al dialogar sobre las consecuencias de las decisiones de sus personajes, el estudiantado no solo mejoraba su coherencia narrativa, sino que ejercitaba habilidades de convivencia en un entorno de socialización del proceso.

Finalmente, evitar la fragmentación disciplinar mediante esta integración funcional dota de mayor autenticidad a la tarea educativa. Al respecto, Concha y Espinoza (2019) destacan la importancia de generar condiciones que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes a través de experiencias significativas. De este modo, la articulación interdisciplinaria permitió que

estudiantes con necesidades de apoyo encontraran en la escritura un canal para comunicar su mundo interno, validando el postulado de que se aprende a escribir cuando la tarea tiene un propósito que trasciende lo escolar y conecta con el desarrollo humano y convivencial.

7.2.4. Síntesis de los resultados de implementación:

En síntesis, los resultados de la etapa de implementación evidencian que el plan de acción generó transformaciones relevantes, tanto en la experiencia del estudiantado frente a la escritura como en las condiciones didácticas. No obstante, en cuanto a la dimensión de motivación hacia la escritura, se observa que ésta no operó de manera lineal ni homogénea, sino que se configuró de forma dinámica en función del propósito, la audiencia, el formato y las mediaciones pedagógicas desplegadas. Puesto que, durante las sesiones, la motivación emergió más bien como un fenómeno sensible a las condiciones de la tarea (Concha y Espinoza, 2019) y a las oportunidades de participación (Sotomayor et al., 2015). Este hallazgo coincide con lo planteado por Navarro (2025), quien sugiere que la implicación del estudiante depende de la transición hacia una concepción epistémica, donde el sentido de la tarea actúe como el motor de la persistencia frente a la complejidad del código escrito.

En cuanto a las habilidades de escritura, la implementación permitió constatar que los avances no se produjeron de manera aislada y exclusivamente a partir de la ejercitación, sino que se vincularon estrechamente con prácticas de modelaje situado (Sotomayor et al., 2015), escritura recursiva (Ávila et al., 2020), apoyo docente estratégico y trabajo colaborativo. Estas condiciones, que Nemirovsky (2003) describe como parte de las prácticas de escritura en un contexto social y situado, favorecieron el desarrollo progresivo de habilidades como la coherencia, la cohesión, la estructura y la adecuación a la situación comunicativa, las cuales se abordaron de manera integrada y funcional para que logren responder a necesidades reales del texto y del proceso de escritura. Estas prácticas permitieron reducir la alta demanda cognitiva de la tarea (Sotomayor, 2015), facilitando que estudiantes con necesidades de apoyo logran organizar sus ideas y ajustar su lenguaje a un destinatario real sin perder el sentido comunicativo.

Finalmente, la dimensión de coherencia curricular permitió evidenciar que los proyectos de escritura auténtica con enfoque procesual pueden ser legítimos conforme al currículo vigente, poniendo

de manifiesto el Enfoque Comunicativo Funcional (MINEDUC, 2009) se alinea directamente con los objetivos de Lenguaje y Comunicación, y favorece la articulación con asignaturas como Orientación. En esta línea, la articulación interdisciplinaria y la referencia constante a los OA otorgaron legitimidad pedagógica a la propuesta, contrarrestando la idea de que este tipo de intervenciones carecen de sustento curricular. Como sostienen Kaufman (2009) y Ávila et al. (2020), la enseñanza de la escritura alcanza su máxima efectividad cuando se vincula directamente con las funciones que esta cumple en la sociedad. Así, la articulación entre los OA de Lenguaje y Orientación permitió que la escritura fuera vivida como una herramienta transversal para la expresión de la subjetividad y la construcción de vínculos, cumpliendo con los estándares institucionales del MINEDUC (2009) a través de una experiencia significativa y situada.

En conjunto, los resultados de implementación permiten afirmar que las decisiones didácticas adoptadas configuraron un entorno de aprendizaje coherente, significativo y pedagógicamente fundamentado, sentando las bases para comprender los cambios observados en la etapa final en términos de motivación y desempeño en la escritura. Así, los y las estudiantes de tercero básico se transformaron en autores de sus propios relatos, generando un aporte a su comunidad educativa.

7.3. RESULTADOS EVALUACIÓN FINAL

En el siguiente apartado se presentan los resultados que se obtienen en la etapa final del proyecto de investigación-acción, los cuales se analizan de manera mixta, al considerar tanto datos cuantitativos como cualitativos. La finalidad de este tipo de análisis es identificar variaciones y continuidades en relación con la evaluación diagnóstica. Además, al igual que en la etapa inicial y con la intención de resguardar la identidad de los niños y niñas que participaron de la IA, a cada estudiante se le asigna la inicial de su nombre: A, B, BH, C, M, S.

Dado que el tercer objetivo específico de la IA es *“evaluar el impacto de la implementación del proyecto con enfoque auténtico en la producción escrita de un tercero básico.”*; en primer lugar, se presentan los resultados finales del análisis muestral sobre el grado de motivación de la muestra hacia tareas de escritura, comparando los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica. Posteriormente, se exponen los resultados en torno a las habilidades de escritura, siguiendo la misma lógica de análisis. Finalmente, se presenta una síntesis que integra los principales hallazgos del proceso.

7.3.1. Análisis muestral de la motivación hacia tareas de escritura en etapa final

Los y las estudiantes que componen la muestra declaran nuevamente su grado de preferencia hacia siete tareas de escritura, marcando una sola casilla: “no me gusta nada”, “me gusta un poco” o “me gusta mucho”. Esta información se contrasta con los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, con el fin de identificar variaciones y continuidades en la motivación del grupo. Al igual que en la etapa inicial, el cuestionario incluye una pregunta de carácter abierto que permite conocer cómo se sienten los estudiantes mientras escriben y las razones que fundamentan sus respuestas.

A continuación, se presentan las preferencias declaradas por el estudiantado que participa de la investigación-acción.

7.3.1.1. Motivación final hacia la escritura de cuentos

Al evaluar la motivación muestral hacia la escritura de cuentos, no hubo variaciones en las respuestas al compararlas con la evaluación diagnóstica. Estos resultados son relevantes, dado que el cuento fue el género central del proyecto de intervención, lo que permite interpretar que la experiencia de escritura no modificó la valoración de la muestra, lo que puede relacionarlo con el hecho de que “[l]a

escritura es una actividad muy compleja que involucra ya alta demanda sobre recursos cognitivos” (Concha y Espinoza, 2019, p.5). Además, es un género que se relaciona de manera estrecha con el ambiente escolar, lo que podría incidir en el hecho de que las disposiciones se mantengan a lo largo del proceso y se asocie a lo que Concha y Espinoza (2019) denominan como *ansiedad frente al trabajo académico*.

En la Figura 28 se observa que la motivación hacia la escritura de cuentos se mantuvo estable en el grupo muestral, pues no hubo variaciones entre los resultados de evaluación diagnóstica y la evaluación final. A nivel cuantitativo, la categoría “no me gusta nada” es seleccionada por 1 estudiante (16,6%), en “me gusta un poco” se sitúan 2 estudiantes (33,3%) y “me gusta mucho” alcanza 3 elecciones estudiantiles (50%).

Figura 28: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la escritura de cuentos.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A		Diagnóstico y final	
B		Diagnóstico y final	
BH			Diagnóstico y final
C	Diagnóstico y final		
M			Diagnóstico y final
S			Diagnóstico y final
Frecuencia inicial	1	2	3
Porcentaje inicial (%)	16.6%	33.3%	50%
Frecuencia final	1	2	3
Porcentaje final (%)	16,6%	33,3%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.2. Motivación final hacia la escritura de cartas

En esta dimensión se evalúa la motivación final de la muestra hacia la escritura de cartas, los cuales se comparan con los resultados de la etapa diagnóstica. Los resultados sugieren que el carácter comunicativo de la carta, cuyo género se caracteriza por contar con un destinatario más definido y una menor demanda estructural, favorece la implicación estudiantil. La idea anterior coincide con lo que plantea Navarro (2025), quien señala que la implementación de prácticas epistémicas de escritura permite “transformar las ideas sobre lo que se escribe” (p.7) y funciona como una invitación para que el

estudiantado sea más conscientes, al “revisar y cuestionar sus propias creencias sobre lo que es leer y escribir” (p.11). Por lo tanto, aunque la carta no fue el foco del proyecto, la función comunicativa que se favoreció en el proceso podría haber incidido positivamente en la motivación hacia esta tarea.

La figura 29 permite visualizar una variación en la motivación de la muestra hacia la escritura de cartas al comparar la evaluación diagnóstica con la evaluación final. En la etapa inicial cuatro estudiantes (66,7%) declararon que les gustaba un poco escribir cartas, mientras que dos estudiantes (33,3%) señalaron que les gustaba mucho. En la evaluación final, la categoría “me gusta un poco” disminuye a dos estudiantes (33,3%), mientras que la categoría “me gusta mucho” aumenta a 4 estudiantes (66,7%). Tal variación se explica por el cambio de valoración que emana de los estudiantes A y B, quienes en la etapa diagnóstica declararon una disposición intermedia hacia la escritura de cartas y en la etapa diagnóstica su valoración positiva frente a dicha tarea aumentó hasta la afirmación “me gusta mucho”.

Figura 29: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la escritura de cartas.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A		Diagnóstico	Final
B		Diagnóstico	Final
BH			Diagnóstico y Final
C		Diagnóstico y final	
M		Diagnóstico y final	
S			Diagnóstico y final
Frecuencia inicial	0	4	2
Porcentaje inicial (%)	0%	66,7%	33,3%
Frecuencia final	0	2	4
Porcentaje final (%)	0%	33,3%	66,7%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.3. Motivación final hacia la escritura en soportes digitales

La tendencia motivacional que presenta la muestra al ser consultada por su interés hacia la escritura en soportes digitales es alta, sin embargo, en la evaluación final hubo una leve disminución. Este resultado se podría explicar por fluctuaciones en la motivación debido a factores contextuales, como la presión académica y expectativas adultas, así como por experiencias personales de persistencia frente a tareas de alta demanda cognitiva, que son propias del proceso de intervención. Si bien las

explicaciones pueden ser variadas, Navarro (2025) ya mencionaba sobre cómo el modelamiento de *estrategias epistémicas* promueve que el estudiantado no solo modifique sus prácticas, sino también les lleva a “cuestionar sus creencias” (p.11). Es decir, solo cuando los y las estudiantes tienen oportunidades de escritura auténticas y situadas pueden desarrollar mayor conciencia para “planificar qué decir y cómo decirlo de acuerdo al contexto, la audiencia y el propósito” (p.7), lo que incluye también la elección de los soportes para la producción textual.

La figura 30 muestra que el grado de motivación por la escritura en celular o tablet se mantuvo alto tanto en la evaluación diagnóstica como en la evaluación final. Sin embargo, tuvo una leve variación en los resultados finales, lo que puede explicarse por la valoración de la estudiante BH, quien en el diagnóstico expresó que le “gustaba mucho” escribir en soportes digitales, mientras que en la etapa final su disposición hacia la escritura digital descendió a “me gusta un poco”. Por ende, el porcentaje muestral de 100% en la categoría “me gusta mucho” disminuyó a un 83,3%.

Figura 30: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la escritura en celular o tablet.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			Diagnóstico y final
B			Diagnóstico y final
BH		Final	Diagnóstico
C			Diagnóstico y final
M			Diagnóstico y final
S			Diagnóstico y final
Frecuencia inicial	0	0	6
Porcentaje inicial (%)	0%	0%	100%
Frecuencia final	0	1	5
Porcentaje final (%)	0%	16,6%	83,3%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.4. Motivación final hacia la escritura para una audiencia cercana

En esta dimensión se vuelve a consultar a los y las estudiantes su grado de motivación cuando escriben a “las personas que quieren”. Ante ello, los resultados de la evaluación diagnóstica se mantienen sin variaciones en relación con la etapa final, por lo que es posible interpretar que la motivación en esta dimensión no se alterada por el empleo o ausencia de estrategias de enseñanza que

pertenezcan a la didáctica de la escritura (Gómez et al., 2016), pues se vincula al carácter inherentemente social que posee la escritura y que supera el ámbito escolar (Sotomayor et al., 2015; Concha y Espinoza, 2020).

En la Figura 31 se exponen los resultados del grado de motivación hacia tareas de escritura destinadas a una audiencia con vínculo afectivo, nombradas como “personas que quiero”. Al respecto, se evidencia que un 83.3% de la muestra presenta una disposición favorable hacia la producción escrita cuando la audiencia es una persona querida, a excepción de M (16.6%).

Figura 31: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la escritura para una audiencia cercana.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			Diagnóstico y final
B			Diagnóstico y final
BH			Diagnóstico y final
C			Diagnóstico y final
M		Diagnóstico y final	
S			Diagnóstico y final
Frecuencia inicial	0	1	5
Porcentaje inicial (%)	0%	16,6%	83,3%
Frecuencia final	0	1	5
Porcentaje final (%)	0%	16,6%	83,3%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.5. Motivación final hacia la escritura autobiográfica

Al evaluar la motivación final de la muestra hacia la escritura autobiográfica, se obtuvieron resultados más bajos que en la etapa diagnóstica. Este fenómeno se coincide con lo que plantean Concha y Espinoza (2019), en tanto la motivación no es lineal sino que incluye distintas dimensiones, algunas de ellas susceptibles al interés y el valor que se asigna a las tareas escritas, así como al autoconcepto de cada estudiante. De esta manera, se tiene que la motivación hacia una escritura autobiográfica no depende solamente del carácter personal de la tarea, sino también de la valoración que se le atribuye a la experiencia y la mediación que se le ofrece al estudiantado para trasladar sus vivencias a la narración escrita, especialmente cuando estas involucran situaciones de convivencia escolar que requieren ser acompañadas. En este sentido, se debe tener en cuenta que la escritura es

relevante en el desarrollo personal y social de las personas (Concha y Espinoza, 2019), por lo que la articulación con la asignatura de Orientación juega un rol fundamental para alcanzar dicha finalidad.

La figura 32 representa los resultados finales de la motivación muestral hacia la escritura de experiencias personales y significativas. Al comparar los datos que se obtienen tanto en la evaluación diagnóstica como final, se visualizan variaciones que tienden a una leve disminución de la disposición hacia este tipo de escritura. La categoría “no me gusta nada” contaba con un 0% de preferencia; sin embargo, en la evaluación final el estudiante C la selecciona (16,6%). Por su parte, “me gusta un poco” obtuvo indicadores estables en ambas evaluaciones, por lo que se mantuvo en un 33,3%. En cuanto a “me gusta mucho”, en la etapa diagnóstica fue seleccionada por 4 estudiantes (66,6%), lo que disminuye en la etapa final, pues 3 estudiantes declaran este nivel de motivación (50%).

De la muestra, tres estudiantes (BH, M y C) disminuyeron su preferencia hacia la escritura de experiencias personales, siendo C quien transitó desde “me gusta mucho” a “me gusta nada”. Esto podría explicarse por el hecho de que en su cuento abordó solamente la fantasía. Por su parte, BH escribió sobre la vida de sus mascotas y M lo hizo sobre un conflicto interpersonal no resuelto entre ella y una compañera de curso, lo que podría haber influido en una valoración menos positiva de la tarea. En contraste, dos estudiantes (B y S) aumentan su motivación desde “me gusta un poco” a “me gusta mucho”. De ambos casos, solo S escribió sobre una experiencia personal positiva; en cambio, B escribió su historia en base a una ilustración de internet que le pareció significativa.

Figura 32: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la escritura sobre la vida personal.

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			Diagnóstico y final
B		Diagnóstico	Final
BH		Final	Diagnóstico
C	Final		Diagnóstico
M		Final	Diagnóstico
S		Diagnóstico	Final
Frecuencia inicial	0	2	4
Porcentaje inicial (%)	0%	33,3%	66,6%
Frecuencia final	1	2	3
Porcentaje final (%)	16,6%	33,3%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.6. Motivación final hacia la escritura como proceso recursivo

La presente dimensión tiene como propósito comparar el estado inicial y final de la motivación muestral al implementar un proyecto que busque abordar la problemática de representa la falta de prácticas de escritura epistémica en el aula (Sotomayor et al., 2015; Navarro, 2025). En este sentido, se tiene que, tras evaluar al estudiantado sobre su motivación hacia la revisión y edición de textos, la totalidad de la muestra expresa una alta valoración por estas prácticas. Tales resultados se enmarcan en un proceso de escritura que se diseña para proveer acompañamiento en un contexto comunicativo auténtico, lo que podría haber favorecido una mayor valoración de las prácticas epistémicas que tradicionalmente están ausentes en la escuela.

La figura 33 presenta los resultados finales de la motivación muestral hacia la práctica de revisión y edición de textos. Mientras que en la etapa diagnóstica un 50% señaló que le “gustaba un poco” y el otro 50% afirmó que le “gustaba mucho”, en la evaluación final la totalidad de la muestra (100%) declaró tener una disposición favorable hacia esta práctica epistémica. Los y las estudiantes B, C y M fueron quienes transitaron desde “me gusta un poco” a “me gusta mucho”. Ese cambio explica la variación en la motivación muestral en esta dimensión, resultado que podría vincularse con la exposición sostenida a instancias de revisión y ediciones.

Figura 33: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la revisión y edición de textos

Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			Diagnóstico y final
B		Diagnóstico	Final
BH			Diagnóstico y final
C		Diagnóstico	Final
M		Diagnóstico	Final
S			Diagnóstico y final
Frecuencia inicial	0	3	3
Porcentaje final (%)	0%	50%	50%
Frecuencia final	0	0	6
Porcentaje final (%)	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia

7.3.1.7. Motivación final hacia la socialización de producciones escritas

Los resultados que se obtienen en esta dimensión refuerzan la idea de que la socialización en los procesos de escritura auténtica constituye un elemento motivador para el estudiantado, incluso si no se observan variaciones significativas en la muestra, ya que la disposición desde la etapa inicial fue favorable. Esto podría vincularse con la necesidad de posicionar a la audiencia como un factor clave en la experiencia de producción textual, ya que “la escritura en sí misma es también una actividad social, colectiva” (Sotomayor et al., 2015, p.16) y muchas veces en su uso social implica publicar, compartir y conversar con otras personas sobre lo que se ha escrito.

En la figura 34 se presentan los resultados muestrales de la disposición hacia la socialización de las producciones escritas. Los datos que se obtienen dan cuenta de una variación leve entre la etapa diagnóstica y final. Tal y como se observa en la figura X, el estudiante S transitó de “me gusta un poco” a “me gusta mucho”, por lo que la categoría de “me gusta un poco” pasó de representar a 2 estudiantes (33,33%) en la fase inicial a posicionarse con 1 estudiante (16,6%) en la fase final. Por su parte, la categoría “me gusta mucho” avanzó desde la representación de 4 estudiantes (66,6%) en la etapa diagnóstica hacia la elección de 5 estudiantes (83,3%) en la evaluación final.

Figura 34: Comparación diagnóstica y final de la motivación hacia la socialización de las producciones escritas.

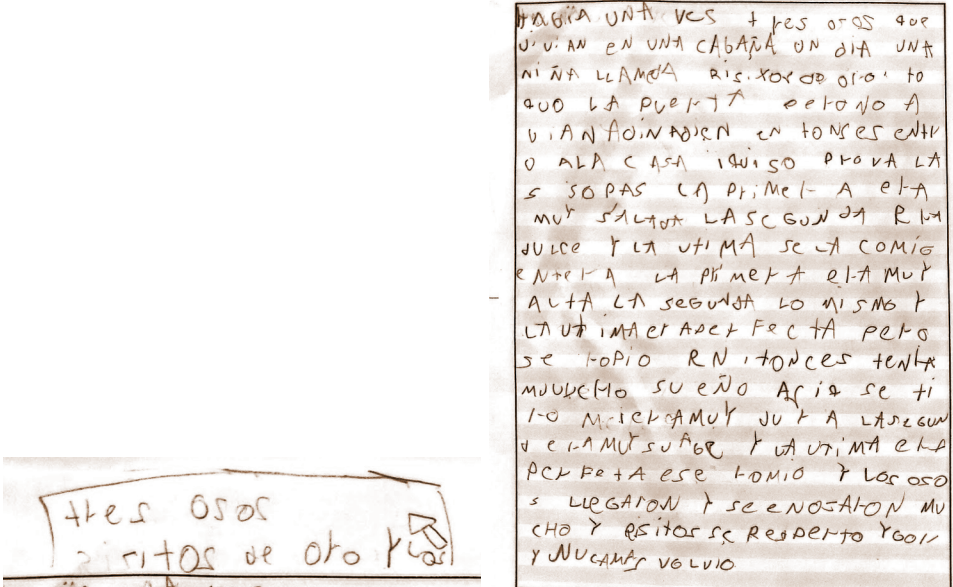
Estudiante	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho
A			Diagnóstico y final
B			Diagnóstico y final
BH			Diagnóstico y final
C		Diagnóstico y final	
M			Diagnóstico y final
S		Diagnóstico	Final
Frecuencia inicial	0	2	4
Porcentaje inicial (%)	0%	33,3%	66,6%
Frecuencia final	0	1	5
Porcentaje final (%)	0%	16.6%	83.3%

Fuente: Elaboración propia

7.3.3. Análisis muestral de las habilidades de escritura en etapa final

Para analizar el desempeño muestral en las habilidades escritura en la etapa final de la investigación-acción, el estudiantado vuelve a participar de una situación de desempeño en producción escrita, en la cual la muestra escucha la narración oral de un cuento tradicional —Ricitos de oro y los tres osos— y luego conversan sobre los hechos ocurridos al inicio, desarrollo y desenlace de la historia. Posteriormente, se les pide escribir la historia para compartirla con sus compañeros y compañeras de curso. Estas producciones constituyen la evidencia para sustentar el análisis que se desarrolla en el presente subapartado (Ver figura 35).

Figura 35: Tabla de producciones escritas en la situación de desempeño como evaluación final.

Estudiante	Producción escrita en la etapa final
A	 <p>The image shows a student's handwritten production of the story 'Ricitos de oro y los tres osos'. The text is written in Spanish and is somewhat difficult to read due to spelling errors and abbreviations. The student has written the title 'Ricitos de oro y los tres osos' in a box at the bottom left. The main body of text describes the story, mentioning a girl named Ricitos de oro who goes to a house and eats porridge from three bowls. The text is as follows:</p> <p>HABIA UNA VEZ + tres osos que vivian en una cabana un dia una niña llamada Ricitos de oro to que la puerta pero no a brian adentro en tonces entr o ala casa quisio probar la s sopas la primera era muy salada la segunda era dulce y la ultima se la comio entera la primera era muy alta la segunda lo mismo y la ultima era perfecta pero se topio RN entonces tenia miedo su eno aya se ti no mieda muy ju a la segun da era muy suabe y la ultima era perfecta ese comio y los oso s llegaron y se enosaron mu cho y Ricitos se respetto yool y nunca mas volvio</p>

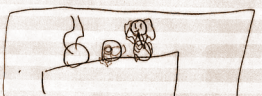
B

RICITOS de oro y los tres osos
 HABA UNA VEZ AL PRINCIPIO
 HABA UNA NIÑA LLAMADA RICHAS DE
 oro FUE AL BOSQUE Y VIO
 UNA CASA Y TOCO LA PUERTA
 Y NO HABA NADIE ENTONCES
 ENTRA Y VIO UNAS SOPAS LA
 NUMERO 1 ES TABA MUY SAHABA
 LA 2 ESPO TABA MUY DUKE LA 3
 ES TADA PERRERA DESNES VIO
 UNAS SILLAS LA 1 ESTABA ESTABA
 MUY GRANDE LA 2 TAMBIEN
 ERA GRANDE LA 3 ERA PERFETA
 PERO SE ROMPIO VIO UNAS CAMAS
 LA 1 ERA DURA LA 2 MESTADA
 MUY GRANDE LA 3 ERA PERFETA
 SE DURMIO LOS TRES OSOS HERRA
 Y ESTABAN MUY ENOJADOS HERRA
 HERRA Y VIERON A RICHTOS DE oro Y RICHTOS
 DES PERTO Y SE ASUSTO Y SE FUE DE LA CASA

Y NUNCA MAS VOLVIO Y FINO

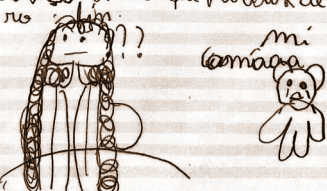
BH

La historia de oro y los tres osos
 Habia una vez tres osos
 que vivian en una cocina y
 se fueron a pescar y
 trajeron la calabaza roja y
 vino una niña que se
 llamaba Ricitos de oro.
 Ella toco la puerta pero no
 habia habia nadie entonces
 entro por la ventana.



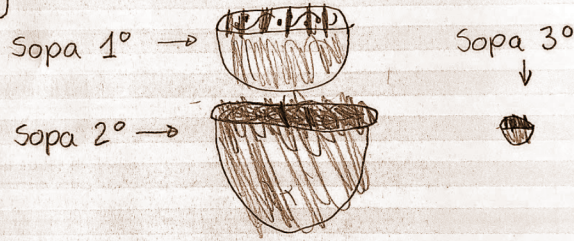
Cuando entro, probó los tres sopas
 pero solo le gustó la última porque
 los otros estaban salados y dulce.
 Después probó las sillas y
 le gustó la última.
 Entonces los tres Chicaqui se
 rompieron por su peso y después probó las
 camas de paja pero era dura
 como piedra luego probó la de
 maderas y era blanda como
 algodón de azúcar pero en
 la última cama le gustó porque
 no estaba ni demasiado ni blanda.
 Entonces Ricitos de oro
 durmieron y llegaron los

osos el osito pequeño preguntó
 ¿quién duerme en mi cama?
 ¿y quién duerme en mi casa?
 y Ricitos asustado, vio a los
 tres osos y se fue corriendo
 por los rios y nunca más
 volvió al bosque porque de
 el osito.



C

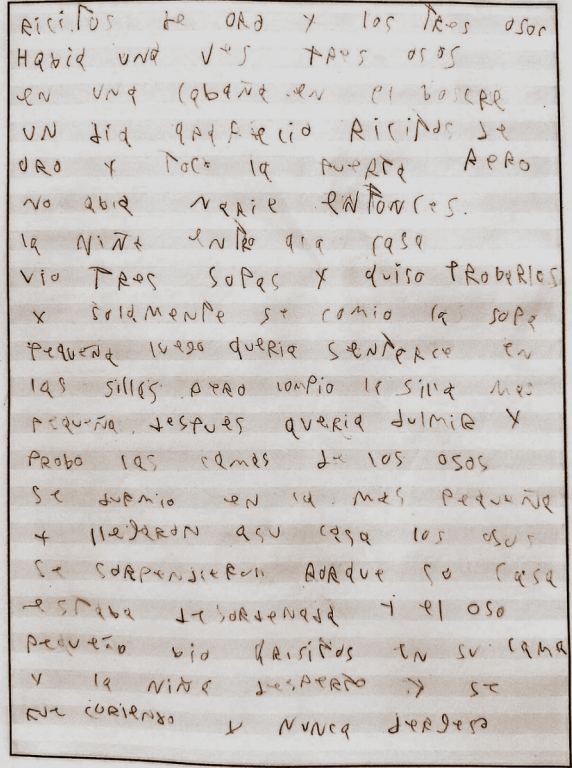
Ricitos de oro y los 3 ositos
 Al principio... avia una
 niña y entor a la casa y
 se arusto con los 3 ositos
 fin.



M

Ricitos de oro y los tres osos
 Ha bina vez traí díj que vivía una
 cabra en el bosque. Ricitos de oro fue
 a pasar en contra una calzo la avera
 pero no ay nadie entro sin permiso
 vio un y más de sopa el primer oso
 Grande pero estaba salada, Probo la mediana
 pero está dulce cuando probó la pequeña pero
 ella había se tomó toda que se sentó en
 la silla y probó la grande pero estaba
 era grande probó la mediana también estaba
 Grande probó la pequeña pero se cayó la silla
 pequeña su vio la escalera y los tres camos
 probó la grande pero estaba dura probó
 la mediana estaba suave. Probó la pequeña
 pero también. Pero había un problema
 están regre saron a la casa. de los osos
 entonces vieron un de la casa. La grande
 dijo al oso se tomó la sopa su mamá le dijo al oso se tomó
 la sopa el oso pequeño dijo al oso se tomó toda mi sopa
 los tres osos miraron la silla la grande le dijo

Alquien se sentó en mi silla. mamá mediana le
 dijo al oso se sentó en mi silla. el oso pequeño le dijo
 al oso se rompió la silla. los tres osos se sentaron
 al oso se cayó y dijo que miró la cama de la
 Grande le dijo al oso se cayó como mi cama. la mamá
 mediana le dijo al oso se cayó como mi cama
 el oso pequeño le dijo al oso se cayó
 en la cama y era Ricitos de oro. luego se
 despierto los tres osos de oro y los tres osos se no
 vieron y la ricitos de oro salió corriendo
 nunca más volvió. Fin.

S	 <p> Ricitos de oro y los tres osos Había una vez tres osos en una cabaña en el bosque. Un día salió Ricitos de oro y tocó la puerta pero no pudo abrir entonces. La niña entró a la casa vio tres sillas y quiso probarlas y solamente se comió la silla pequeña luego quería sentarse en las sillas pero como la silla más pequeña después quería dormir y probó las camas de los osos se durmió en la más pequeña y llegaron a su casa los osos se sorprendieron porque su casa estaba desordenada y el oso pequeño vio ricitos en su cama y la niña desató y se fue corriendo y nunca volvió. </p>
---	---

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar las producciones escritas del estudiantado, se emplea la misma rúbrica que en la etapa diagnóstica (Ver Anexo I), en donde se desglosan cuatro categorías de desempeño, las cuales son “inadecuado” en color rojo, “puede mejorar” en color amarillo, “suficiente” en color verde y “adecuado” en color azul. En el caso de la cohesión, esta se evalúa en tres niveles de logro —nivel 1 (rojo), nivel 2 (amarillo) y nivel 3 (verde)—, manteniendo coherencia con el instrumento de la etapa diagnóstica y la naturaleza del plan de intervención, en el cual se trabajó el uso de conectores textuales a través del modelamiento y la mediación en contextos de escritura auténtica, y no como enseñanza formal y sistemática.

Junto con ello, los resultados que se presentan a continuación permiten observar la comparación del desempeño de la muestra entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final, de modo que se logren identificar fortalezas y necesidades de apoyo persistentes en las distintas habilidades de escritura.

7.3.2.1. Adecuación a la situación comunicativa en etapa final

En la evaluación inicial, el grupo muestral demostró un desempeño medio en la habilidad para adecuar sus producciones escritas a una situación comunicativa en particular. Tras la implementación del proyecto de escritura auténtica, se evaluó al estudiantado y su habilidad para adecuarse a la situación comunicativa aumentó a un desempeño medio-alto. En conjunto, estos resultados sugieren que la participación en un proyecto de escritura con propósito comunicativo y audiencia definida favorece el desarrollo progresivo de la adecuación a la situación comunicativa, incluso en estudiantes que inicialmente presentaban mayores necesidades de apoyo. Al respecto, Navarro (2025) explica que ciertas concepciones de la escritura favorecen el desempeño estudiantil, en este caso, al ofrecer tareas auténticas.

Conforme a la figura 36, se puede apreciar un avance en el desarrollo de la adecuación a la situación comunicativa por parte de la muestra tras finalizar la implementación de la IA. Mientras que en la evaluación diagnóstica un 50% de la muestra se ubicaba en la categoría de desempeño “puede mejorar”, en la etapa final ningún estudiante se posicionó en dicha categoría. Entre los datos, se tiene que la categoría “suficiente” pasa de representar al 50% de la muestra en la fase diagnóstica a un 66,6% en la etapa final, lo que da cuenta de una mayor capacidad para ajustar el contenido el tono el propósito del texto a la situación comunicativa propuesta. Adicionalmente, se observa un avance significativo en la categoría “adecuado”, pues en la evaluación diagnóstica no registraba estudiantes (0%), pero en la etapa final alcanza dos estudiantes equivalentes a un 33,3% de la muestra. Del grupo muestral, son los estudiantes A, C y S quienes aumentan una categoría de desempeño, mientras que la estudiante BH evidencia un progreso más pronunciado, al avanzar desde la categoría “puede mejorar” hasta “adecuado”.

Figura 36: Comparación inicial y final de la adecuación a la situación comunicativa.

	Inadecuado El texto no se ajusta al tema ni al propósito. o No se dirige al destinatario.	Puede mejorar El texto se ajusta al tema o al propósito. y Se dirige al destinatario. y No se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa.	Suficiente El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y El registro y tono son generalmente adecuados a la situación comunicativa.	Adecuado El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y Se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa.
A		Diagnóstico	FINAL*	
B			Diagnóstico y Final*	
BH		Diagnóstico		FINAL*
C		Diagnóstico	FINAL*	
M			Diagnóstico y Final*	
S			Diagnóstico	FINAL*
Frecuencia inicial	0	3	3	0
Porcentaje inicial	0%	50%	50%	0%
Frecuencia final	0	0	4	2
Porcentaje final	0%	0%	66,6%	33,33%

Fuente: Elaboración propia

7.3.2.2. Coherencia en etapa final

En la etapa diagnóstica evidenciaron necesidades de apoyo en la muestra que apuntaban hacia fortalecer la producción escrita, de manera que la audiencia logre asignar un *sentido global completo* a los cuentos, a partir de la información que el estudiantado incorpora en su texto (Sotomayor et al., 2015). Tras la implementación del proyecto y la evaluación final, se tiene que la muestra superó las dificultades más críticas asociadas a los vacíos de información en sus cuentos. Por este motivo, Kaufman (2009) ya señalaba que “los niños aprenden a leer y escribir textos leyendo y escribiendo textos” (p.23). Es decir, a la luz de la evidencia empírica e investigaciones teóricas, estos resultados sugieren que el trabajo sistemático en torno a la planificación, escritura y revisión de textos favorece una mayor capacidad para organizar ideas de manera coherente y sostener el sentido global de las producciones textuales.

En la figura 37 se representan las categorías de desempeño que alcanza la muestra en relación con la coherencia de sus producciones escritas. Los resultados evidencian un avance progresivo a nivel muestral entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final. En la etapa diagnóstica, la categoría “inadecuado” concentraba al 33,3% de la muestra, correspondiente a dos estudiantes. Sin embargo, en la evaluación final ningún estudiante se posiciona en este nivel de desempeño, lo que da cuenta de una superación de las dificultades más severas asociadas a la construcción del sentido global del texto. Ahora bien, la categoría “puede mejorar” representaba inicialmente al 33,3% de la muestra, mientras que en la etapa final disminuye a un 16,6%. Por su parte, la categoría “suficiente” pasa de una representación del 16,6% en la evaluación diagnóstica a un 33,3% en la evaluación final. Por último, la categoría de desempeño más alta —adecuado— evidencia un aumento significativo, al avanzar desde un 16,6% en la etapa inicial a un 50% de la muestra en la evaluación final.

Figura 37: Comparación inicial y final de la coherencia

	Inadecuado El texto no presenta información suficiente para construir un sentido. o El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y No es posible reconstruir su sentido global.	Puede mejorar El texto presenta vacíos de información. o El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.	Suficiente El texto presenta vacíos de información. y El texto no presenta digresiones temáticas ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	Adecuado El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con facilidad.
A		Diagnóstico	FINAL*	
B			Diagnóstico y Final*	
BH	Diagnóstico			FINAL*
C	Diagnóstico	FINAL*		
M				Diagnóstico y final*
S		Diagnóstico		FINAL*
Frecuencia inicial	2	2	1	1
Porcentaje inicial	33.3%	33.3%	16.6%	16,6%
Frecuencia final	0	1	2	3
Porcentaje final	0%	16,66%	33,33%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.3.2.3. Estructura en etapa final

En la evaluación final de la habilidad de estructurar un cuento de manera convencional, es posible notar que en la muestra varios estudiantes progresan en al menos una categoría de desempeño, destacando avances desde niveles iniciales hacia desempeños suficientes y adecuados. Tales resultados se acoplan a lo que plantean Sotomayor et al. (2015) respecto a cómo favorece la enseñanza de la estructura en la calidad de las producciones escritas. Por ende, los resultados sugieren que el trabajo sistemático en torno a la planificación del relato, la explicitación de la estructura narrativa y la revisión guiada de los textos robustece la presencia de una estructura convencional, aún cuando persisten necesidades de apoyo en algunos casos para consolidar la delimitación del inicio, desarrollo y desenlace.

La figura 38 presenta el desempeño muestral alcanzado en la habilidad de estructurar un texto narrativo, considerando la presencia y delimitación de título, inicio, desarrollo y desenlace. Al respecto, los resultados evidencian un avance progresivo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final. Al contrastar los datos, en la etapa diagnóstica la categoría “inadecuado” concentraba el 33,3% de la muestra, mientras que en la evaluación final ningún estudiante se posicionó en este nivel de desempeño. De manera similar, la categoría “puede mejorar”, que inicialmente representaba al 33,3% de los estudiantes, disminuye a un 16,6% en la etapa final.

Por su parte, la categoría “suficiente” aumenta desde un 16,6% en la evaluación diagnóstica a un 33,3% en la evaluación final, lo que da cuenta de una mayor capacidad para organizar el relato de manera comprensible, aunque aún con ciertas debilidades para delimitar el desarrollo del desenlace. Finalmente, la categoría de desempeño “adecuado” evidencia un aumento relevante, avanzando desde un 16,6% en la etapa inicial hasta un 50% de la muestra en la evaluación final. Esta variación refleja que la mitad de los estudiantes logran estructurar el cuento de manera completa y coherente.

Figura 38: Comparación inicial y final de la estructura

	Inadecuado	Puede mejorar	Suficiente	Adecuado
	El texto no presenta información suficiente para construir un sentido. o El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y No es posible reconstruir su sentido global.	El texto presenta vacíos de información. o El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.	El texto presenta vacíos de información. y El texto no presenta digresiones temáticas ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con facilidad.
A		Diagnóstico	FINAL*	
B			Diagnóstico y Final*	
BH	Diagnóstico			FINAL*
C	Diagnóstico	FINAL*		
M				Diagnóstico y final*
S		Diagnóstico		FINAL*
Frecuencia inicial	2	2	1	1
Porcentaje inicial	33.3%	33.3%	16.6%	16,6%
Frecuencia final	0	1	2	3
Porcentaje final	0%	16,66%	33,33%	50%

Fuente: Elaboración propia

7.3.2.4. Cohesión en etapa final

Desde la etapa diagnóstica se advierte que el estudiantado que participa de la IA se había expuesto a una enseñanza sistemática de contenidos lingüísticos, por lo que se plantea abordar la cohesión por medio del acercamiento a su uso en tareas auténticas y con propósito comunicativo. Tras la implementación del proyecto, se tiene que los resultados finales en esta dimensión sugieren que la incorporación progresiva de estos recursos puede ser favorecida a través del modelamiento constante del lenguaje escrito (Navarro, 2025), junto con el uso de apoyos visuales como tarjetas de conectores y la mediación docente durante el proceso de escritura, incluso en ausencia de una enseñanza explícita y formal. Por lo tanto, el avance observado en la cohesión se comprende como el resultado de una

aproximación funcional y social al uso del lenguaje (Jéldrez y Sotomayor, 2025), lo cual es coherente con un enfoque de escritura auténtica y procesual.

La figura 39 presenta el desempeño muestral alcanzado en la habilidad de cohesión, la cual es entendida en esta IA como el uso incipiente de conectores temporales y/o causales para relacionar ideas dentro del texto. Dado que el estudiantado no había recibido enseñanza formal sobre conectores textuales, la muestra fue evaluada en tres niveles de logro, priorizando la observación del uso espontáneo y mediado de estos recursos lingüísticos.

En la evaluación diagnóstica, la mayoría de la muestra se concentraba en el nivel 2 de desempeño, con un 83,3% de los estudiantes que utilizaban conectores, pero en su mayoría de manera inadecuada. Asimismo, un 16,6% de la muestra se ubicaba en el nivel 1, caracterizado por la ausencia de conectores y el predominio de enumeraciones o yuxtaposiciones. Adicionalmente, en la evaluación diagnóstica no se registraron estudiantes en el nivel 3. En contraste, los resultados de la evaluación final evidencian un avance significativo a nivel muestral, pues ningún estudiante permanece en el nivel 1 y solo un 16,6% se mantiene en el nivel 2. Antes bien, la mayoría de la muestra, correspondiente al 83,3% de los estudiantes, alcanza el nivel 3 de desempeño. Estos datos indican un uso más frecuente y adecuado de conectores temporales y/o causales en sus escritos tras la implementación del proyecto.

Figura 39: Comparación inicial y final de la cohesión

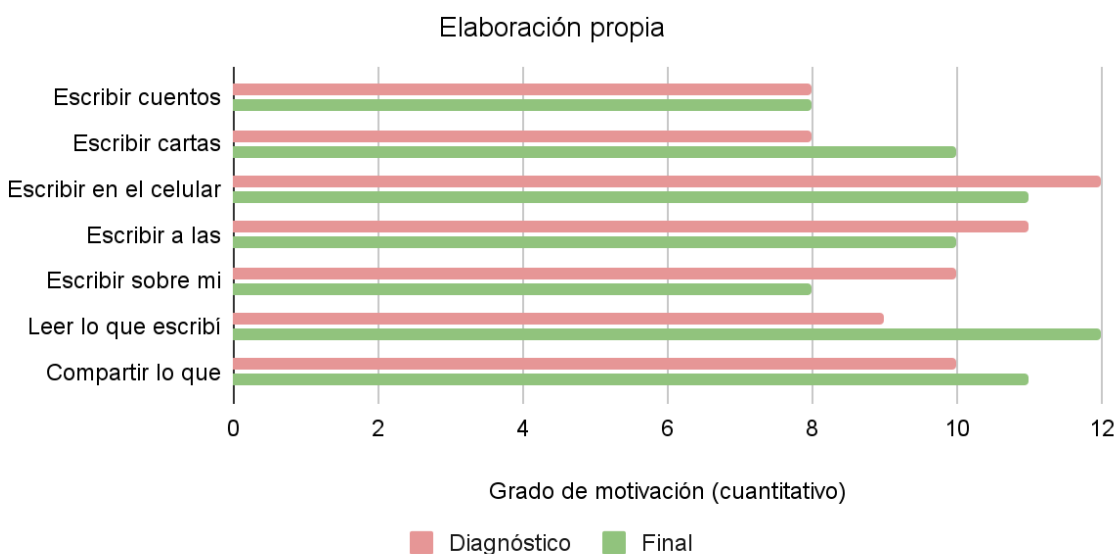
	Nivel 1 El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones, sin conectores.	Nivel 2 El texto presenta conectores temporales y/o causales. Y Menos del 50% son empleados de forma adecuada.	Nivel 3 El texto presenta conectores temporales y/o causales. Y Un 50% o más son empleados de forma adecuada.
A		Diagnóstico	FINAL*
B		Diagnóstico y Final*	
BH		Diagnóstico	FINAL*
C	Diagnóstico		FINAL*
M		Diagnóstico	FINAL*
S		Diagnóstico	FINAL*
Frecuencia inicial	1	5	0
Porcentaje inicial	16.6%	83.3%	0%
Frecuencia final	0	1	5
Porcentaje final	0%	16,66%	83,33%

Fuente: Elaboración propia

7.3.5. Síntesis de resultados finales

La síntesis de los resultados finales permite analizar de manera integrada los cambios observados en la motivación hacia la escritura y en el desarrollo de las habilidades de escritura, considerando no solo los indicadores cuantitativos obtenidos en la evaluación final, sino también las decisiones didácticas y los hallazgos evidenciados durante la etapa de implementación.

Figura 40: Comparación final de la motivación muestral por dimensión



En relación con la motivación muestral (ver figura 40) hacia tareas de escritura, se observa un aumento significativo en aquellas dimensiones vinculadas al carácter recursivo de la escritura, especialmente en la revisión y edición de textos, así como en la socialización del proceso de producción escrita y en la escritura de cartas. Estos resultados permiten interpretar que la motivación del estudiantado se ve fortalecida cuando la escritura se plantea como una práctica situada, con sentido comunicativo y oportunidades reales de interacción, más que como una tarea individual centrada exclusivamente en el producto final (Concha y Espinoza, 2019; Navarro, 2025).

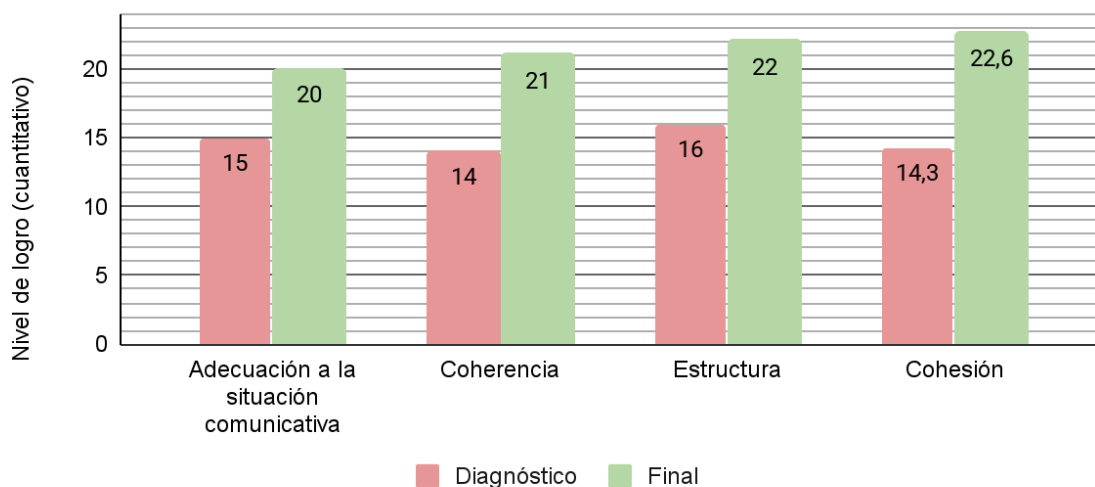
Mientras la motivación hacia la escritura de cuentos se mantiene estable, se registra una leve disminución en la motivación por escribir en soportes digitales, escribir a personas con vínculo afectivo y escribir sobre la propia vida. Este hallazgo resulta relevante, ya que tensiona la idea de que ciertos

formatos o temáticas son intrínsecamente más motivadores, y evidencia su sensibilidad frente a distintas dimensiones (Concha y Espinoza, 2019). En el caso de la muestra, el cuento se asocia predominantemente a la fantasía, la cual se articula con la expresión visual y multimodal, tal como se evidencia en la incorporación de referencias a películas, videojuegos e imaginarios culturales compartidos. Este énfasis en lo ficcional y visual permite comprender por qué la motivación hacia la escritura autobiográfica o interpersonal no aumenta de manera homogénea, e incluso disminuye en algunos casos; especialmente cuando el proceso de escritura exige mayor demanda cognitiva (Fusca, 2017; Concha y Espinoza, 2019).

Desde esta perspectiva, la disminución de la motivación hacia la escritura digital y hacia audiencias afectivas no debe interpretarse como un retroceso, sino como un reajuste de expectativas frente a la experiencia concreta de escribir tras participar de un proyecto auténtico en donde el foco estuvo puesto en la elaboración progresiva del texto, la revisión colectiva y la construcción de sentido compartido. Como explica Navarro (2025), al modelar estrategias epistémicas de escritura, los y las estudiantes cuestionan sus propias creencias y resignifican su experiencia como escritores y escritoras. En esta línea, la dimensión que alcanza mayor nivel de motivación muestral es la revisión y edición de textos, lo que da cuenta de un desplazamiento desde una concepción de la escritura como producto hacia una comprensión más procesual y reflexiva de esta práctica (Cassany, 1990; Figari, 2009; Gómez et al., 2016).

Figura 41: Comparación final de las habilidades muestrales de escritura

Elaboración propia



En cuanto al desempeño muestral de las habilidades de escritura (ver figura 41), los resultados finales muestran mejoras en todas las dimensiones evaluadas. Sin embargo, la habilidad que presenta el mayor avance es la cohesión (+8,3 puntos), seguida por la coherencia (+7 puntos), la estructura (+6 puntos) y finalmente la adecuación a la situación comunicativa (+5 puntos). Este patrón resulta especialmente significativo si se considera que la cohesión no fue abordada mediante una enseñanza explícita ni expositiva, sino a través del modelaje situado, la escritura colectiva y el uso funcional de tarjetas de conectores, en contextos reales de producción y reescritura. Dichos avances confirman que el aprendizaje de recursos lingüísticos complejos puede producirse de manera significativa cuando se inserta en prácticas auténticas y mediadas, más que en ejercicios descontextualizados (Sotomayor et al., 2016).

Los avances observados en la coherencia se vinculan con el acompañamiento pedagógico sostenido, mediante preguntas orientadoras sobre el contenido del texto, las cuales invitaron al estudiantado a profundizar en información relevante para la comprensión global de la historia. En el caso de la estructura, el uso de plantillas personalizadas permitió ajustar el nivel de andamiaje según las necesidades de cada estudiante, favoreciendo la delimitación progresiva del inicio, desarrollo y desenlace del cuento (Sotomayor et al., 2015). Estas estrategias se alinean con enfoques que conciben la

enseñanza de la escritura como un proceso gradual, mediado y diferenciado, especialmente en contextos de diversidad educativa (Navarro, 2025).

Por último, la adecuación a la situación comunicativa se fortaleció de manera transversal a lo largo de la implementación, mediante la reiterada explicitación de la existencia de una audiencia real. El hecho de que el libro de cuentos fuera destinado a la biblioteca escolar operó como un eje articulador del proyecto, posicionando al estudiantado en el rol de autores y autoras frente a una comunidad lectora concreta, lo que favoreció la toma de decisiones discursivas en función del lector y del propósito comunicativo (Concha y Espinoza, 2019).

En síntesis, los resultados finales evidencian que la implementación de una estrategia de escritura auténtica, procesal y situada, permitió no solo fortalecer las habilidades de escritura del grupo, sino también reconfigurar la motivación del estudiantado, desplazándola desde preferencias asociadas a formatos o soportes, hacia prácticas de escritura con mayor sentido comunicativo, reflexivo y social. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de abordar la escritura escolar como una *práctica epistémica* (Navarro, 2025) y culturalmente situada, especialmente en estudiantes con necesidades de apoyo en la producción escrita.

8) Conclusiones

La presente investigación-acción tuvo como objetivo general diseñar y aplicar una estrategia de escritura auténtica mediante la creación de un libro de cuentos para la biblioteca escolar, con el propósito de aumentar la motivación y fortalecer las habilidades de escritura en estudiantes de tercero básico con necesidades de apoyo. A partir de los resultados obtenidos en las etapas diagnóstica, de implementación y final, es posible formular las siguientes conclusiones, organizadas en función de los objetivos específicos propuestos.

Respecto al **primer objetivo específico** —*Identificar habilidades de escritura y motivación hacia esta tarea por parte de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la producción escrita del tercero básico*—, los resultados permitieron constatar que el estudiantado enfrentaba la escritura como una tarea de alta demanda cognitiva (Sotomayor, 2015), por lo que su desempeño inicial se caracterizó por producciones breves, con escasa cohesión y una estructura narrativa fragmentada. En cuanto a la motivación, se identificó que las percepciones negativas estaban estrechamente ligadas a experiencias previas de dificultad, donde la escritura era vivida como una tarea de transcripción mecánica y no como un proceso creativo. Este diagnóstico inicial confirmó lo planteado por Concha y Espinoza (2019) sobre cómo la falta de motivación se gesta en contextos de fracaso reiterado, validando la necesidad de una intervención que desplazara el foco desde la corrección formal hacia la construcción de sentido.

En cuanto al **segundo objetivo específico** —*diseñar e implementar un proyecto con enfoque auténtico en la producción de textos coherente con el currículo de Lenguaje y Comunicación para tercero básico*—, la implementación del proyecto permitió constatar el valor pedagógico de un enfoque auténtico y procesual de la escritura (Cassany, 1990), en el cual escribir dejó de concebirse como un ejercicio aislado o meramente escolar, para posicionarse como una práctica social con sentido comunicativo (Nemirovsky, 2003). Tal como señala Kaufman (2009), “los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos” (p. 23), lo que implica que la enseñanza de la escritura debe anclarse en situaciones reales de producción y comunicación.

Bajo este enfoque, el rol de la mediación docente fue central para sostener el proceso, especialmente en estudiantes con mayores necesidades de apoyo. En coherencia con ello, Jéldrez y Sotomayor (2025) afirman que “la retroalimentación es una herramienta fundamental para el aprendizaje y desarrollo de esta habilidad, pues ofrece oportunidades para modelar la revisión, reescribir y, finalmente, mejorar la escritura” (p.3). Por ende, estrategias como la escritura a través de la docente, el uso de plantillas diferenciadas, el modelaje de la revisión y la retroalimentación situada permitieron que el estudiantado avanzara en habilidades que, de otro modo, suelen quedar relegadas en la práctica escolar.

Desde el punto de vista curricular, los resultados permiten afirmar que la propuesta logró una coherencia curricular efectiva, tanto en su alineación con los Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación como en su articulación interdisciplinaria con la asignatura de Orientación. Este hallazgo resulta especialmente relevante en un contexto escolar donde las metodologías activas y constructivistas suelen ser cuestionadas por supuesta falta de alineación con el currículum. La experiencia desarrollada demuestra que el Enfoque Comunicativo Funcional no es ajeno al currículum, sino que se encuentra a la base de este (MINEDUC, 2009), al concebir la escritura como medio para comunicar, participar en la sociedad y construir significado (Concha y Espinoza, 2019). No obstante, se reconocen límites en relación con el tiempo disponible, condiciones de implementación, la carga docente y el acompañamiento institucional. Tal como advierte Figari (2009), la evaluación y enseñanza de la escritura exige tiempo, colaboración y validación de criterios, aspectos que resultan difíciles de sostener en contextos escolares reales y que deben ser considerados en futuros ciclos de investigación-acción.

Por su parte, la socialización del libro de cuentos constituyó un hito pedagógico y simbólico relevante, tanto para el estudiantado como para la comunidad educativa. Este proceso permitió resignificar la escritura como una práctica social real, con una audiencia concreta y un propósito que trascendió la evaluación escolar (Nemirovsky, 2003). En coherencia con ello, Concha y Espinoza (2019) sostienen que “la escritura es un medio para comunicarse y para participar en la sociedad” (p.9), dimensión que se materializó en la experiencia de ver el producto final circulando en la biblioteca del establecimiento. Por sobre todo, el valor pedagógico del producto final no radicó únicamente en el resultado material, sino en el proceso colectivo que implicó su construcción (Cassany, 1990; Ávila et al., 2020). La socialización favoreció el sentido de pertenencia, la validación de la voz estudiantil y el reconocimiento del esfuerzo sostenido, elementos que contribuyen a una relación más positiva con la

escritura, especialmente en estudiantes que históricamente han experimentado dificultad o fracaso en esta área (Concha y Espinoza, 2019).

En cuanto al **tercer objetivo específico** —*evaluar el impacto de la implementación del proyecto con enfoque auténtico en la producción escrita de un tercero básico*—, los resultados permiten concluir que la motivación hacia la escritura no se comporta de manera lineal ni homogénea, sino que se configura de forma situada, sensible a las experiencias concretas que cada estudiante vive durante el proceso de producción textual (Concha y Espinoza, 2019). En este sentido, si bien algunos indicadores de motivación aumentaron —especialmente aquellos vinculados a la revisión, edición y socialización de los textos—, otros se mantuvieron estables o incluso descendieron, como ocurrió con la escritura de experiencias personales o el uso de soportes digitales.

Estos hallazgos permiten problematizar una concepción inicial que entendía la motivación como una variable susceptible de “mejora” directa, pues los resultados muestran que la motivación se resignifica a medida que el estudiantado enfrenta tareas de escritura auténticas, exigentes desde el punto de vista cognitivo y emocional (Navarro, 2025). Tal como advierten Concha y Espinoza (2019), “la falta de motivación por escribir se desarrolla gradualmente en contextos específicos y a partir de experiencias personales y vicarias de fracaso y dificultad” (p.4), lo que implica que toda intervención didáctica debe considerar esta dimensión como dinámica, diversa y profundamente contextual.

Simultáneamente, se evidenció una tensión relevante entre la motivación declarada y las conductas observables frente a la tarea, sobre todo en algunos estudiantes que manifestaron una alta disposición declarativa hacia la escritura, pero presentaron resistencia, evitación o dificultades para sostener el proceso de producción textual durante las sesiones. Este desajuste confirma que la motivación no puede analizarse únicamente desde lo autorreportado, sino que requiere ser triangulada con registros cualitativos de comportamiento, persistencia y respuesta a la mediación docente frente a tareas de alta demanda cognitiva (Sotomayor et al., 2015).

En cuanto a las habilidades de escritura, los resultados finales muestran avances en todas las dimensiones evaluadas, con especial énfasis en la cohesión y la coherencia, lo que resulta significativo considerando que estas suelen ser las áreas más descendidas en la educación básica. De acuerdo con Sotomayor et al. (2016), las producciones escritas del estudiantado presentan de manera recurrente

“una escasez de conectores en todos los géneros textuales” (p.407), fenómeno que también se evidenció en la evaluación diagnóstica de esta investigación. Sin embargo, los avances observados en la etapa final sugieren que el modelaje situado, la escritura colectiva y la incorporación sistemática de instancias de revisión contribuyen al fortalecimiento progresivo de estas habilidades.

Respecto al **objetivo general** —*diseñar y aplicar una estrategia de escritura auténtica mediante la creación de un libro de cuentos para la biblioteca escolar, con el propósito de aumentar la motivación y fortalecer las habilidades de escritura en estudiantes de tercero básico con necesidades de apoyo, en una escuela particular subvencionada*—, la investigación-acción permitió fortalecer de manera progresiva las habilidades de escritura del estudiantado, especialmente en coherencia y cohesión, e instalar prácticas epistémicas (Navarro, 2025) asociadas a la revisión, edición y reflexión sobre lo escrito (Ávila et al., 2020). Asimismo, permitió resignificar la motivación hacia la escritura, no como una variable que necesariamente “mejora”, sino como una dimensión compleja, diversa y situada, que se configura en función de las experiencias, intereses, propósitos y condiciones didácticas que rodean el acto de escribir (Concha y Espinoza, 2019).

Los resultados sugieren que al abordar la escritura auténtica se ha de tener en cuenta que no existe un único género, formato o audiencia capaz de movilizar a todos los y las estudiantes por igual. Esta comprensión amplía la mirada inicial del estudio y constituye uno de los aprendizajes más significativos del proceso investigativo. Por este motivo, pese a los logros, la investigación reconoce entre sus limitaciones la rigidez del tiempo escolar y la carga administrativa, factores que, como advierte Figari (2009), dificultan la instalación de una cultura de revisión profunda. En efecto, “la ausencia de revisión de las composiciones como parte fundamental del proceso de producir por escrito” (Figari, 2009, p.111) constituye un obstáculo estructural para el desarrollo de la coherencia y cohesión, lo que justifica la necesidad de instalar una cultura de revisión desde los primeros años de escolaridad. Además, el tamaño de la muestra y el contexto específico de una escuela particular subvencionada limitan la generalización y transferibilidad de los resultados.

A modo de proyecciones, la experiencia permitió profundizar en el rol de la educadora diferencial como mediadora de procesos complejos de escritura, destacando la importancia de diseñar apoyos flexibles, sostener expectativas altas y leer las resistencias estudiantiles no como falta de interés, sino como señales que demandan ajustes en las condiciones pedagógicas (Sotomayor et al., 2015). Por

ende, la investigación-acción invita a posicionar a los y las educadoras especiales como profesionales que diseñan experiencias auténticas de comunicación (Nemirovsky, 2003).

En consecuencia, se proyecta la necesidad de continuar explorando propuestas de escritura auténtica en diversos géneros discursivos, con distintas audiencias y niveles de publicidad, así como de profundizar en investigaciones que aborden la motivación y la escritura desde enfoques no lineales y más sensibles a la diversidad de trayectorias escolares. Además, se sugiere explorar el uso de soportes digitales no como un fin, sino como una herramienta de socialización más allá de la biblioteca física, permitiendo que la audiencia real se amplíe a la comunidad digital. En este sentido, la coherencia curricular (MINEDUC, 2009) emerge como un elemento clave para legitimar y sostener prácticas pedagógicas innovadoras, especialmente en contextos donde aún persisten miradas tradicionales sobre la enseñanza de la escritura. En definitiva, la presente investigación-acción reafirma que, cuando la escritura se despoja de su carácter punitivo y recupera su función social (Nemirovsky, 2003), el estudiantado con necesidades de apoyo no solo mejora su desempeño técnico, sino que descubre el poder de su propia voz para *participar* y *transformar* su comunidad (Concha y Espinoza, 2019).

9) Referencias bibliográficas




- Ávila Reyes, N., Espinoza, M. J., y Figueroa, J. (2020). *Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura* (Prácticas para Justicia Educacional N.º 6). Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación. Lenguaje y Educación*, (6), 63–80.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Concha, S., y Espinoza, M. J. (2019). *Plan Nacional de Escritura: Fundamentación para la política*. Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4682>
- De los Santos Juárez, C., Castillo Castro, B., y Castillo Burelo, C. A. (2020). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria. *Perspectivas Docentes*, 31(73), 9–22. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n73.4185>
- Figari, R. B. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103–123.
- Fusca, C. (2017). ¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste. *Cuestiones de Infancia*, UCES, 74–98.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. M. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes* (N.º 911437; Proyecto FONIDE).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Jéldrez, E., y Sotomayor, C. (2025). *¿Cómo retroalimentar la escritura para el aprendizaje en educación básica? Recomendaciones para docentes*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile; Universidad de O'Higgins.

- Kaufman, A. M. (Coord.). (2009). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M. (Coord.). (2012). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura: Una propuesta para primer ciclo de educación primaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Navarro, F. (2025). *¿Cómo promover ideas sobre la escritura y la lectura que potencien aprendizajes? Recomendaciones para docentes*. Universidad de O'Higgins; Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Nemirovsky, M. (2003). Trazar y sonorizar o escribir y leer. *Revista Cero En Conducta*. Año 21 Número 53.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Jéldrez, E., Ávila, N., Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A. M., Fuentes, L., Gómez, G., y Veas, M. G. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Fundación Educacional Arauco, & Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Reyes, N. A. Á., Bedwell, P., y Ferro, A. M. D. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4.º año básico en *Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica*. Escuela de Educación Pedagogía en Educación Especial Seminario de Título I
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18094/E09-0019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXO I: Instrumentos de evaluación diagnóstica y etapa final

ENCUESTA PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN HACIA LA ESCRITURA

Nombre:	Curso:	Fecha:
----------------	---------------	---------------




YO Y LA ESCRITURA: ¿Cuánto me gusta escribir? 1. Lee cada oración. Luego: 2. Marca con una X la casilla que represente tu respuesta.	No me gusta nada 	Me gusta un poco 	Me gusta mucho 
Escribir cuentos.			
Escribir cartas.			
Escribir en el celular o tablet.			
Escribir a las personas que quiero.			
Escribir sobre mi vida.			
Leer lo que escribí para mejorarlo.			
Compartir lo que escribí con otras personas.			

¿Cómo te sientes cuando escribes?, ¿por qué? Escribe tu respuesta:

Matriz de análisis: Encuesta de motivación hacia la escritura.

Tarea de escritura	No me gusta nada	Me gusta un poco	Me gusta mucho	Análisis
Escribir cuentos.				Se busca indagar el interés por la escritura de textos literarios.
Escribir cartas.				Se busca indagar el interés por la escritura de textos no literarios.
Escribir en el celular o tablet.				Se busca indagar el interés por escribir en formato digital.
Escribir a las personas que quiero.				Se busca indagar cómo las características de la audiencia influyen en la motivación hacia la escritura.
Escribir sobre mi vida.				Se busca indagar cómo la intención comunicativa de compartir experiencias propias influye en la motivación hacia la escritura.
Leer lo que escribí para mejorarlo.				Se busca indagar cómo el enfoque procesual de la escritura influye en la motivación hacia la escritura.
Compartir lo que escribí con otras personas.				Se busca indagar cómo la socialización de la producción escrita influye en la motivación hacia la escritura.
Pregunta abierta	Respuesta escrita			Análisis
¿Cómo te sientes cuando escribes?, ¿por qué?				<p>Se busca captar sentimientos que surgen en la tarea de escritura y sus causas asociadas.</p> <p>Se levantarán categorías en relación con las respuestas que ofrezcan los y las estudiantes.</p>

SITUACIÓN DE DESEMPEÑO (DIAGNÓSTICO), “Reescritura de un cuento tradicional”: La docente en formación lee en voz alta un cuento (“Los tres cerditos”) a los niños y niñas que conforman la muestra de la IA. Para complementar, se observa un video animado sobre la historia. Luego conversan sobre los hechos de la historia a través de una serie de preguntas orientadoras: ¿Cómo se llama el cuento?, ¿De qué se trataba el cuento?, ¿Qué sucedió al inicio de la historia?, ¿Qué sucedió después?, ¿Qué sucedió al final de la historia?, ¿Qué detalles crees que son importantes para entender la historia?, ¿por qué? **Consigna:** “Ahora que hemos conversado sobre el cuento y su historia, tienen un desafío. Resulta que sus compañeros y compañeras no estuvieron aquí para escuchar el cuento, así que ustedes van a escribirlo para que después lo leamos en clases todos juntos y juntas. Recuerden que sus compañeros y compañeras necesitan saber cómo se llama el cuento, qué pasa en el inicio de la historia, qué sucede en el desarrollo y por supuesto, también necesitan saber qué pasa al final del cuento. A continuación, leeremos qué se espera que tenga su cuento”:

	 No logrado	 Por lograr	 Logrado
El cuento tiene su estructura completa (título, inicio, desarrollo y final).			
El cuento puede ser leído por niños y niñas de mi edad.			
El cuento describe el ambiente de la historia.			
El cuento describe a los personajes (cómo se ven, cómo piensan y cómo actúan).			
En el cuento se entiende qué hechos pasan primero y cuáles ocurren después.			

Los tres cerditos

Había una vez tres cerditos, que vivían felices con sus padres.

Un día, cuando ya eran mayores, decidieron abandonar la casa de sus padres para construir sus propios hogares.

El primer cerdito, que era un poco perezoso, decidió hacer una casa con paja. La construyó rápidamente y quedó muy satisfecho.



El segundo cerdito, que era muy glotón, prefirió hacer una casa con madera. Construyó la casa rápidamente y se fue a comer manzanas.

El tercer cerdito, que era muy trabajador, decidió construirse una casa con cemento y ladrillos. Le costó mucho tiempo construirla pero al final quedó muy satisfecho.

Un día, llegó un lobo feroz, que estaba muy hambriento y vio a los tres cerditos.

El lobo vio al primer cerdito en su casa de paja.

- "¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tiraré!" - le gritó.

Como el cerdito no la abrió, el lobo sopló y sopló con fuerza y derrumbó la casa de paja.

El cerdito, muerto de miedo, salió corriendo y fue a casa de su hermano.

El lobo lo siguió hasta la casa de madera.



- "¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tiraré!" - le gritó.

Como los cerditos no le abrieron, el lobo sopló y sopló con fuerza y derrumbó la casa de madera.

Los dos cerditos escaparon y corrieron para ir con su hermano a la casa de ladrillos.

El lobo feroz siguió a los cerditos a la casa hecha con ladrillos.

- “¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tiraré!” le gritó.

Como los cerditos no le abrieron, el lobo sopló y sopló con fuerza.

Y sopló y sopló, pero la casa era muy resistente.

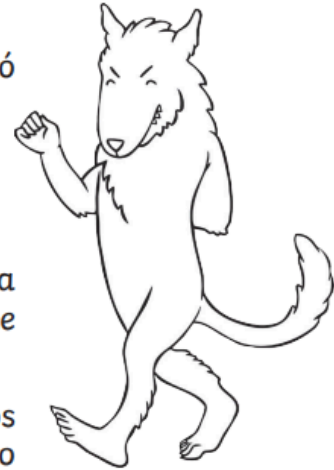
¡No la pudo derrumbar!

Casi se quedó sin aire. Esto hizo que el lobo se enfadara mucho. Así que cogió una escalera y subió al tejado de la casa para deslizarse por la chimenea.

¡Pero el lobo se encontró con una sorpresa! Los cerditos pusieron en el fuego un caldero con agua hirviendo y... ¡CHOFF! ¡El lobo al caer por la chimenea, acabó quemándose con el agua caliente!




El lobo dio un enorme grito y salió corriendo de la casa. Y nunca más volvió.

Los cerditos vivieron felices y comieron perdices en la casa de ladrillos.



VIDEO ANIMADO: <https://www.youtube.com/watch?v=jEVLorvgHaE&t=780s>

SITUACIÓN DE DESEMPEÑO (FINAL), “Reescritura de un cuento tradicional”: La docente en formación lee en voz alta un cuento (“Ricitos de Oro”) a los niños y niñas que conforman la muestra de la IA. Para complementar, se observa un video animado sobre la historia. Luego conversan sobre los hechos de la historia a través de una serie de preguntas orientadoras: ¿Cómo se llama el cuento?, ¿De qué se trataba el cuento?, ¿Qué sucedió al inicio de la historia?, ¿Qué sucedió después?, ¿Qué sucedió al final de la historia?, ¿Qué detalles crees que son importantes para entender la historia?, ¿por qué? **Consigna:** “Ahora que hemos conversado sobre el cuento y su historia, tienen un desafío. Resulta que sus compañeros y compañeras no estuvieron aquí para escuchar el cuento, así que ustedes van a escribirlo para que después lo leamos en clases todos juntos y juntas. Recuerden que sus compañeros y compañeras necesitan saber cómo se llama el cuento, qué pasa en el inicio de la historia, qué sucede en el desarrollo y por supuesto, también necesitan saber qué pasa al final del cuento. A continuación, leeremos qué se espera que tenga su cuento”:

	 No logrado	 Por lograr	 Logrado
Mi cuento tiene su estructura completa (título, inicio, desarrollo y final).			
Mi cuento puede ser leído por niños y niñas de mi edad.			
Mi cuento describe el ambiente de la historia.			
Mi cuento describe a los personajes (cómo se ven, cómo piensan y cómo actúan).			
En mi cuento se entiende qué hechos pasan primero y cuáles ocurren después.			

Ricitos de Oro y los tres ositos

Había una vez tres osos que vivían en una casa en medio del bosque. Una pequeña niña llamada Ricitos de Oro fue a dar un paseo.

Ricitos de Oro vio la casa en medio del bosque. Llamó a la puerta pero nadie respondió. Entró en ella. Vio tres cuencos de sopa sobre la mesa.

Primero, probó el cuenco más grande. «¡Esta sopa está demasiado salada!», dijo.

Después, probó el cuenco mediano. «¡Esta sopa está demasiado dulce!», dijo.

A continuación, probó el bol más pequeño. «¡Esta sopa está en su punto!», dijo, así que se lo comió todo.

Ricitos de Oro fue al salón y vio tres sillas.

Primero, se sentó en la silla más grande. «¡Esta silla es demasiado grande!», dijo.

Después, se sentó en la silla mediana. «¡Esta silla también es demasiado grande!», dijo.

A continuación, se sentó en la silla más pequeña. «¡Esta silla es perfecta!», dijo, ¡pero la silla se rompió!

Tras eso, Ricitos de Oro estaba muy cansada, así que subió las escaleras. Vio tres camas.

Se tumbó en la cama más grande. «¡Esta cama es demasiado dura!», dijo.

Después, se tumbó en la cama mediana. «¡Esta cama es demasiado blanda!», dijo.

Entonces se tumbó en la cama más pequeña. «¡Esta cama es perfecta!», dijo, y se durmió.



Los tres osos volvieron a casa. Primero, vieron los tres cuencos.

«Alguien se ha comido mi sopa», dijo Papá Oso.

«¡Alguien se ha comido mi sopa!», dijo Mamá Oso.

«Alguien se ha comido mi sopa y ya no queda nada!», lloró el osito.

Después, los tres osos vieron las sillas.

«Alguien se ha sentado en mi silla», dijo Papá Oso.

«Alguien se ha sentado en mi silla», dijo Mamá Oso.

«Alguien se ha sentado en mi silla y se ha roto», lloró el osito.

Los tres osos subieron las escaleras y vieron las tres camas.

«Alguien ha estado durmiendo en mi cama», dijo Papá Oso.

«¡Alguien ha estado durmiendo en mi cama!», dijo Mamá Oso.

«Alguien ha estado durmiendo en mi cama, y sigue ahí!», lloró el osito.

Ricitos de Oro se despertó y vio a los tres osos muy molestos.

Ella gritó «¡ayuda!» y salió corriendo de la casa.

Nunca más volvió a entrar en el bosque.



RÚBRICA PARA HETEROEVALUACIÓN DE CUENTOS (adaptado de Sotomayor et al., 2015):

CRITERIOS	INADECUADO	PUEDE MEJORAR	SUFICIENTE	ADECUADO
Adecuación a la situación comunicativa	El texto no se ajusta al tema ni al propósito. o No se dirige al destinatario.	El texto se ajusta al tema o al propósito. y Se dirige al destinatario. y No se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa.	El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y El registro y tono son generalmente adecuados a la situación comunicativa.	El texto se ajusta al tema y al propósito. y Se dirige al destinatario. y Se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa.
Coherencia	El texto no presenta información suficiente para construir un sentido. o El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y No es posible reconstruir su sentido global.	El texto presenta vacíos de información. o El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.	El texto presenta vacíos de información. y El texto no presenta digresiones temáticas ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. y Es posible reconstruir su sentido global con facilidad.
Estructura	El texto presenta una descripción o enumeración, sin evidenciar un avance	Ausencia de algunas de estas partes de la narración: inicio, desarrollo,	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, desarrollo, desenlace (podría no	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, desarrollo, desenlace.

	desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos,	desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa). o El texto presenta un inicio, desarrollo o desenlace que no están claramente definidos.	presentarse el título). y El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo “fin”, “colorín colorado”, “vivieron felices para siempre”.	y El desenlace está bien construido o bien resuelto.
CRITERIO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	
Cohesión (Uso de conectores. Contenido que todavía no se aborda en el curso)*	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones, sin conectores.	El texto presenta conectores temporales y/o causales. y Menos del 50% son empleados de forma adecuada.	El texto presenta conectores temporales y/o causales. Y Un 50% o más son empleados de forma adecuada.	

ANEXO II: Instrumentos de evaluación de implementación

SESIÓN 1:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Conversan sobre lo que van a escribir.			
Explican para quién y para qué van a escribir.			
Recopilan en su ficha la información necesaria para escribir su cuento.			
Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 2:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Escriben el inicio, agregando descripciones para ilustrar las ideas.			
Mejoran el inicio, reescribiendo oraciones que no se comprenden.			
Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).			
Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 3:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Escriben el inicio, agregando descripciones para ilustrar las ideas.			
Mejoran el inicio, reescribiendo oraciones que no se comprenden.			

Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).			
Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 4:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Proponen al menos 2 mejoras en la redacción.			
Proponen al menos 2 mejores ortográficas.			
Reconocen las partes del texto que carecen de información.			
Explican para qué sirve escribir con buena ortografía.			
Expresan opiniones en relación al texto, sin descalificar las ideas ni al emisor.			

SESIÓN 5:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Explican la secuencia narrativa de la historia.			
Proponen al menos 2 ideas de redacción.			
Proponen al menos 2 mejoras ortográficas.			
Reconocen las partes del texto que carecen de información.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 6:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Agregan descripciones a su cuento para ilustrar las ideas.			

Mejoran el cuento, reescribiendo oraciones que no se comprenden.			
Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).			
Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 7:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Retroalimentan a sus pares, por medio de escalas de valoración.			
Crean ilustraciones basadas en su cuento.			
Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

SESIÓN 8:

INDICADORES	No logrado	Por lograr	Logrado
Retroalimentan a sus pares, por medio de escalas de valoración.			
Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).			
Leen sus producciones en voz alta.			
Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.			

ANEXO III: Matriz de análisis y operacionalización de los resultados de implementación.

MOTIVACIÓN HACIA LA ESCRITURA		
CATEGORÍA	EVIDENCIA OBSERVADA	SESIÓN/CONTEXTO
Interés comunicativo por la escritura	<p>Preguntas frecuentes del estudiantado sobre dónde estará el libro, quién lo leerá y cuándo estará listo.</p> <p>Explicitan que desean que el cuento sea leído por familia, docentes y comunidad educativa.</p> <p>El estudiante A manifiesta que quiere escribir su cuento para que su mamá lo lea, aun cuando luego no continúa trabajando.</p> <p>Un estudiante expresa timidez para compartir su historia, pero acepta igualmente escribirla.</p> <p>El estudiante C expresa que no desea compartir su cuento con otros y orienta su producción a un destinatario personal.</p>	SESIÓN 1
	<p>Persisten consultas sobre el proyecto del libro y su presentación final.</p> <p>Algunos estudiantes manifiestan explícitamente no querer completar la ficha de la sesión 1, lo que incide en su disposición a escribir.</p> <p>Se observa dificultad para iniciar la escritura del inicio del cuento, asociada a la falta de ideas sobre qué historia contar.</p>	SESIÓN 2
	<p>El estudiantado manifiesta interés por continuar el proyecto del libro, consultando por la posibilidad de ayudarse entre pares.</p> <p>Los estudiantes identifican que el trabajo en equipos tiene como finalidad apoyarse para escribir, lo</p>	SESIÓN 3

	<p>que evidencia comprensión del sentido de la actividad.</p> <p>Algunos estudiantes expresan ideas sobre sus historias, aunque no siempre las llevan a la escritura.</p>	
	<p>El estudiantado participa activamente en la evaluación colectiva de un texto, formulando opiniones y sugerencias.</p> <p>Se manifiesta interés por comprender cómo mejorar un texto para que sea entendido por quien lo lee.</p> <p>Aparece curiosidad por conocer la autoría del texto evaluado, lo que requiere mediación para reconducir el foco hacia el mensaje y no hacia la persona.</p>	<p>SESIÓN 4</p>
	<p>Algunos estudiantes participan activamente al explicar la secuencia narrativa y comentar aspectos del desarrollo y final de la historia.</p> <p>Se observan reacciones de disfrute ante elementos del relato (risas, comentarios sobre el final del cuento).</p> <p>Solo un estudiante manifiesta iniciativa espontánea para proponer ideas sin mediación directa.</p>	<p>SESIÓN 5</p>
	<p>Algunos estudiantes muestran interés en completar su cuento y compartir ideas sobre la historia de sus pares.</p> <p>Se observa participación activa en la formulación de opiniones sobre los textos de otros estudiantes.</p> <p>En algunos casos, el interés se desplaza hacia el dibujo más que hacia la escritura del texto.</p>	<p>SESIÓN 6</p>
	<p>Algunos estudiantes muestran interés por finalizar su cuento para cumplir con el objetivo del proyecto.</p> <p>Se observa mayor implicación en actividades de ilustración que en la edición del texto escrito.</p>	<p>SESIÓN 7</p>

	El interés por la escritura varía según el nivel de avance individual y la cercanía a la finalización del producto.	
	Los y las estudiantes muestran interés por leer y observar sus cuentos terminados. Se observa disposición a escuchar producciones de otros, especialmente en la instancia final de socialización. El interés por la escritura se concentra en la presentación del producto final más que en el proceso de edición.	SESIÓN 8
Influencia del propósito comunicativo	Interés inmediato al presentar el proyecto de regalar un libro a la biblioteca del colegio. Preguntas sobre el producto final, formato y fechas. Uso del calendario visual para mostrar la duración del proyecto (6 semanas). Disminución de la frustración del estudiante S al comprender que el trabajo se desarrolla en varias sesiones.	SESIÓN 1
	Se refuerza el sentido del proyecto al recordar la fecha del aniversario del colegio (16 de octubre) y el destinatario del libro. La presentación del formato digital en Canva (portada y espacios para los cuentos) genera expectativas respecto al producto final. El propósito del libro se mantiene como referente, aunque no logra sostener por sí solo la participación activa en la escritura en esta sesión.	SESIÓN 2
	Se recuerda nuevamente que el libro debe estar listo para una fecha específica (16 de octubre). El objetivo colectivo de finalizar los cuentos se utiliza como referente para justificar el trabajo colaborativo.	SESIÓN 3

	<p>El propósito del producto final contribuye a que algunos estudiantes acepten continuar en equipos asignados por la docente.</p>	
	<p>Se explicita que escribir con buena ortografía tiene un propósito comunicativo, ya que errores pueden alterar el mensaje.</p> <p>El análisis del texto se orienta a mejorar la comprensión del lector, reforzando el sentido de la revisión como parte del proceso escritural.</p> <p>La tarea de evaluación se presenta como un medio para mejorar producciones reales, no como ejercicio aislado.</p>	<p>SESIÓN 4</p>
	<p>El trabajo colectivo se orienta a construir un texto narrativo compartido, con miras a integrarlo al libro del proyecto.</p> <p>El propósito del producto final se mantiene presente, aunque el tiempo destinado a la escritura limita la evaluación del texto producido.</p> <p>La escritura se comprende como una tarea con sentido colectivo, pero aún dependiente de la conducción docente.</p>	<p>SESIÓN 5</p>
	<p>El objetivo de regalar un libro a la biblioteca se mantiene como referente del trabajo.</p> <p>El sentido del producto final no logra sostener de manera homogénea la participación de todo el grupo.</p> <p>En algunos estudiantes, el propósito no es suficiente para iniciar o sostener la escritura sin apoyos adicionales.</p>	<p>SESIÓN 6</p>
	<p>El propósito de regalar el libro a la biblioteca continúa presente como referente del trabajo.</p> <p>Para estudiantes que ya han finalizado su texto, el propósito pierde fuerza como motor de la actividad.</p>	<p>SESIÓN 7</p>

	<p>En estudiantes con mayor rezago, el propósito no logra sostener de manera autónoma la edición del texto.</p>	
	<p>El cierre del proyecto y la socialización de los cuentos refuerzan el sentido de la escritura como acto comunicativo.</p> <p>La entrega de diplomas de reconocimiento contribuye a la valoración del trabajo realizado.</p> <p>El propósito del proyecto se concreta en la visualización del producto final.</p>	SESIÓN 8
Socialización	<p>Conversaciones entre estudiantes sobre ideas, personajes y temáticas.</p> <p>Dificultades para respetar turnos de habla: hablan simultáneamente, gritan o interrumpen.</p> <p>Conflictos entre pares al evaluar ideas ajenas (“eso no se puede”).</p> <p>Necesidad constante de mediación adulta para sostener el intercambio verbal.</p>	SESIÓN 1
	<p>La sesión se centra mayoritariamente en instancias colectivas de anticipación del trabajo colaborativo.</p> <p>El estudiantado expresa preferencias por ciertos roles dentro de los equipos, manifestando interés por participar desde posiciones definidas.</p> <p>Se observan intercambios orales, pero aún sin evidencias claras de colaboración efectiva en la producción escrita.</p>	SESIÓN 2
	<p>Se conforman equipos de trabajo definidos por la docente, pese a la resistencia inicial del estudiantado.</p> <p>Los estudiantes dialogan sobre sus ideas y consultan si pueden ayudarse entre sí.</p>	SESIÓN 3

	<p>Se observan dificultades para comunicarse de manera efectiva dentro de los equipos: falta de intercambio de ideas, escasa cooperación y conflictos por afinidad.</p> <p>Persisten dificultades para respetar turnos de habla, aunque con menor intensidad que en la sesión 1.</p>	
	<p>La revisión del texto se realiza de manera colectiva, mediante diálogo guiado.</p> <p>El estudiantado propone mejoras y selecciona alternativas a través de votación levantando la mano.</p> <p>Se observan intercambios orales sostenidos, con mediación docente para regular comentarios y evitar juicios personales.</p>	<p>SESIÓN 4</p>
	<p>La actividad se desarrolla de manera grupal, con intercambio oral guiado por la docente.</p> <p>La mayoría de las intervenciones se produce a partir de preguntas directas de la docente.</p> <p>Se observa participación desigual: un estudiante lidera las propuestas, mientras el resto responde cuando se les solicita.</p>	<p>SESIÓN 5</p>
	<p>Se observan interacciones entre pares con intención de apoyar a compañeros que presentan mayores dificultades.</p> <p>El trabajo colaborativo continúa presentando desafíos: dificultades para asumir roles, sostener objetivos comunes y coordinar acciones.</p> <p>Se mantienen instancias de diálogo mediadas por la docente y la asistente de aula.</p>	<p>SESIÓN 6</p>
	<p>Se mantiene el trabajo en grupos, sin asignación formal de roles.</p> <p>Se observan interacciones orientadas al apoyo entre pares, aunque de manera irregular.</p>	<p>SESIÓN 7</p>

	Persisten dificultades para respetar turnos de habla y sostener interacciones colaborativas estables.	
	<p>Instancias de lectura en voz alta y observación de cuentos terminados.</p> <p>Participación respetuosa al escuchar producciones de pares.</p> <p>Se observan comentarios y opiniones sin descalificación hacia el trabajo de otros.</p>	SESIÓN 8
Persistencia frente a la tarea	<p>La mayoría del curso completa solo la primera parte de la ficha de planificación.</p> <p>Algunos estudiantes no avanzan por no saber qué historia contar.</p> <p>El estudiante S presenta llanto por no terminar la tarea, conducta que disminuye tras mediación y explicación del proceso.</p> <p>El estudiante A abandona la tarea tras un conflicto emocional, aunque mantiene el sentido comunicativo del texto.</p>	SESIÓN 1
	<p>No se logra implementar la escritura del inicio del cuento debido a factores externos.</p> <p>La persistencia frente a la tarea se ve interrumpida por la falta de continuidad respecto de la sesión anterior.</p> <p>La docente en formación identifica la necesidad de replantear estrategias para sostener el proceso escritural.</p>	SESIÓN 2
	<p>Algunos estudiantes sostienen la escritura del inicio de su cuento.</p> <p>Otros no escriben pese a permanecer en la actividad, por no considerar buenas sus ideas.</p> <p>El estudiante S no se desregula por no terminar la tarea, lo que indica comprensión del trabajo por etapas; sin embargo, presenta llanto al no saber cómo comenzar a escribir.</p>	SESIÓN 3

	<p>Con mediación, el estudiante S logra escoger una frase inicial para su historia.</p>	
<p>Los y las estudiantes sostienen la actividad de revisión durante la sesión.</p> <p>Participan en la identificación de errores ortográficos con relativa facilidad.</p> <p>La persistencia disminuye al abordar aspectos de coherencia y cohesión, que requieren mayor mediación.</p>	<p>SESIÓN 4</p>	
<p>El grupo logra sostener la construcción del texto durante la sesión.</p> <p>El proceso de escritura toma más tiempo del presupuestado, lo que impide realizar la evaluación del texto en la misma clase.</p> <p>La persistencia se ve mediada por la conducción docente y la estructura de la actividad.</p>	<p>SESIÓN 5</p>	
<p>Persistencia heterogénea frente a la escritura: algunos estudiantes avanzan de manera estable, otros no inician o abandonan la tarea.</p> <p>El estudiante S mantiene un ritmo lento pero constante, sin desregulación emocional, apoyado por una plantilla más estructurada.</p> <p>El estudiante A se niega a escribir pese a la oferta reiterada de apoyos, permaneciendo sentado sin participar activamente.</p>	<p>SESIÓN 6</p>	
<p>Algunos estudiantes finalizan rápidamente su texto.</p> <p>Otros estudiantes no han comenzado o presentan avances mínimos, lo que genera desbalance dentro del grupo.</p> <p>El estudiante S mantiene un avance constante sin desregulación emocional, apoyado por estructuras previas.</p> <p>El estudiante A no presenta avances en su cuento pese a los apoyos ofrecidos.</p>	<p>SESIÓN 7</p>	

	<p>Varios estudiantes finalizan su trabajo durante la sesión.</p> <p>Se evidencia dificultad para sostener la tarea en estudiantes que aún no habían comenzado o presentaban rezago.</p> <p>La persistencia es mayor en quienes cuentan con textos avanzados.</p>	SESIÓN 8
Conductas ante la tarea	<p>Conductas de inicio heterogéneas: algunos comienzan rápidamente (título, idea inicial), otros evitan la tarea (se levantan, conversan).</p> <p>Solicitud reiterada de ayuda directa a las docentes, incluso cuando el trabajo es adecuado.</p> <p>Conductas de desregulación emocional (llanto, gritos, retiro momentáneo del aula).</p> <p>Iniciativa observable en algunos estudiantes al proponer ideas propias.</p>	SESIÓN 1
	<p>Conductas de evitación explícitas: estudiantes que expresan no querer completar la ficha o no saber qué escribir.</p> <p>Solicitudes reiteradas de aclaración y apoyo docente frente a la consigna.</p> <p>Conductas de espera pasiva ante la tarea de escritura.</p>	SESIÓN 2
	<p>Conductas de inicio diferenciadas dentro de los equipos: algunos escriben, otros permanecen pasivos.</p> <p>Solicitud de ayuda no siempre verbalizada de manera directa; en algunos casos se expresa a través del llanto.</p> <p>Distracción asociada a falta de materiales (no traer estuche) y a desorganización grupal.</p> <p>Aceptación parcial de las normas de trabajo colaborativo.</p>	SESIÓN 3

	<p>Disposición general a participar levantando la mano y opinando.</p> <p>Conductas de juicio hacia el texto (“así no se debería escribir en tercero básico”), reconducidas mediante mediación.</p> <p>Aceptación progresiva de la consigna centrada en revisar el texto y no a la persona que lo escribió.</p>	SESIÓN 4
	<p>Predomina una actitud de espera de indicaciones para intervenir.</p> <p>Conductas de iniciativa limitadas a un número reducido de estudiantes.</p> <p>Disposición general a responder y participar cuando se les solicita directamente.</p>	SESIÓN 5
	<p>Conductas de evitación: negarse a escribir, centrarse exclusivamente en el dibujo o permanecer inactivo.</p> <p>Conductas de búsqueda de apoyo: solicitud de ayuda directa a la docente y a la asistente.</p> <p>Aceptación parcial de estrategias alternativas (pizarras individuales, escritura a través de la docente).</p>	SESIÓN 6
	<p>Conductas diferenciadas según el nivel de avance: finalización rápida, espera pasiva o evitación.</p> <p>Mayor disposición a dibujar que a editar el texto escrito.</p> <p>Solicitud de apoyo docente focalizada en estudiantes con mayores dificultades.</p>	SESIÓN 7
	<p>Conductas de cierre: revisión final, lectura, observación del producto.</p> <p>Conductas de espera en estudiantes que terminan antes.</p> <p>Solicitud de apoyo puntual para finalizar o ajustar el texto.</p>	SESIÓN 8
Autoconcepto	Inseguridad observable al no saber qué escribir o al temer compartir la producción.	SESIÓN 1

como escritor o escritora	<p>Comparaciones descalificadoras entre pares respecto a la coherencia de las historias.</p> <p>El estudiante S asocia el no terminar con una experiencia de fracaso.</p> <p>Algunos estudiantes muestran seguridad inicial al avanzar más allá de lo solicitado.</p>	
	<p>Inseguridad observable al manifestar no tener ideas para escribir.</p> <p>Resistencia a iniciar la escritura asociada a la percepción de dificultad de la tarea.</p> <p>Dependencia del acompañamiento adulto para avanzar.</p>	SESIÓN 2
	<p>Inseguridad observable en estudiantes que consideran que ninguna de sus ideas es “suficientemente buena”.</p> <p>El estudiante S manifiesta dificultad para comenzar a escribir, asociada a inseguridad más que a desconocimiento del propósito.</p> <p>Algunos estudiantes muestran mayor confianza al escribir cuando cuentan con apoyo del equipo o mediación adulta.</p>	SESIÓN 3
	<p>Reconocimiento implícito de la dificultad de revisar lo escrito, al admitir que no suelen releer sus producciones.</p> <p>La reflexión colectiva permite disminuir comparaciones personales y centrar la atención en el proceso.</p> <p>El estudiante S responde con apoyo a preguntas sobre información faltante, evidenciando disposición a participar sin desregulación.</p>	SESIÓN 4
	<p>Algunos estudiantes evidencian confianza al explicar partes de la historia (inicio, desarrollo, final).</p> <p>La mayoría no asume espontáneamente un rol activo como autor/a del texto, requiriendo</p>	SESIÓN 5

	<p>mediación constante.</p> <p>No se observan verbalizaciones explícitas de desvalorización personal en esta sesión.</p>	
	<p>Baja confianza observable en algunos estudiantes frente a la tarea de escribir (rechazo a desarrollar ideas, dudas persistentes).</p> <p>El estudiante S muestra mayor seguridad al contar con un formato estructurado y apoyo verbal previo.</p> <p>Otros estudiantes evidencian preferencia por formas de expresión no escritas, lo que incide en su disposición a escribir.</p>	<p>SESIÓN 6</p>
	<p>Algunos estudiantes evidencian mayor seguridad al terminar su cuento.</p> <p>Otros muestran inseguridad al no lograr avanzar, evitando la edición del texto.</p> <p>El estudiante S muestra mayor confianza al escribir sobre una experiencia personal.</p>	<p>SESIÓN 7</p>
	<p>Los estudiantes aceptan mostrar su producción escrita.</p> <p>Se observa mayor seguridad en quienes completaron el proceso.</p> <p>El reconocimiento final favorece una percepción positiva del rol escritor.</p>	<p>SESIÓN 8</p>

HABILIDADES DE ESCRITURA		
CATEGORÍA	EVIDENCIA OBSERVADA	SESIÓN/CONTEXTO
Escritura recursiva	<p>Predominio de planificación oral previa a la escritura.</p> <p>No se observa revisión escrita en esta sesión.</p> <p>Correcciones realizadas solo mediante mediación oral docente.</p>	SESIÓN 1
	<p>No se observan procesos de revisión ni reescritura.</p> <p>La sesión se orienta a la anticipación del trabajo colaborativo, más que a la producción escrita.</p>	SESIÓN 2
	<p>Se observa reformulación oral de ideas antes de escribir.</p> <p>No se evidencia revisión escrita ni reescritura autónoma.</p> <p>Las mejoras propuestas se realizan principalmente a partir de mediación docente.</p>	SESIÓN 3
	<p>Identificación colectiva de errores ortográficos en un texto modelo.</p> <p>Propuestas de mejora en redacción y reformulación mediadas por la docente.</p> <p>Reconocimiento explícito de que no revisan sus propios textos, lo que instala la revisión como práctica incipiente.</p>	SESIÓN 4
	<p>Se proponen mejoras en la redacción del texto durante la construcción colectiva.</p> <p>La revisión se realiza de manera oral y guiada, sin reescritura autónoma.</p> <p>La evaluación del texto queda pendiente por falta de tiempo.</p>	SESIÓN 5
	<p>Se realizan reescrituras mediadas de oraciones que no se comprenden.</p>	SESIÓN 6

	<p>Se observa escritura a través de la docente, utilizando pizarras individuales.</p> <p>La revisión del texto no se realiza de forma autónoma por parte del estudiantado.</p>	
	<p>No se observa retroalimentación sistemática mediante escalas de valoración.</p> <p>La edición del texto es limitada y no estructurada.</p> <p>Se utiliza la escritura a través de la docente en casos puntuales.</p>	SESIÓN 7
	<p>Uso de plantillas de escritura para editar el texto.</p> <p>Revisión final orientada a mejorar el texto con apoyo externo.</p> <p>La reescritura se realiza de manera guiada.</p>	SESIÓN 8
Adecuación a la situación comunicativa	<p>La mayoría logra explicar para quién y para qué escribe.</p> <p>Dificultades para distinguir entre inspiración y copia (uso literal de imágenes o películas).</p> <p>Necesidad de mediación para comprender la consigna de “inventar una historia propia”.</p>	SESIÓN 1
	<p>Se recuerda al estudiantado que el texto tendrá un destinatario real, pero no se evidencian producciones que permitan observar adecuación al género.</p> <p>Persisten dudas respecto a qué tipo de historia escribir.</p>	SESIÓN 2
	<p>Las producciones escritas corresponden a intentos de inicio de cuento, aunque con fuerte presencia de oralidad.</p> <p>Algunos estudiantes orientan su escritura a experiencias personales o ideas fantásticas, sin explicitar aún al destinatario en el texto.</p>	SESIÓN 3

	Persisten dificultades para traducir la intención comunicativa en escritura sostenida.	
	<p>Discusión sobre qué información le interesa al lector del texto.</p> <p>Dificultades para identificar información irrelevante o incoherente dentro de la narración.</p> <p>Necesidad de ejemplos y preguntas guiadas para orientar la adecuación al propósito comunicativo.</p>	SESIÓN 4
	<p>Los estudiantes explican la secuencia narrativa considerando el desarrollo de la historia.</p> <p>Se realizan comentarios sobre emociones de los personajes y coherencia del relato.</p> <p>La adecuación al destinatario se mantiene implícita, no explicitada en el discurso.</p>	SESIÓN 5
	<p>Algunos estudiantes logran orientar su escritura al relato de una historia comprensible para otros.</p> <p>Persisten dificultades para mantener la relación entre ideas y propósito del texto.</p> <p>En algunos casos, el contenido escrito no guarda relación directa con los dibujos realizados.</p>	SESIÓN 6
	<p>Algunos textos mantienen relación con la historia planteada inicialmente.</p> <p>En otros casos, los dibujos realizados no guardan relación directa con el contenido escrito.</p> <p>La adecuación al destinatario se mantiene implícita.</p>	SESIÓN 7
	<p>Lectura de producciones considerando la comprensión del lector.</p> <p>Ajustes realizados para que el texto sea entendido por otros.</p> <p>La adecuación al destinatario se vuelve más explícita en la lectura en voz alta.</p>	SESIÓN 8
Estructura	Uso de ficha de planificación como apoyo externo.	SESIÓN 1

	<p>Dificultades para avanzar más allá de personajes y ambiente.</p> <p>Algunos estudiantes agregan título e idea inicial de forma autónoma.</p>	
	<p>No se observa construcción del inicio del texto.</p> <p>La estructura narrativa no se trabaja de manera explícita en esta sesión, debido a la suspensión de la actividad central.</p>	<p>SESIÓN 2</p>
	<p>Algunos estudiantes logran escribir una frase inicial del cuento.</p> <p>Se observan dificultades para desarrollar la idea más allá del inicio.</p> <p>La estructura narrativa requiere apoyos externos y acompañamiento constante.</p>	<p>SESIÓN 3</p>
	<p>Reconocimiento parcial de partes del texto que carecen de información.</p> <p>Dificultad para identificar vacíos narrativos sin mediación.</p> <p>Uso de ejemplos conocidos (Caperucita Roja) para modelar estructura narrativa.</p>	<p>SESIÓN 4</p>
	<p>Identificación del inicio, desarrollo y final del texto narrativo.</p> <p>Reconocimiento de la secuencia de acciones de la historia.</p> <p>Persisten dificultades para profundizar o ampliar las ideas sin apoyo.</p>	<p>SESIÓN 5</p>
	<p>Se agregan descripciones para ilustrar ideas del cuento.</p> <p>La estructura narrativa se apoya en plantillas y preguntas guiadas.</p> <p>Se observan dificultades para desarrollar y cerrar el texto sin mediación.</p>	<p>SESIÓN 6</p>

	<p>Los textos finalizados presentan una estructura simple.</p> <p>En estudiantes con mayor rezago, la estructura requiere apoyos externos.</p> <p>Se observan dificultades para ampliar o profundizar ideas durante la edición.</p>	SESIÓN 7
	<p>Los textos presentan una estructura completa o casi completa.</p> <p>Las plantillas apoyan la organización del inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>Persisten diferencias en el nivel de autonomía para estructurar el texto.</p>	SESIÓN 8
Coherencia	<p>Historias comprensibles principalmente al ser explicadas de forma oral.</p> <p>Conflictos entre pares por ideas consideradas “sin sentido”.</p> <p>Intervención docente para legitimar la imaginación dentro del género narrativo.</p>	SESIÓN 1
	<p>No se generan textos escritos que permitan observar relaciones entre ideas.</p> <p>La coherencia se mantiene a nivel de conversación oral preliminar.</p>	SESIÓN 2
	<p>Relatos que resultan comprensibles solo al ser explicados oralmente.</p> <p>Vacíos de información en los textos escritos.</p> <p>Saltos narrativos asociados a falta de planificación previa más guiada.</p>	SESIÓN 3
	<p>Mayor dificultad para detectar problemas de coherencia que errores ortográficos.</p> <p>Algunos estudiantes no logran identificar información incoherente ni decidir qué eliminar.</p> <p>La coherencia se aborda mediante modelaje docente y discusión guiada.</p>	SESIÓN 4

	<p>Se reconocen partes del texto que carecen de información, aunque de manera parcial.</p> <p>Algunas intervenciones aportan a clarificar el sentido del relato.</p> <p>La coherencia se construye colectivamente, con mediación docente.</p>	SESIÓN 5
	<p>Vacíos de información y saltos narrativos en los textos producidos.</p> <p>Necesidad de apoyo constante para organizar ideas y mantener el hilo narrativo.</p> <p>La coherencia mejora cuando el estudiante verbaliza previamente la historia.</p>	SESIÓN 6
	<p>En textos finalizados, el relato resulta comprensible.</p> <p>En textos inconclusos, se observan vacíos de información y falta de desarrollo narrativo.</p> <p>La coherencia se sostiene principalmente a partir del acompañamiento adulto.</p>	SESIÓN 7
	<p>Mejora en la organización de ideas en textos editados.</p> <p>La coherencia se fortalece mediante el uso de apoyos externos.</p> <p>Los textos permiten ser comprendidos al ser leídos en voz alta.</p>	SESIÓN 8
Cohesión	<p>No se observan conectores escritos.</p> <p>Producciones incipientes centradas en ideas sueltas o listados.</p>	SESIÓN 1
	<p>No se observan conectores ni recursos de enlace, dado que no hay producción escrita.</p>	SESIÓN 2
	<p>Uso incipiente de conectores básicos en algunos textos.</p> <p>Predominio de frases aisladas sin relación explícita entre ideas.</p>	SESIÓN 3

	La cohesión se sostiene principalmente a nivel oral.	
	Introducción de conectores como recurso para mejorar el texto, a partir de propuestas de la docente. Selección colectiva de opciones para reformular oraciones. Uso funcional y guiado de recursos de cohesión, sin autonomía aún.	SESIÓN 4
	Uso limitado de recursos de enlace durante la construcción del texto. La relación entre ideas se sostiene principalmente por la oralización. No se observa un uso sistemático de conectores en la producción escrita.	SESIÓN 5
	Uso incipiente de conectores básicos, principalmente a nivel oral. Selección guiada de conectores durante la mediación docente. La cohesión del texto depende mayoritariamente del acompañamiento adulto.	SESIÓN 6
	Uso limitado de conectores en los textos editados. Predominio de secuencias simples sin recursos de enlace explícitos. La cohesión no se trabaja de manera sistemática en esta sesión.	SESIÓN 7
	Uso guiado de conectores básicos durante la edición del texto. Aplicación de conectores con apoyo de plantillas de escritura. La cohesión se trabaja de manera explícita y mediada.	SESIÓN 8

COHERENCIA CURRICULAR		
CATEGORÍA	EVIDENCIA OBSERVADA	SESIÓN/CONTEXTO
Alineación con OA de LyC	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 17: Planificar la escritura de textos narrativos, considerando propósito, destinatario y contenido. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad central se orienta a la planificación del cuento, mediante una ficha de apoyo que solicita definir personajes, ambiente e intención del texto, lo que se vincula directamente con el OA 17. ● Se enfatiza desde el inicio para quién y para qué se escribe, favoreciendo la explicitación del propósito comunicativo del texto. ● Se generan instancias de conversación colectiva para anticipar ideas y compartir propuestas narrativas, en coherencia con el OA 26. ● Se ajusta la modalidad de trabajo desde grupos pequeños a trabajo en parejas, como decisión pedagógica para resguardar el desarrollo de la actividad y sostener la participación oral. 	SESIÓN 1
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 18: Escribir textos narrativos que desarrollen una secuencia de acciones. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo de la sesión apunta a la escritura del inicio de un cuento, coherente con el OA 18, aunque no se logra implementar completamente. ● Se destinan espacios a la conversación colectiva y anticipación de roles, vinculados al OA 26. ● La docente en formación reconoce la falta de avance y decide solicitar horas pedagógicas 	SESIÓN 2

	adicionales, ajustando la planificación al contexto real.	
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 18: Escribir textos narrativos que desarrollen una secuencia de acciones. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad central se orienta a la escritura de la primera versión del inicio del cuento, en coherencia con el OA 18. ● Se promueven conversaciones dentro de los equipos para compartir ideas y ayudarse mutuamente, vinculadas al OA 26. ● La docente ajusta la organización del aula y mantiene los equipos definidos para sostener la actividad. 	SESIÓN 3
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 13: Aplicar estrategias de revisión y edición para mejorar textos escritos. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad central se orienta a evaluar y mejorar un texto narrativo, en coherencia con el OA 13. ● Se promueve la participación oral mediante propuestas, opiniones y votaciones colectivas, vinculadas al OA 26. ● El modelaje docente permite hacer explícitas estrategias de revisión no utilizadas previamente por el estudiantado. 	SESIÓN 4
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 18: Escribir textos narrativos que desarrollen una secuencia de acciones. ● OA 13: Aplicar estrategias de revisión para mejorar textos escritos. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. 	SESIÓN 5

	<p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión se orienta a la creación colectiva de un texto narrativo, en coherencia con el OA 18. ● Se promueve la explicación oral de la secuencia narrativa y la participación en la discusión, vinculadas al OA 26. ● Se introducen instancias de mejora del texto, aunque su evaluación queda pendiente por gestión del tiempo. 	
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 13: Aplicar estrategias de revisión y edición para mejorar textos escritos. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión se orienta a la escritura del cuento y su mejora, mediante reescrituras mediadas y apoyos diferenciados. ● Se promueve la participación oral al dialogar sobre ideas, dificultades y posibles mejoras del texto. ● Se incorporan apoyos flexibles (plantillas, pizarras individuales, escritura mediada) para sostener el proceso. 	SESIÓN 6
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 18: Escribir textos narrativos que desarrollen una secuencia de acciones. ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión se orienta a la edición del cuento, priorizando el cierre del producto. ● Se promueve la participación oral en instancias de apoyo entre pares. ● Se flexibiliza la organización del trabajo para permitir avances diferenciados. 	SESIÓN 7
	<p>OA Lenguaje asociados a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales, respetando normas básicas de interacción. 	SESIÓN 8

	<p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión se orienta a la edición final y socialización del texto, coherente con el cierre del proceso. ● Se promueve la lectura en voz alta y la escucha activa. ● Se ajusta la actividad para permitir la finalización de los cuentos. 	
Enfoque Comunicativo Funcional	<p>El proyecto se presenta como una producción con destinatario real (biblioteca del colegio), lo que orienta la planificación del texto desde su sentido comunicativo.</p> <p>La docente prioriza que el estudiantado comprenda el sentido de escribir para otros, antes que la corrección formal del texto.</p> <p>Se legitiman ideas diversas e imaginativas, siempre que la historia pueda ser comprendida por un lector, reforzando el vínculo entre escritura y comunicación.</p>	SESIÓN 1
	<p>Se mantiene el énfasis en el producto final con sentido comunicativo (libro para la biblioteca).</p> <p>La presentación del formato en Canva refuerza la escritura como un acto con finalidad comunicativa.</p> <p>La sesión prioriza preparar las condiciones para la escritura antes que exigir producción inmediata.</p>	SESIÓN 2
	<p>Se enfatiza que los cuentos deben estar listos para una fecha concreta, reforzando el sentido del proceso.</p> <p>La escritura se concibe como una tarea colectiva con un objetivo compartido.</p> <p>Se prioriza que los estudiantes logren comenzar a escribir, más que la corrección formal del texto.</p>	SESIÓN 3
	<p>La revisión del texto se vincula directamente al impacto del mensaje en el lector.</p> <p>Se enfatiza que la ortografía, coherencia y cohesión cumplen una función comunicativa.</p>	SESIÓN 4

	<p>La escritura se aborda como un proceso susceptible de mejora, no como producto cerrado.</p>	
	<p>La escritura se concibe como una construcción colectiva con sentido comunicativo.</p> <p>Se prioriza el desarrollo del contenido narrativo por sobre la forma.</p> <p>El énfasis está en asumir un rol escritor, más que en la corrección formal inmediata.</p>	SESIÓN 5
	<p>La escritura se concibe como un proceso gradual orientado a comunicar una historia comprensible.</p> <p>Se prioriza que el estudiantado logre expresar sus ideas, aun cuando la forma escrita sea incipiente.</p> <p>El sentido comunicativo del texto guía las decisiones pedagógicas frente a la dificultad.</p>	SESIÓN 6
	<p>La escritura se mantiene vinculada a la finalidad del proyecto, aunque el foco se desplaza hacia la finalización.</p> <p>Se prioriza la expresión de ideas y la ilustración como formas de comunicación.</p> <p>El sentido comunicativo del texto se sostiene de manera desigual según el avance individual.</p>	SESIÓN 7
	<p>La escritura se consolida como un medio para comunicar una historia a otros.</p> <p>La edición del texto se orienta a mejorar la comprensión del lector.</p> <p>El producto final adquiere centralidad como acto comunicativo.</p>	SESIÓN 8
Articulación interdisciplinaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas a la expresión de ideas, emociones y experiencias personales. ● Convivencia y respeto en la interacción con otros. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión se implementa dentro del bloque de Orientación, con apoyo directo de la 	SESIÓN 1

	<p>docente de la asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La planificación de la escritura se vincula a la expresión de experiencias personales e intereses, favoreciendo la reflexión sobre lo que desean comunicar. ● Se realizan mediaciones frente a conflictos, desregulación emocional y dificultades para compartir ideas, abordando aspectos propios de la convivencia escolar. ● Se promueve la regulación emocional mediante explicaciones claras del proceso y del tiempo disponible, favoreciendo la contención y el autocontrol. 	
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo colaborativo, roles y responsabilidad compartida. ● Convivencia y participación respetuosa. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se anticipa el trabajo colaborativo mediante la explicación de roles y funciones. ● Se promueve la reflexión sobre el rol que cumple cada integrante dentro de un equipo. ● La sesión se implementa considerando objetivos socioemocionales propios de Orientación, aun cuando la producción escrita no se concreta. 	<p>SESIÓN 2</p>
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo colaborativo. ● Regulación emocional frente a la frustración. ● Participación respetuosa en actividades grupales. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La sesión aborda dificultades de convivencia y trabajo en equipo como parte del proceso. ● Se realizan mediaciones para contener emocionalmente a estudiantes que se frustran. ● La escritura se vincula con el desarrollo de habilidades socioemocionales propias de Orientación. 	<p>SESIÓN 3</p>
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia y respeto en la interacción. ● Desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas a la crítica constructiva. <p>Evidencias observables</p>	<p>SESIÓN 4</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediación explícita para evitar descalificaciones personales. ● Regulación del diálogo colectivo para centrar la atención en el texto. ● Promoción de una cultura de revisión respetuosa y colaborativa. 	
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expresión de emociones y experiencias. ● Participación respetuosa en actividades grupales. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comentarios sobre emociones de los personajes y reacciones frente a la historia. ● Regulación del diálogo grupal mediante preguntas dirigidas. ● Promoción de la escucha y el respeto durante la construcción colectiva del texto. 	SESIÓN 5
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Regulación emocional. ● Perseverancia frente a la tarea. ● Apoyo y convivencia entre pares. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mediaciones para contener la frustración y sostener la participación. ● Apoyo de la asistente de aula en el acompañamiento individual. ● Énfasis en la perseverancia y en distintas formas válidas de participación. 	SESIÓN 6
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perseverancia frente a la tarea. ● Regulación emocional. ● Convivencia y apoyo entre pares. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mediaciones para acompañar a estudiantes con mayor dificultad. ● Apoyo a la autorregulación en contextos de frustración. ● Promoción de la convivencia durante el trabajo grupal. 	SESIÓN 7
	<p>OA de Orientación vinculados funcionalmente:</p>	SESIÓN 8

	<ul style="list-style-type: none">● Reconocimiento del esfuerzo.● Valoración del trabajo propio y de otros.● Cierre de procesos y convivencia respetuosa. <p>Evidencias observables</p> <ul style="list-style-type: none">● Instancia de cierre con reconocimiento simbólico (diplomas).● Promoción de la valoración del proceso y del producto.● Clima de respeto durante la socialización final.	
--	---	--

ANEXO IV: Tabla de coherencia interna.

Objetivos específicos	Tareas o Acciones	Instrumentos de evaluación
<p>Objetivo 1: Identificar habilidades de escritura y motivación hacia esta tarea por parte de los niños y niñas con necesidades de apoyo en la producción escrita del tercero básico.</p>	<p>Se evalúa de manera diagnóstica a la muestra, por medio de una situación de desempeño, para identificar las habilidades de escritura, y una breve encuesta, para evaluar el grado de motivación hacia la escritura.</p>	<p>Rúbrica para textos narrativos. Encuesta sobre motivación hacia la escritura.</p>
<p>Objetivo 2: Diseñar e implementar un proyecto con enfoque auténtico en la producción de textos, coherente con el currículo de Lenguaje y Comunicación para tercero básico.</p>	<p>Se implementa un proyecto de escritura en ocho sesiones, en el aula regular. La primera sesión es para planificar la escritura, la 2da hasta la 5ta sesión es para escribir en clases con apoyo de pautas, donde se retroalimenta por parte de las docentes y entre pares. La sexta sesión es para ilustrar los cuentos y montar el audiolibro. La séptima y octava sesión es para afinar detalles y reflexionar sobre el trabajo realizado.</p>	<p>Escalas de valoración para cada sesión del proyecto, de acuerdo con sus indicadores de evaluación. Esto se va a complementar con observaciones escritas en torno a la experiencia de implementación.</p>
<p>Objetivo 3: Socializar el producto final con la comunidad educativa, para donar un ejemplar del libro de cuentos a la biblioteca del establecimiento.</p>	<p>Se comparte el producto final con la comunidad educativa por medio de la donación de un ejemplar del libro a la biblioteca. Se concluye el proceso evaluando el producto final y con una encuesta dirigida al estudiantado.</p>	<p>Rúbrica para textos narrativos. Encuesta sobre motivación hacia la escritura.</p>

ANEXO V: Tabla de planificación de intervenciones

Objetivos de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación involucrados:

Escritura	Comunicación Oral
<p>OA 17: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estableciendo propósito y destinatario ● generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia <p>OA 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte ● utilizan conectores apropiados ● utilizan un vocabulario variado ● mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente ● corrigen la ortografía y la presentación <p>OA 13: Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● una secuencia lógica de eventos ● inicio, desarrollo y desenlace ● Conectores adecuados. 	<p>OA 26: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● manteniendo el foco de la conversación ú expresando sus ideas u opiniones ● formulando preguntas para aclarar dudas ● demostrando interés ante lo escuchado ● mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros ● respetando turnos

Objetivos de las Bases Curriculares de Orientación involucrados:

Actualización curricular 2024 para Orientación en 3° y 4° básico
<p>Eje: Leer y escribir para aprender en Orientación</p> <p>OA 10: Comprender y producir textos orales y escritos que les permitan promover en su comunidad una cultura del buen trato y expresar sus emociones, reconociendo al lenguaje como una herramienta fundamental para el desarrollo de vínculos saludables.</p>

PLANIFICACIONES POR SESIÓN:

SESIÓN N° 1	Fecha: 28 de agosto.						
<p>OA asociado(s): OA 17, OA 26.</p> <p>Objetivo: Planificar la escritura de un cuento, a través de una ficha de registro, para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura.</p>							
<p>ACTIVIDADES: “Presentación del proyecto al curso”</p> <p>Lugar: Sala de clases, en parejas. Duración: 45 minutos.</p> <p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversación grupal: “¿Qué cosas nos gustan del colegio?, ¿por qué?”. Luego, se comparten respuestas con el curso. <p>Los y las estudiantes conocen el contexto del proyecto y se les invita a participar a través de la escritura de cuentos. Para ello, se les explica que el colegio estará de “cumpleaños” (aniversario) y por eso le regalaremos a la biblioteca del colegio un libro de cuentos. Se presenta una ruta del proyecto, en la cual los y las estudiantes conocerán en qué consisten sus etapas (planificación, escritura e ilustración/grabación).</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas para activar sus conocimientos previos: 1) ¿Qué debería tener el inicio de un cuento?, 2) ¿Qué debería estar presente en el desarrollo?, 3) ¿y cómo debería ser un buen final?</p> <p>La docente escribe los aportes de los niños y niñas a un costado de la pizarra, organizando las ideas en una tabla:</p> <table border="1" data-bbox="155 1381 578 1549"> <thead> <tr> <th>INICIO</th> <th>DESARROLLO</th> <th>FINAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Posteriormente, los y las estudiantes definen a quién o quiénes va dirigido su cuento, y lo escriben en su ficha de registro. <p>Después, se proyectan en la pizarra una serie de imágenes y palabras para que el estudiantado realice una lluvia de ideas con apoyo de las imágenes, para posibles</p>	INICIO	DESARROLLO	FINAL				<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● PPT de la clase: https://www.canva.com/design/DAGvslWneHM/WAHBYe2xQLQF2x0BU92MYQ/edit?utm_content=DAGvslWneHM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton ● Plantilla de planificación: https://www.canva.com/design/DAGvsqnhHaQ/91bqrs9TyK40xvqgKD-ysQ/edit?utm_content=DAGvsqnhHaQ&utm_campaign=designshare&utm
INICIO	DESARROLLO	FINAL					

temáticas de los cuentos.

Consigna: “Antes de comenzar a escribir, tenemos que pensar en ideas que nos permitan crear una historia. Para ello, vamos a observar distintas imágenes que nos ayuden a imaginar. Tendrán 3 minutos para conversar con sus compañeros sobre las imágenes que les voy a mostrar, y tienen 2 preguntas: ¿Qué personajes quiero que tenga mi cuento?, ¿En qué lugar quiero que ocurra la historia? Después, lo van a escribir o dibujar en los recuadros de su ficha de registro”.

- Posteriormente, los y las estudiantes escriben el borrador de su cuento en el formato de planificación, el cual se proyecta en la pizarra para orientar al estudiantado por medio de las preguntas que posee cada apartado:

(1) INICIO	(2) DESARROLLO	(3) FINAL
¿Dónde y cuándo sucede la historia?, ¿Quién o quiénes son los personajes?	¿Qué problema surge?, ¿Qué ocurre?, ¿Por qué ocurre?	¿Cómo termina tu historia?, ¿Cómo se soluciona el problema?

CIERRE

Los niños y niñas retroalimentan el trabajo de sus pares (dentro del mismo grupo pequeño). Para ello, la consigna es: *Ahora que han escrito una planificación de su cuento, van a intercambiar su ficha con su compañero o compañera de puesto. Esto es porque vamos a revisar si nuestra idea la puede entender otra persona al leerla, ¿Cómo vamos a saber si la planificación es adecuada?* (se pide a algunos y algunas estudiantes que lean la pauta de evaluación). *Tendrán 7 minutos para eso. Intercambien en 3, 2, 1... pueden comenzar.*

- Al finalizar la retroalimentación entre pares, se solicita al estudiantado devolver las fichas a sus autores/as. Luego los niños y niñas responden: **¿Qué debe tener un cuento para ser entendido por otras personas?**

PORTAFOLIO: Para finalizar, los y las estudiantes registran en su ficha cómo se sintieron durante la sesión, y guardan sus avances en el portafolio colaborativo del proyecto, con apoyo de las docentes.

Evaluación: Escala de valoración,

[_medium=link2](#)
[&utm_source=s](#)
[harebutton](#)

- Portafolio colaborativo que se guardará en el estante de la sala de clases, para guardar avances y registros de los niños y niñas.

https://docs.google.com/document/d/1Pu7A1UPmpMsXXzW_ZraYE5deLy9dqPmkzAKjFctrAlM/edit?usp=sharing

Indicadores:

- Conversan sobre lo que van a escribir.
- Explican para quién y para qué van a escribir.
- Recopilan en su ficha la información necesaria para escribir su cuento.
- Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.
- Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.

SESIÓN N° 2: Escritura del inicio	Fecha: 04/09/2025
<p>OA asociado(s): LE03 OA 18, OA 26. Orientación: OA 7, 8 y OA actualizado 10.</p> <p>Objetivo: Escribir el inicio de un cuento, a través del trabajo colaborativo, para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura.</p>	
<p>Lugar: Sala de clases. Duración: 45 minutos.</p> <p>INICIO</p> <p>Los y las estudiantes son agrupados de manera aleatoria con apoyo de una estrategia propuesta por la docente de Orientación, la cual consiste en entregar a cada niño y niña la ficha de un animal, para luego agruparse con los animales que les tocó en común. Después, cada estudiante recibe la ficha de planificación que completó durante la sesión anterior y la ficha de registro para escribir el inicio de su cuento. Luego, los y las estudiantes responden a la pregunta abierta: ¿Qué debería tener el inicio de un cuento para que se entienda? Después, se presenta una escala de valoración a los y las estudiantes en la cual se señala qué debería tener el inicio de un cuento. Es la misma que utilizarán para evaluar el trabajo de sus pares.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>A cada estudiante se le asigna un rol en el grupo: Ayudantes de escritura</p>	<p>Materiales:</p> <p>Plantilla para escribir el inicio de un cuento:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGwuP2gBGw/3_lg4h70WKtcRztpbRy00Q/edit?utm_content=DAGwuP2gBGw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>Presentación de apoyo para guiar la sesión:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGx4sigdXc/iiAyTxUP07RQjHNBbKOjHw/edit?utm_content=DAGx4sigdXc&utm_campaign=design</p>

<p>(utilizan las pizarras individuales), editores evaluadores (leen y revisan el trabajo de sus pares con la pauta), ilustradores de cuentos (dibujan su historia y la de sus compañeros) y mentes creativas (dan ideas para la historia de sus pares). En caso de requerir mayor apoyo, se acude a las docentes.</p> <p>Los y las estudiantes comienzan a escribir el inicio de su cuento. Se utilizan los costados de la pizarra para facilitar ideas de palabras y frases para iniciar la historia: <i>Hace mucho tiempo, había una vez, en un lugar muy lejano, érase una vez.</i> Asimismo, se facilitan ideas de conectores para enriquecer el texto: <i>Entonces, por eso, luego, a veces, pero, en cambio, sin embargo.</i></p> <p>CIERRE</p> <p>Los niños y niñas registran en su ficha cómo se sintieron durante la sesión, responden oralmente a la pregunta “¿Qué aprendí hoy?” y guardan sus avances en el portafolio colaborativo del proyecto, con apoyo de las docentes.</p>	<p>share&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>Pizarras individuales. y plumones de pizarra para el estudiantado.</p> <p>Distintivo para los roles:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGx80lvWqc/4bDB3DU7XxZZLciUoMQmkw/edit?utm_content=DAGx80lvWqc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>Portafolio colaborativo.</p>
<p>Evaluación: Escala de valoración, Evaluación SESIÓN 2</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben el inicio, agregando descripciones para ilustrar las ideas. • Mejoran el inicio, reescribiendo oraciones que no se comprenden. • Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.). • Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor. • Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir. 	

<p>SESIÓN N°3: Escritura del inicio pt. 2</p>	<p>Fecha: 11/09/2025</p>
<p>OA asociado(s): LE03 OA 18, OA 26. Orientación: OA 7, 8 y OA actualizado 10.</p> <p>Objetivo: Escribir el inicio de un cuento, a través del trabajo colaborativo, para regalar un libro a la biblioteca</p>	

del colegio, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura.

Lugar: Sala de clases. **Duración:** 60 minutos aprox.

Situación de escritura por sí mismos/as

INICIO

Los y las estudiantes son agrupados por la docente en formación. Luego, los y las estudiantes leen 2 fragmentos del inicio de un cuento, los cuales poseen errores. Los y las estudiantes responden a la pregunta: **¿Qué debería tener el inicio de un cuento para que se entienda?** Después, se presenta una escala de valoración a los y las estudiantes en la cual se señala qué debería tener el inicio de un cuento. Es la misma que utilizarán para evaluar el trabajo de sus pares.

DESARROLLO

A cada estudiante se le asigna un rol en el grupo: **Ayudantes de escritura** (utilizan las pizarras individuales), **ilustradores de cuentos** (dibujan su historia y la de sus compañeros), **coordinador(a) del equipo** (quien supervisa que los materiales se usen adecuadamente y llama a las docentes en caso de dudas) y **mentes creativas** (dan ideas para la historia de sus pares y narran el cuento).

Cada grupo recibe 1 sobre misterioso diferente, el cual contiene una pregunta disparadora, dos imágenes y una palabra clave:

- **SOBRE 1:** Imagen de una moneda y de un carrusel, palabra clave: amistad, y pregunta: ¿Qué pasaría si el colegio se transformara en un parque de diversiones?
- **SOBRE 2:** Imagen de una puerta y una llave, palabra clave: secreto, y pregunta: ¿Qué ocurriría si en el colegio apareciera una puerta cerrada con una llave mágica?
- **SOBRE 3:** Imagen de destacadador y un libro abierto, palabra clave: aventura, y pregunta: ¿Qué pasaría si al abrir un libro de la biblioteca los personajes salieran caminando de él?
- **SOBRE 4:** Imagen de un globo aerostático y un camión de juguete, palabra clave: viaje, y pregunta: ¿Qué ocurriría si el

Materiales:

Plantilla para escribir el inicio de un cuento:

https://www.canva.com/design/DAGwuP2gBGw/3_lg4h70WKtcRz_tpbRy00Q/edit?utm_content=DAGwuP2gBGw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Presentación de apoyo para guiar la sesión:

https://www.canva.com/design/DAGzzQ40a60/406qDqpfa_PxU_s_wxHRQw/edit?utm_content=DAGzzQ40a60&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Pizarras individuales. y plumones de pizarra para el estudiantado.

Distintivo para los roles:

https://www.canva.com/design/DAGx80lvWqc/4bDB3DU7XxZZLciUoMQmkw/edit?utm_content=DAGx80lvWqc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Tarjetas de apoyo y sobres misteriosos:

<https://www.canva.com/design/DAGyJ3iKTYo/JY2OnaaYeEgMPtVz>

<p>colegio entero pudiera volar y aterrizar en cualquier parte del mundo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SOBRE 5: Imagen de superhéroes y un árbitro, palabra clave: protección, y pregunta: ¿Qué pasaría si los estudiantes descubrieran que ellos mismos tienen poderes para defender al colegio? <p>Los y las estudiantes comienzan a escribir el inicio de su cuento. Cada grupo recibe 5 tarjetas de apoyo con conectores para apoyar su escritura: La tarjeta amarilla es para frases que inician el cuento, la tarjeta morada es para conectores de oposición, la tarjeta lila es para conectores causales, la tarjeta celeste es para conectores de secuencia y la tarjeta naranja es para conectores temporales.</p> <p>CIERRE</p> <p>Los niños y niñas registran en su ficha cómo se sintieron durante la sesión, responden oralmente a la pregunta “¿Qué aprendí hoy?” y guardan sus avances en el portafolio colaborativo del proyecto, con apoyo de las docentes.</p>	<p>wh2q3A/edit?utm_content=DAGyJ3iKTYo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>Portafolio colaborativo.</p>
<p>Evaluación: Escala de valoración, Evaluación SESIÓN 3</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escriben el inicio, agregando descripciones para ilustrar las ideas. ● Mejoran el inicio, reescribiendo oraciones que no se comprenden. ● Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.). ● Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor. ● Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir. 	

<p>SESIÓN N°4: REESCRITURA COLECTIVA, adecuación a la situación comunicativa y coherencia.</p>	<p>Fecha: 11/09/2025</p>
---	---------------------------------

OA asociado(s): LE03 OA 13, OA 26. **Orientación:** OA 7, 8 y OA actualizado 10.

Objetivo: Evaluar un texto escrito, a través de la formulación de preguntas, para mejorar un texto narrativo, fomentando el trabajo riguroso y perseverante.

Lugar: Sala de clases, trabajo colectivo. **Duración:** 45 minutos aprox.

INICIO

Se presenta un cuento con numerosos errores ortográficos y falta de información. Es una producción del estudiante A, parte de la muestra, pero se resguarda dicha información.

Los y las estudiantes responden a la pregunta: ¿De qué creen que se trata esta historia?, ¿por qué? Luego los y las estudiantes observan un video sobre la historia animada “Los tres cerditos”.

DESARROLLO

Se vuelve a presentar el texto que se enseñó en el inicio y el estudiantado responde a la pregunta:

- ¿Este cuento tiene suficiente información para entender lo que ocurre?, ¿Por qué?

Los y las estudiantes, con apoyo de la docente en formación, reescriben el texto presentado. Para ello, escuchan la lectura por parte de la docente y responden preguntas durante la lectura:

- ¿Cómo debería estar escrito el inicio?
- ¿De qué otra manera podríamos escribir esta idea?
- ¿Por qué creen que esta parte no se entiende?, ¿Qué deberíamos mejorar?

CIERRE

Los y las estudiantes responden preguntas de metacognición:

- Si el proyecto trata sobre escribir cuentos, ¿por qué ahora estamos leyendo un texto ya escrito?
- ¿Para qué nos sirve escribir con buena ortografía?
- ¿Por qué es importante que un cuento tenga información suficiente?

Materiales:

Presentación de apoyo para guiar la sesión:

https://www.canva.com/design/DAGzXcQZJLY/OzpGk-lxZoC4-Ki7Wgt9nQ/edit?utm_content=DAGzXcQZJLY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Evaluación: Escala de valoración, [Evaluación SESIÓN 4](#)

Indicadores:

- Proponen al menos 2 mejoras en la redacción.
- Proponen al menos 2 mejores ortográficas.
- Reconocen las partes del texto que carecen de información.
- Explican para qué sirve escribir con buena ortografía.
- Expresan opiniones en relación al texto, sin descalificar las ideas ni al emisor.

SESIÓN N° 5: Escritura y reescritura colectiva.

Fecha: 25 de septiembre.

OA asociado(s): OA 18, OA 26, OA 13. **Orientación:** OA actualizado 10.

Objetivo: Crear un texto narrativo, a través del trabajo colaborativo, para asumir un rol escritor, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura.

Lugar: En la sala de clases. **Duración:** 45 minutos.

INICIO: Los niños y niñas observan un corto animado sin diálogo ni narrador. Mientras el video se reproduce, responden preguntas sobre la historia.

- ¿Qué ocurre al inicio de la historia?, ¿Qué personajes aparecen y cómo son?
- ¿Qué ocurre después?, ¿Cómo reaccionan los pajaritos cuando observan a este nuevo personaje llegar?
- ¿Qué ocurre en el final?

DESARROLLO: Los y las estudiantes recuerdan las partes que tiene un cuento: Título, inicio, desarrollo y final/cierre/desenlace.

Se proyecta una plantilla de cuento en la pizarra y se invita a los niños y niñas a escribir en conjunto un cuento sobre la animación que observaron.

- Ideas de inicio.
- Tarjetas de conectores.

Los y las estudiantes levantan la mano y dan ideas para escribir. En

Materiales:

- Presentación de apoyo:
https://www.canva.com/design/DAGzzjcpPyE/ZoJi7F_avnh_0-J_iEMVYA/edit?utm_content=DAGzzjcpPyE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

<p>algunos casos, para mediar la participación de quienes hablan menos, la docente solicita la palabra a estudiantes en específico.</p> <p>Los y las estudiantes proponen palabras, frases, adjetivos para los personajes y le colocan nombre al personaje del ave grande.</p> <p>CIERRE: La sesión concluye con una instancia en la que los y las estudiantes evalúan el cuento que han escrito, por medio de una escala de valoración que se proyecta en la pizarra.</p>	
<p>Evaluación: Escala de valoración, Evaluación SESIÓN 5</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explican la secuencia narrativa de la historia. ● Proponen al menos 2 ideas de redacción. ● Proponen al menos 2 mejoras ortográficas. ● Utilizan al menos ● Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir. 	




<p>SESIÓN N°6: Revisión y edición de textos.</p>	<p>Fecha: 25 de septiembre</p>
<p>OA asociado(s): OA 13, OA 26.</p> <p>Objetivo: Escribir un cuento, a través del trabajo colaborativo, para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando el interés por expresarse por medio de la escritura.</p>	
<p>Lugar: En la sala de clases, con grupos de trabajos preestablecidos. Situaciones de escritura por sí mismo, escritura a través del docente y escritura a través del compañero/a.</p> <p>INICIO: Los niños y niñas se sientan conforme a los equipos de trabajo preestablecidos por la docente. Recuerdan las normas del taller y la fecha del cumpleaños del colegio. Luego, observan cómo va quedando el libro en canvas y se explica que unos avanzaron más que otros. Por eso, es necesario que nos ayudemos y cada equipo tendrá 4 misiones. Los equipos reciben una hoja con las misiones que guiarán su trabajo.</p>	<p>Materiales:</p> <p>Presentación de apoyo:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGzzZoz2TU/0nmd72Vg4il0GaFqJiUfkA/edit?utm_content=DAGzzZoz2TU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>

DESARROLLO: Los y las estudiantes que avanzaron en la sesión anterior, reciben una copia de su cuento, junto con preguntas personalizadas que ofrece la docente, conforme a su historia. Leen su cuento y reescriben de acuerdo a la información que les falta completar.

- Los *niños y niñas que requieren apoyo para crear su historia*, reciben imágenes y propuestas para un título de su cuento. En el caso de las *estudiantes que están en proceso de adquirir la lectoescritura*, se apoya con el uso de las pizarras individuales y la estrategia “escritura a través del docente”.

La docente en formación va a utilizar una grabadora de voz para rescatar las ideas de aquellos y aquellas estudiantes cuyo desempeño es más crítico. No obstante, primero da la oportunidad para observar cómo los y las estudiantes se apoyan entre sí, interviniendo sólo cuando existan dificultades importantes para avanzar.

CIERRE: Los y las estudiantes evalúan su trabajo grupal, por medio de una escala de valoración con 3 indicadores que están en su hoja de ruta.

Cada integrante del equipo tiene una historia para su cuento.	
Cada integrante del equipo tiene escrito un avance de su cuento.	
El equipo se ayudó entre sí para escribir los cuentos.	

Los y las estudiantes guardan sus avances en el portafolio colaborativo con apoyo de las docentes.

Pizarras individuales y plumones de pizarra.

Grabadora de voz (celular).

Para quienes no avanzaron: Fichas de apoyo personalizadas. + **Para quienes avanzaron:** Plantillas para la coevaluación y reescritura del cuento.

https://www.canva.com/design/DAGzMB2dtco/9HwWk-mQiHN-fmsJKfyG2g/edit?utm_content=DAGzMB2dtco&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

- **Portafolios.**

Misiones del equipo:

https://www.canva.com/design/DAGz0XDDWF8/nxyzgNjq73TNA_Jiph94Rw/edit?utm_content=DAGz0XDDWF8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Evaluación: Escala de valoración, [Evaluación SESIÓN 6](#)

Indicadores:

- Agregan descripciones a su cuento para ilustrar las ideas.
- Mejoran el cuento, reescribiendo oraciones que no se comprenden.
- Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).

- Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.
- Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.

SESIÓN N°7: Ilustración y revisión de textos.	Fecha: Jueves 2 de octubre.
--	------------------------------------

OA asociado(s): OA de Lenguaje y Comunicación: 13, 26; OA de Orientación: 10 (actualización curricular).

Objetivo: Editar un cuento, utilizando el dibujo, para regalar un libro a la biblioteca del colegio, fomentando la reflexión sobre sus ideas y sus intereses.

Lugar: En la sala de clases. **Duración:** 45 minutos aprox.

INICIO: Los y las estudiantes continúan con el trabajo del bloque anterior, pero esta vez la meta es ilustrar la portada de su cuento.

DESARROLLO: Los y las estudiantes intercambian cuentos y los leen. En caso de tener dificultades con la lectura, las docentes apoyan leyendo y luego es el estudiantado quien evalúa los cuentos utilizando la siguiente escala de valoración:

	 No logrado	 Por lograr	 Logrado
El cuento tiene su estructura completa (título, inicio, desarrollo y final).			
El cuento puede ser leído por niños y niñas de mi edad.			
El cuento describe el ambiente de la historia.			
El cuento describe a los personajes (cómo se ven, cómo piensan y cómo actúan).			
En el cuento se entiende qué hechos pasan primero y cuáles ocurren después.			

Retroalimentación entre pares con apoyo de la rúbrica y reescritura para ajustar detalles.

CIERRE: Se solicita a un par de estudiantes que lean en voz alta sus producciones escritas.

Autoevaluación y preguntas de metacognición.

- ¿Para qué sirven las imágenes en un cuento?
- Si mi cuento trata sobre Cenicienta, ¿por qué no puedo colocar imágenes de Pinocho?, ¿Qué pasa con alguien que lea y observe el cuento?

Materiales:

- Cuentos de cada estudiante, en letra imprenta.
- Ficha de planificación que los y las estudiantes completaron durante la sesión 1.
- Portafolio colaborativo.
- Hojas para dibujo.

Evaluación: Escala de valoración, [Evaluación SESIÓN 7](#)

Indicadores:

- Retroalimentan a sus pares, por medio de escalas de valoración.
- Crean ilustraciones basadas en su cuento.
- Expresan opiniones en relación con la historia de sus pares, sin descalificar las ideas ni al emisor.
- Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.

SESIÓN N°8: Revisión y edición final de textos.	Fecha: Jueves 2 de octubre
OA asociado(s): OA 26.	
Objetivo: Editar un cuento, utilizando plantillas de escritura, para mejorar la coherencia y cohesión de su historia, fomentando el trabajo riguroso y perseverante.	
Lugar: Sala de clases. INICIO: Los y las estudiantes observan y analizan el calendario del proyecto, conocen el avance del montaje de sus cuentos y plantean sus preguntas e inquietudes en torno a su cuento y el proyecto. DESARROLLO: Los y las estudiantes, a modo de ejemplo, escuchan una historia de sus pares y la evalúan con apoyo de las fichas de evaluación, que consisten en 3 carteles: la cara triste es “no logrado”, la cara seria es “medianamente logrado” y la carita feliz es “logrado”. Luego, los y las estudiantes escriben en plantillas de escritura personalizadas, según el avance y temática de cada cuento. Los y las estudiantes que no han terminado su cuento ajustan los últimos detalles con apoyo de plantillas estilo “Mad Libs”, donde se busca que el estudiantado	Materiales: <ul style="list-style-type: none">● Cuentos impresos de cada estudiante en plantillas para orientar la revisión y edición: https://www.canva.com/design/DAG0fhKJbJo/kL5yl6-TkA3onFRAP5T7jw/edit?utm_content=DAG0fhKJbJo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton● Libro digital para montaje de los cuentos: https://www.canva.com/design/DAGv4wBH2Sw/B0kc_j4lgw7Oig3si_OGqg/edit?utm_content=DAGv4wBH2Sw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton● Diplomas: https://www.canva.com/design/DAG0SX86-Zw/tgb1SmJ9ddltxnDOzeCATg/edit?utm_content=DAG0SX86-Zw&utm_campaign=design

<p>enriquezca los avances de sus cuentos.</p> <p>Los y las estudiantes comparten el título de su cuento y la docente escribe un ticket para quienes tienen su historia lista. A quienes no tienen título, se les apoya en conjunto para crearlo o lo dictan a la docente para que lo escriba.</p> <p>CIERRE:</p> <p>Los niños y niñas reciben diplomas para reconocer su trabajo. Se estipula que la fecha de entrega del libro físico es el día miércoles 15 de octubre, después del anuncio de la alianza ganadora (sugerencia de las docentes organizadoras de las actividades).</p>	<p>share&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>
<p>Evaluación: Escala de valoración, Evaluación SESIÓN 8</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none">● Retroalimentan a sus pares, por medio de escalas de valoración.● Utilizan conectores básicos para relacionar las ideas del texto (primero, luego, después, entonces, por eso, pero, así, porque, etc.).● Leen sus producciones en voz alta.● Respetan los turnos de habla, esperando que el interlocutor termine una idea antes de intervenir.	

ANEXO VI: Formato de consentimientos

Consentimiento Informado

Padres, madres, apoderados y/o tutores legales

Actualmente, la estudiante Catalina Alejandra Guzmán Collío se encuentra cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial en la Universidad de O'Higgins. Como parte de su formación profesional, buscamos que futuros/as docentes desarrollen un trabajo de investigación para reflexionar sobre su rol como profesionales de la educación.

Para conseguir lo anterior, desde la asignatura "Seminario de Título I", curso de 5º año, los/as futuros docentes deben desarrollar trabajos de investigación-acción breves que les permitan abordar problemáticas del mundo educativo y proponer posibles soluciones. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene por objetivo **escribir un libro de cuentos colaborativo, a fin de aumentar la motivación y mejorar las habilidades de escritura de los y las estudiantes del tercero básico A.**

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar dos instrumentos/técnicas** que le permitirán comprender de mejor manera los desafíos educativos: **(1)** un cuestionario breve y **(2)** una tarea de reescritura. El **cuestionario** está compuesto por 7 afirmaciones en donde se le pide al/la estudiante señalar cuánta afinidad siente por distintas tareas de escritura, y concluye con una pregunta de desarrollo. La **tarea de reescritura** consiste en leer un cuento tradicional al/la estudiante, para luego pedirle que escriba la secuencia narrativa del mismo. Estos instrumentos/técnicas serán aplicadas en las dependencias del colegio, en horario de clases y con una duración de 90 minutos. Las respuestas que se entreguen serán confidenciales y resguardaremos su anonimato.

Considerando lo anterior es que **le solicitamos su consentimiento para autorizar la participación de su pupilo/a en esta actividad relevante para la Formación Inicial de los/as futuros/as docentes de nuestro país.**

Para decidir si autoriza que las respuestas (escritas y orales) de su pupilo/a sean consideradas es importante que considere la siguiente información.

1. **Objetivo de la actividad:** Reflexionar sobre problemáticas docentes para una comprensión de las mismas y/o mejoras de las prácticas pedagógicas e institucionales. En ningún caso el objetivo es evaluar la labor de la institución escolar ni de ninguno/a de sus profesionales.
2. **Participación:** Su pupilo/a participará respondiendo la encuesta al inicio y final del estudio, respondiendo una vez la tarea de reescritura y escribiendo cuentos junto con sus pares en el contexto de la clase de Lenguaje y Comunicación. Estas respuestas son fundamentales para el trabajo docente.
3. **Beneficios:** Contribuir a la formación (reflexiva y contextualizada de los desafíos específicos del sistema escolar) de los/as futuros/as docentes.
4. **Riesgos:** La implementación de este proyecto no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria:** La participación de su pupilo/a en este proyecto es completamente voluntaria. Es decir, puede retirarse en cualquier momento y sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse) no implicará ningún tipo de perjuicio ni afectará de ninguna forma el aprendizaje de su pupilo/a.
6. **Confidencialidad:** Toda la información derivada de su participación en este trabajo será conservada en forma de estricta confidencialidad. Los datos sólo serán conocidos por el/la estudiante a cargo, y en ningún caso serán compartidos con ningún miembro de la comunidad escolar a la que pertenece la persona. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima; su nombre no aparecerá de ninguna forma y garantizaremos que no se pueda individualizar al centro educativo al que pertenece.
7. **Derechos a conocer los resultados:** Ud. tiene derecho a conocer los resultados agregados del trabajo, una vez que el estudio haya concluido.
8. **Datos de contacto:** Si Ud. requiere cualquier otra información sobre su participación en este trabajo, siéntase libre de preguntar, contactando al siguiente correo electrónico: alejandra.quinteros@uoh.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Padres, madres, apoderados y/o tutores legales

Yo,, autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Apoderado(a)

Firma Profesor Responsable

Su relación con el menor
(Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

ANEXO VII: Formato de asentimientos

Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación

Para menores de educación parvularia y básica

Dirigido a: Estudiantes de Tercero básico A, año 2025.

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

La futura profesora Catalina Alejandra Guzmán Collío está cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial y pertenece a la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins. La futura profesora está realizando un trabajo de investigación-acción que consiste en **escribir cuentos para la biblioteca del colegio.**

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar una encuesta corta y una tarea de escritura.** La encuesta nombra 7 tareas y debes señalar cuánto te gusta participar de ellas. Luego, debes responder 1 pregunta de desarrollo. En cambio, la tarea de escritura consiste en que la profesora leerá en voz alta un cuento y después debes escribir cómo contarías tu la historia. Estos instrumentos/técnicas serán aplicados en el colegio, durante 90 minutos y en formato escrito. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

Dado lo anterior, se te ha pedido que participes de este trabajo, lo que consiste en:

1. Responder el cuestionario al inicio y final del estudio, responder una vez la tarea de escritura, y escribir cuentos junto con tus compañeros y compañeras en la clase de Lenguaje y Comunicación.

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor pero, aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir libre y voluntariamente si deseas participar o no. Esta actividad no contempla riesgos involucrados. Puedes retirarte del proceso si así lo deseas, lo que no perjudicará tu aprendizaje.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente anónimos y privados. Los datos que se analizarán sólo tienen relación con el trabajo de el/la futuro/as profesor/as. Tus respuestas serán cuidadas y protegeremos los datos, tomando todas las medidas necesarias para esto. Si tus respuestas llegan a ser publicadas, estas no estarán relacionadas con tu nombre, así que nadie sabrá cuáles fueron tus decisiones o respuestas.

Por otra parte, la participación en esta actividad no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. Este estudio no tiene relación alguna con tu rendimiento o con tus notas.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Esto lo puedes hacer directamente con el/la futuro/a profesor/a. Igualmente, puedes decidir que tus respuestas no se consideren en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar, ¡muchas gracias!

Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación Para menores de educación básica

Fecha _____

Mi nombre es _____,

soy estudiante del curso _____, del colegio/liceo _____.

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo escribir cuentos para la biblioteca del colegio. Acepto que mis respuestas (escritas y orales) sean usadas en esta investigación.

Nombre, firma y/o huella dactilar del/la participante

Firma profesor responsable

ANEXO VIII: Cronograma

Considerando las tareas antes descritas en el plan de acción, se propone el siguiente cronograma, en el cual se explicitan los plazos para llevar a cabo las distintas actividades y etapas del proyecto de Investigación–Acción (IA).

MES	JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				
SEMANAS	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11
Escritura informe																					
Ajustes al plan de acción																					
Cartas de consentimientos																					
Evaluación diagnóstica																					
Implementar acción																					
Evaluación de proceso																					
Evaluación final																					
Donación del libro																					