

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN LA LECTURA, ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN
DE MICROCUENTOS PARA FORTALECER LAS HABILIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS REPORTADOS CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA
EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS**

Paula Alejandra Arenas Barrientos

Docente guía: Marío Castro Guerra

Tesis para optar al título de Profesora de Educación Especial
con Mención en Dificultades del Aprendizaje

Rancagua, Chile

Diciembre, 2025

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mi mamá, Jessica, porque estuvo siempre. Porque sostuvo mi educación completa, ella sola, cargando con todo sin quejarse. Gracias por no soltarme nunca, por creer en mí incluso cuando yo no podía, y por cada gesto que parecía pequeño, como esos depósitos de cinco mil pesos mientras estudiaba, para poder comprar algo y almorzar. Todo eso fue amor, y nada de esto existiría sin ella.

A mi hermana Valentina, gracias por cuidarme en lo cotidiano. Por mantenerme un espacio limpio, por tenerme la cama hecha cuando llegaba cansada, por darme un lugar ordenado cuando mi cabeza no lo estaba. Tener ese espacio fue más importante de lo que muchas veces supe decir.

A Loky y Michi, mi perrito y mi gatito que ya no están, pero que me acompañaron durante gran parte de mi vida y de este proceso. Lo siento mucho, todavía les debo esa salida a la playa.

A Balto y Juno, mi perrito y mi gatito que hoy están conmigo, gracias por ser un descanso silencioso cuando todo se vuelve demasiado, por recordarme que la vida no es solo exigencia.

A mis mejores amigas, Millaray y Nicol, gracias por quedarse. Este último año me remeció por completo y ustedes estuvieron ahí: sosteniéndome, haciéndome reír, acompañándome incluso cuando yo no tenía mucho para dar. Gracias por demostrarme que no estaba sola y por ser hogar fuera de todo lo académico.

A mi profesor guía, Mario, gracias por su acompañamiento y por ayudarme a encontrar el rumbo cuando me costaba ordenar lo que quería decir. Su guía fue clave para que este trabajo pudiera tomar forma.

A mis estudiantes, gracias de corazón. Gracias por confiar, por comprometerse y por estar desde el primer momento dispuestos a trabajar conmigo. Este proceso fue largo, exigente y no siempre fácil, y aún así siguieron ahí. Sin ustedes, esta investigación no habría sido posible.

A todas las personas que ya no están en mi vida, pero que de alguna manera influyeron en este camino, gracias también. Todo deja algo; positivo o negativo. Como dice una frase que me acompaña: ya sea tierra o flores, todo termina siendo un jardín.

Y por último, me agradezco a mí. Porque lo pasé mal, porque fue difícil, porque nunca descansé del todo y aun así seguí. No sé de dónde saqué las fuerzas, pero llegué. Estoy orgullosa de estar aquí, y espero que ahora, por fin, pueda parar, respirar y descansar.

Índice

Portada	1
Agradecimientos	2
Índice	4
Resumen	5
Introducción	7
Contexto socioeducativo	9
Problematización	12
Pregunta de investigación	16
Objetivo general	17
Objetivos específicos	18
Marco teórico	19
1. Enfoques teóricos que sustentan la investigación	19
2. Conceptos clave del estudio	21
3. Investigaciones previas relevantes	23
Metodología	26
a. Enfoque metodológico: Investigación - Acción	26
b. Muestreo	28
c. Instrumentos de evaluación diagnóstica, implementación y evaluación final	29
d. Aspectos éticos	30
Plan de acción	32
Resultados	36
1. Resultados de la entrevista semiestructurada	36
2. Resultados de la etapa diagnóstica	38
3. Resultados de la etapa de implementación	40
4. Resultados de la evaluación final de la acción	45
Conclusiones	50
Referencias	55
Anexos	60

Resumen

La presente investigación se desarrolla en una Unidad de Inclusión de una universidad estatal de la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, cuyo propósito es acompañar a estudiantes en situación de discapacidad en su trayectoria en educación superior. En este contexto, se identificó la ausencia de instancias pedagógicas sistemáticas orientadas al fortalecimiento de la producción escrita, pese a que la escritura constituye una competencia clave para la participación, permanencia y desempeño académico.

El objetivo de esta investigación - acción fue fortalecer las habilidades de producción escrita de cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica, mediante una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, concebidos como un género breve y accesible que permite abordar procesos complejos de escritura sin generar sobrecarga cognitiva.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo - constructivista, adoptando la investigación - acción como metodología central. La muestra, seleccionada mediante muestreo intencional, estuvo compuesta por cuatro estudiantes (tres con diagnóstico de autismo y uno con TDAH). El proceso se organizó en ocho sesiones que incluyeron evaluación diagnóstica, lectura y análisis de microcuentos, escritura de borradores, retroalimentación, reescritura y evaluación final. Se utilizaron como instrumentos una prueba diagnóstica y una prueba final de escritura, además de listas de cotejo, pautas de revisión entre pares y una conversación guiada.

Los resultados evidenciaron progresos en todos/as los/as participantes. En la comparación entre diagnóstico y evaluación final se observó un avance global desde niveles iniciales de "requiere apoyo" (8/20) y "dominio intermedio" (10/20 y 12/20) hacia "alto dominio" (20/26, 21/26 y 20/26), mientras que el/la participante que ya presentaba alto dominio mantuvo y fortaleció su desempeño (de 17/20 a 22/26). Asimismo, se registraron mejoras en comprensión lectora global e inferencial, cohesión y coherencia textual, uso de

conectores, adecuación al género microcuento y conciencia del proceso de revisión y reescritura. La conversación guiada final complementó estos hallazgos, evidenciando metacognición y transferencia de aprendizajes hacia la escritura académica.

En conclusión, los resultados muestran que el microcuento constituye una estrategia pedagógica pertinente y eficaz para fortalecer la producción escrita en estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica. La intervención favoreció tanto aspectos técnicos como el sentido comunicativo y reflexivo de la escritura, aportando evidencia situada sobre la necesidad de generar espacios sistemáticos de desarrollo escritural en educación superior inclusiva.

Palabras clave: Educación especial, escritura, enseñanza superior, deficiencia mental, investigación acción.

Introducción

La presente investigación - acción se desarrolla en el contexto de una universidad estatal de la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, específicamente en la Unidad de Inclusión, espacio institucional orientado a acompañar a los/as estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad en su trayectoria académica. Durante la práctica profesional realizada en esta unidad, se identificó la ausencia de instancias sistemáticas destinadas al desarrollo de habilidades de producción escrita, a pesar de que la escritura constituye una competencia fundamental para enfrentar las exigencias de la educación superior.

A partir de observaciones en sesiones de apoyo pedagógico y de evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que solicitaron acompañamiento, se evidenciaron dificultades transversales en coherencia, cohesión, planificación, revisión y control normativo de la escritura. Estas dificultades se manifestaron con mayor claridad en estudiantes en situación de discapacidad psíquica, particularmente en aquellos/as con diagnóstico de autismo y TDAH, quienes presentan barreras adicionales vinculadas a la organización del pensamiento, la regulación atencional y la planificación de tareas complejas. Frente a este escenario, se volvió pertinente diseñar una intervención pedagógica situada que abordara la escritura como un proceso guiado y significativo.

El propósito general de esta investigación - acción fue fortalecer las habilidades de producción escrita de cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica, mediante una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos. La elección de este género respondió a su brevedad, a su exigencia de precisión lingüística y a su potencial para trabajar coherencia, planificación y revisión sin generar una sobrecarga cognitiva excesiva. Asimismo, la publicación final de los textos en una página de Instagram otorgó un sentido comunicativo real a la escritura, favoreciendo la motivación y la conciencia del lector.

La acción implementada se estructuró en ocho sesiones progresivas, que incluyeron una evaluación diagnóstica inicial, actividades de lectura y análisis del género, escritura de borradores, retroalimentación entre pares, reescritura y reflexión metacognitiva, finalizando con una evaluación equivalente a la inicial. Este diseño permitió comparar los desempeños antes y después de la intervención y observar avances en comprensión lectora, cohesión textual, adecuación al género y conciencia del proceso escritor.

El trabajo se organiza en distintos apartados. En primer lugar, se presenta el contexto socioeducativo y la problematización que da origen a la investigación. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico que sustenta la propuesta, seguido de la metodología y el plan de acción implementado. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos y las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos, se reflexiona críticamente sobre el proceso y se proponen proyecciones para la práctica docente y futuras investigaciones.

Contexto socioeducativo

La Unidad de Inclusión (UI) forma parte de una universidad estatal ubicada en la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins. Su labor principal consiste en acompañar a los/as estudiantes en situación de discapacidad que requieren apoyos específicos para fortalecer su participación, permanencia y egreso dentro de la educación superior. La institución imparte 27 carreras de pregrado y la UI atiende a alrededor de 250 estudiantes inscritos/as, quienes presentan diversas condiciones de discapacidad, tales como física, visceral, psíquica, visual y/o auditiva.

Aunque la UI no cuenta con un Proyecto Educativo propio, su funcionamiento se alinea con el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) 2021–2025, especialmente con el eje “Inclusión y Equidad de Género”. Este marco orienta la generación de prácticas institucionales que promuevan entornos accesibles y culturalmente pertinentes. A esto se suma el principio de acción y expresión del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desde el cual se busca diversificar las formas de participación académica para favorecer que los/as estudiantes puedan comunicar lo que saben y necesitan a través de distintos medios.

El equipo de trabajo está compuesto por una profesora de educación diferencial que cumple funciones de coordinación, una educadora especial con jornada variable, una fonoaudióloga, un terapeuta ocupacional con jornada completa y una terapeuta ocupacional adicional con jornada variable. A ello se suma la presencia anual (desde hace 3 años) de un/a estudiante en práctica profesional de Pedagogía en Educación Especial, quien colabora en procesos de apoyo pedagógico y psicopedagógico tanto en sesiones individuales como en actividades de acompañamiento académico. El equipo permanente (coordinadora, fonoaudióloga y terapeuta ocupacional) garantiza la continuidad del trabajo diario, mientras que los cargos con jornada parcial permiten responder a variaciones en las demandas (generalmente de atención de los/as alumnos/as inscritos/as).

Las labores desarrolladas por la UI incluyen atención individual, coordinación de ajustes razonables, gestión de ayudas técnicas, orientación a docentes y acompañamiento académico. Estas acciones se articulan de manera constante con distintas unidades universitarias, lo que constituye un facilitador relevante para la inclusión al permitir respuestas interdisciplinarias. Asimismo, el Programa de Tutores Pares Inclusivos fortalece la colaboración entre los/as estudiantes, especialmente en tareas académicas, organización del estudio y desplazamiento dentro del campus.

Sin embargo, también se identifican barreras vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien la UI realiza un acompañamiento continuo, durante la práctica profesional se observó la ausencia de instancias sistemáticas destinadas al desarrollo de habilidades de producción escrita. El apoyo se concentra mayoritariamente en la gestión académica (como organización del estudio, comunicación con docentes o coordinación de apoyos), sin considerar el trabajo de la escritura desde un enfoque didáctico, lo que limita las oportunidades para que los/as estudiantes desarrollen competencias lingüísticas fundamentales para enfrentar las demandas de la educación superior.

En las sesiones individuales realizadas por la estudiante en práctica y en las actividades diagnósticas aplicadas a distintos/as estudiantes que solicitaron apoyo, se evidenciaron dificultades transversales en aspectos técnicos y procedimentales de la escritura. Entre ellas se incluyen problemas de coherencia y cohesión textual, desorganización de ideas, uso limitado de conectores, errores frecuentes de ortografía y puntuación, además de dificultades vinculadas a la caligrafía. Junto con ello, se identificaron obstáculos en la planificación del escrito, en la organización global del texto y en la capacidad de revisión, todas habilidades consideradas esenciales dentro del proceso de escritura. Dichas dificultades afectan directamente el rendimiento en asignaturas que requieren producción textual y reducen el desarrollo de habilidades comunicativas propias del nivel universitario.

En entrevistas realizadas a dos profesionales del equipo (una educadora diferencial y una fonoaudióloga, abril de 2025) se confirmó la ausencia de estrategias orientadas al fortalecimiento de la escritura como habilidad académica. Las profesionales señalaron que aunque existe interés en integrar actividades relacionadas, la alta carga laboral, la falta de materiales y la falta de personal, dificultan desarrollar propuestas pedagógicas sostenidas.

Es así, como todo lo anterior deja en evidencia una necesidad institucional de generar espacios pedagógicos destinados a fortalecer habilidades lingüísticas mediante experiencias que aborden la escritura como un proceso continuo. Esta necesidad se vincula directamente con el foco del presente proyecto de investigación - acción, cuyo propósito es responder a estas dificultades mediante una propuesta didáctica centrada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, culminando en su publicación en una página de instagram. Esta estrategia se ajusta a los principios de la didáctica de la escritura y responde a la falta de oportunidades formales para potenciar la producción escrita dentro del acompañamiento que ofrece la UI (y la universidad, en general).

Problematización

En el contexto universitario chileno se observa una brecha persistente entre las demandas de producción escrita exigidas por las instituciones de educación superior y las habilidades reales con las que el estudiantado ingresa a primer año. Diversas investigaciones han mostrado que las dificultades lectoras persistentes al finalizar la enseñanza media pueden dificultar que los/as alumnos/as puedan enfrentar las demandas de lectura de la educación superior, lo que afecta el rendimiento académico y complejiza la transición universitaria (Herrera-Núñez y Dapelo, 2022). Los resultados del Simce 2023 muestran que las habilidades lectoras siguen siendo un desafío, especialmente en 2do medio, donde casi la mitad del estudiantado se ubica en nivel Insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

Esta brecha puede complejizar la progresión hacia niveles educativos superiores, donde se exige un dominio lingüístico más sólido. Esta brecha, en algunos casos, puede volverse particularmente visible en estudiantes que presentan barreras adicionales asociadas a alguna situación de discapacidad. Durante la práctica profesional realizada en la UI, se identificaron dificultades específicas en un grupo acotado de cuatro estudiantes (tres con diagnóstico de autismo y uno con TDAH). Aunque cada caso posee características particulares, las evaluaciones diagnósticas, el acompañamiento previo y las entrevistas iniciales realizadas a los/as participantes mostraron obstáculos comunes en habilidades esenciales del proceso de escritura (aunque con diversos desempeños y profundidad).

Estas áreas coinciden con lo planteado por Cassany (1993), quien concibe la escritura como un proceso complejo en el que el autor debe movilizar diversas operaciones cognitivas para construir significado, en donde se señala que “Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p. 12). En concordancia con ello, Carlino (2005) sostiene que la alfabetización académica no debe asumirse como un saber dado, sino como un proceso que las universidades deben enseñar de manera sistemática, cuestionando la creencia de que la lectura y la escritura

sean aprendizajes concluidos al ingresar a la educación superior, advirtiendo que considerarlos como habilidades “ya adquiridas” genera inequidades y dificulta el acceso real al aprendizaje.

Desde la perspectiva de la Educación Especial, las dificultades observadas en los/as estudiantes del grupo focal no responden únicamente a factores individuales. El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) describe que en el trastorno del espectro autista pueden presentarse patrones rígidos y dificultades en la flexibilidad cognitiva, aspectos que inciden en la organización del pensamiento y en la construcción coherente de un texto. Por su parte, en el TDAH se evidencian desafíos vinculados a la regulación atencional, la planificación y la organización de tareas, así como dificultades para sostener el monitoreo del propio desempeño. Estas funciones ejecutivas son fundamentales para procesos relacionados a la lectura y escritura.

En sesiones (para trabajar el área del lenguaje y la comunicación) realizadas previamente con diversos estudiantes pertenecientes a la UI que solicitaban el acompañamiento, fue posible observar cómo ellos/as lograban expresar ideas con relativa claridad en la oralidad, pero esto no se traducían necesariamente al texto escrito. Esto aparecía en actividades breves, en respuestas abiertas y en ejercicios más libres, donde los textos se presentaban fragmentados, redundantes o sin un hilo conductor claro. Como señala Carlino (2005), las dificultades no se explican por la ausencia de ideas, sino por la falta de estrategias para organizarlas según las convenciones del discurso académico propio de cada una de las carreras a las que pertenecen dichos/as alumnos/as.

A ello, se suma un problema estructural. La mayoría del estudiantado chileno no ha estado involucrado en procesos sistemáticos de escritura guiada durante la escolaridad. En Chile, según Valenzuela (2022), la escritura se evalúa habitualmente de forma indirecta (mediante ejercicios de conectores u ordenación de enunciados) y no suele implicar retroalimentación efectiva ni trabajo explícito con el proceso completo de escritura. Esto implica

que la transición a la universidad resulte abrupta, ya que se exige una competencia que nunca se trabajó de manera sostenida.

A partir de lo anterior, el problema requiere ser analizado de forma crítica. No se trata de estudiantes “que no saben escribir”, sino de un sistema que no ha brindado oportunidades suficientes para desarrollar esta habilidad. La UI ofrece acompañamiento académico, gestión de apoyos y orientación a docentes, pero entre sus objetivos no está el de funcionar como programa formal de alfabetización académica. Del mismo modo, las carreras de la universidad no siempre contemplan cursos o talleres destinados a enseñar a escribir dentro de los géneros propios de cada disciplina.

Esto coincide con lo que advierte Cassany (1993), quien señala que en la escuela la escritura suele evaluarse como un producto terminado, mientras que se enseñan poco los procesos que la conforman, como la planificación y la posterior revisión. En contraparte, la didáctica contemporánea propone trabajar con etapas progresivas de producción (planificar, redactar, revisar, reescribir y publicar) para que la escritura sea comprendida como una práctica significativa. En esta línea, Jolibert y Sraïki (2009) enfatizan que los textos deben producirse en situaciones reales de uso, con interlocutores auténticos y propósitos comunicativos claros, lo que incrementa la motivación y el compromiso del/la estudiante con su proceso de escritura.

Por un lado, la universidad exige la producción de textos complejos para demostrar aprendizajes. Por otro lado, muchos/as estudiantes (especialmente quienes presentan discapacidad psíquica) no cuentan con las habilidades necesarias para responder a esas demandas. Esta brecha afecta su rendimiento académico, su participación y sus posibilidades de avanzar en su trayectoria universitaria.

Es en este sentido, que se vuelve pertinente diseñar una intervención pedagógica situada y acotada que trabaje la escritura como proceso, no como producto final. La elección del microcuento responde a su brevedad, su estructura condensada y su potencial para ejercitar

la planificación, la precisión lingüística, la coherencia global y la revisión. Además, la publicación final en una página de instagram permite otorgar un sentido real a la escritura, en donde los/as estudiantes producen textos para un destinatario que es auténtico, tal como propone Jolibert y Sraïki (2009) al enfatizar la importancia de escribir en situaciones reales de uso.

A partir de este análisis, el problema que orienta la presente investigación - acción es que existe una brecha entre las exigencias universitarias en producción escrita y las habilidades reales que presentan cuatro estudiantes con discapacidad psíquica que pertenecen a la Unidad de Inclusión. Esta brecha se manifiesta en dificultades lingüísticas específicas, lo que afecta su desempeño académico, e incluso, su participación en la vida universitaria. Es así, que se vuelve necesario implementar una intervención pedagógica que fortalezca sus habilidades de escritura mediante la lectura, el análisis y la producción de microcuentos.

Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades de producción escrita en un grupo de cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica, mediante una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos?

Objetivo general

Fortalecer las habilidades de producción escrita de cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica, mediante una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos.

Objetivos específicos

1. Describir las habilidades de producción escrita de los/as cuatro estudiantes participantes, a partir de la aplicación de una evaluación diagnóstica inicial.
2. Diseñar una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, definiendo las actividades, materiales y etapas del proceso de escritura que serán trabajadas con los/as estudiantes.
3. Implementar una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, incorporando etapas de planificación, escritura de borradores, retroalimentación y reescritura.
4. Evaluar los avances en las habilidades de producción escrita de los/as cuatro estudiantes, comparando los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con la evaluación final del proceso.

Marco teórico

La presente investigación se sustenta en enfoques contemporáneos de la didáctica de la escritura, la alfabetización académica y la educación inclusiva, desde donde es posible comprender el problema identificado y justificar la intervención que se propone. En el contexto universitario actual, la escritura constituye no solo un requisito evaluativo, sino una práctica cultural que requiere ser enseñada explícitamente (Carlino, 2005; Parodi, 2012). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en estudiantes que presentan autismo o TDAH, quienes pueden experimentar barreras adicionales vinculadas a funciones ejecutivas, flexibilidad cognitiva, regulación atencional y organización discursiva (American Psychiatric Association, 2013). A continuación, se desarrollan los enfoques, conceptos e investigaciones relevantes para comprender la problemática y la intervención pedagógica a realizar.

1. Enfoques teóricos que sustentan la investigación

En este apartado se presentan los principales enfoques teóricos que permiten comprender la escritura como una práctica situada, enseñable y atravesada por dimensiones cognitivas e inclusivas. Estos enfoques entregan el marco conceptual desde el cual se interpreta la problemática identificada y se fundamenta la intervención pedagógica propuesta en el contexto universitario.

1.1. Alfabetización académica y didáctica de la escritura

La alfabetización académica se entiende como el proceso mediante el cual el estudiantado aprende a participar en las prácticas discursivas de la universidad, apropiándose de los modos de leer, escribir y comunicar conocimiento propios de cada disciplina (Carlino, 2005). Desde este enfoque, escribir no corresponde a una habilidad previa que las instituciones puedan dar por supuesta, por el contrario, es una práctica que debe enseñarse de manera explícita y contextualizada. Parodi (2012) dice que la escritura en educación superior implica

comprender los géneros especializados y las prácticas comunicativas propias de cada disciplina (o sea, lo que se exige en cada carrera), lo que demanda acompañamiento sistemático.

Diversos estudios han señalado que el sistema escolar chileno presenta brechas significativas en el desarrollo de la escritura, especialmente en aspectos como cohesión, coherencia y precisión lingüística, lo que evidencia una falta de enseñanza sistemática (Ferreira, 2025). Estas dificultades explican que al ingresar a la universidad, muchos/as estudiantes enfrenten brechas profundas entre lo que se les exige y las herramientas efectivamente desarrolladas. Comprender esta distancia resulta clave para interpretar, más adelante, las dificultades de los/as cuatro estudiantes del grupo focal.

1.2. La escritura como proceso cognitivo en contextos inclusivos

La didáctica contemporánea sostiene que la escritura es un proceso recursivo compuesto por fases de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1993). Lejos de tratarse de pasos lineales, estas etapas interactúan entre sí y exigen habilidades como anticipar, organizar información, jerarquizar ideas, monitorear el propio desempeño y reescribir.

Este enfoque adquiere particular relevancia para estudiantes neuro-divergentes. El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) señala que en el autismo pueden existir dificultades en coherencia global, flexibilidad cognitiva e integración de información, mientras que en el TDAH son frecuentes los desafíos en regulación atencional, memoria de trabajo y planificación. Estas características (relacionadas al diagnóstico) se expresan de manera directa en tareas de escritura, especialmente en la organización de ideas. Por ello, trabajar explícitamente el proceso escritor se vuelve un elemento fundamental para promover aprendizajes significativos en contextos inclusivos.

1.3. El microcuento como herramienta pedagógica

El microcuento constituye un género especialmente adecuado para el desarrollo de habilidades de escritura en contextos universitarios. Su brevedad y condensación narrativa obligan a seleccionar la información esencial, cuidar la coherencia global, elegir con precisión el léxico (las palabras) y construir un sentido claro en pocas líneas. Shua (2017), una de las principales referentes del género, plantea que la microficción exige una extrema economía expresiva, donde cada palabra adquiere un peso significativo y debe ser elegida muy conscientemente. Esta característica implica tomar decisiones cuidadosas en la selección léxica, en la estructura y en los recursos narrativos empleados.

1.4. Educación inclusiva y funciones ejecutivas

La comprensión del desempeño de la escritura en estudiantes con autismo y TDAH no puede desligarse del enfoque de la neurodiversidad. Las dificultades observadas (desorganización de ideas, problemas de coherencia, escasa planificación y revisión limitada) se interpretan como barreras situadas entre las características cognitivas del estudiante y las exigencias del entorno académico (Echeita, 2017). Desde esta perspectiva, el rol de la intervención pedagógica consiste en reducir dichas barreras mediante estrategias accesibles, graduales, segmentadas y acompañadas, promoviendo la participación y el aprendizaje efectivo.

2. Conceptos clave del estudio

A continuación, se delimitan los conceptos centrales que orientan el análisis del proceso escritor desarrollado en esta investigación. Estos conceptos permiten precisar los focos de la intervención pedagógica y clarificar las dimensiones de la escritura que serán abordadas de manera intencionada durante el trabajo con los/as estudiantes.

2.1. Planificación, coherencia, cohesión y revisión del texto

En esta investigación se consideran como conceptos clave del proceso escritor la planificación, la coherencia global, la cohesión textual y la revisión. La planificación refiere a la organización previa de ideas y a la estructuración global del texto (Flower y Hayes, 1981), mientras que la coherencia y la cohesión se relacionan con la unidad temática y el uso de recursos lingüísticos que permiten conectar ideas de manera lógica (Carlino, 2005). La revisión, por su parte, constituye un proceso metacognitivo orientado a mejorar la claridad y adecuación del texto mediante reescrituras sucesivas (Cassany, 1993).

Estos aspectos suelen presentar mayores dificultades en estudiantes con autismo y TDAH cuando no existe apoyo explícito en la organización discursiva y en la regulación del proceso escritor (American Psychiatric Association, 2013), lo que fundamenta su abordaje intencionado en la intervención pedagógica.

2.2. Escritura académica y escritura creativa

La escritura académica busca comunicar conocimiento disciplinar, mientras que la escritura creativa permite explorar subjetividad, emociones y voces narrativas, distinción reconocida en los estudios sobre géneros y propósitos comunicativos (Cassany, 1993). Aunque ambos tipos de escritura suelen considerarse distintos, White y Arndt (1991) muestran que la producción creativa puede fortalecer habilidades técnicas relevantes para la escritura académica, como la precisión léxica, la coherencia narrativa y la toma de decisiones discursivas. En esta investigación, el microcuento se emplea con un doble propósito: mejorar habilidades técnicas y abrir un espacio para la expresión de experiencias relacionadas con la discapacidad y la vida universitaria.

2.3. Destinatario real y función comunicativa

Jolibert y Sraïki (2009) plantean que la escritura tiene sentido cuando existe un destinatario auténtico y un propósito comunicativo concreto. Asimismo, Shua (2017) sostiene

que la brevedad del microcuento lo convierte en un género ideal para trabajar la idea de lector real. La publicación de los textos en una página de instagram responde directamente a este enfoque, pues permite que los/as estudiantes escriban para una comunidad amplia y no únicamente para la docente.

3. Investigaciones previas relevantes

En este apartado se revisan investigaciones previas que abordan la escritura académica, la discapacidad en educación superior y el uso de la escritura creativa como recurso formativo. Estas investigaciones permiten contextualizar el estudio, identificar antecedentes relevantes y reforzar la pertinencia de la propuesta desarrollada.

3.1. Escritura académica en educación superior chilena

Estudios nacionales han demostrado que el ingreso a la universidad presenta una brecha significativa entre las demandas de producción escrita y la preparación real del estudiantado. Investigaciones recientes en Chile evidencian dificultades persistentes en planificación, cohesión, coherencia y uso de conectores, atribuibles a prácticas escolares centradas en productos finales más que en la enseñanza del proceso escritor. Un análisis de producciones de estudiantes de enseñanza media identificó más de 6.608 errores de coherencia textual y una ausencia sistemática de enseñanza de revisión y reescritura, lo que mantiene brechas importantes al ingresar a la educación superior (Ferreira, 2025). A ello se suman estudios latinoamericanos que reportan niveles deficientes en coherencia, cohesión y organización discursiva incluso en cursos universitarios iniciales (Medina y Arnao, 2013). Estas tendencias coinciden con las dificultades observadas en el grupo focal de la UI.

3.2. Escritura y discapacidad en educación superior

Investigaciones internacionales evidencian patrones similares en estudiantes neuro-divergentes. El DSM-5 describe que el autismo y el TDAH pueden asociarse a desafíos en organización textual, monitoreo del desempeño y gestión de la carga cognitiva, dificultades que se intensifican cuando no existen apoyos didácticos específicos (American Psychiatric Association, 2013). Por su parte, estudios sobre discapacidad en educación superior muestran que las barreras pedagógicas y la falta de accesibilidad afectan directamente la participación académica y el rendimiento escrito del estudiantado (Tinklin et al., 2004). En el contexto chileno, se han documentado dificultades de accesibilidad, acompañamiento y adecuación en procesos de nivelación y diagnóstico para estudiantes con diversas discapacidades, incluyendo autismo y TDAH (Toro-Ocaranza y Abaroa-Godoy, 2025). Estas evidencias refuerzan la necesidad de intervenciones que combinen acompañamiento académico y escritura guiada.

3.3. Escritura creativa y microcuento como recurso pedagógico

White y Arndt (1991) sostienen que los géneros creativos permiten desarrollar habilidades transferibles a la escritura académica, como la selección léxica, la coherencia narrativa y la toma de decisiones discursivas. En esta línea, Rodríguez (2011) evidenció mejoras en coherencia, expresión emocional y autorregulación mediante talleres de escritura creativa con personas con discapacidad psiquiátrica. Asimismo, Shua (2017) y Jolibert y Sraïki (2009) destacan que el microcuento, por su brevedad y exigencia de precisión, constituye una estrategia didáctica pertinente para trabajar planificación, coherencia y revisión textual.

3.4. Publicación de textos y motivación

La publicación de textos tiene efectos directos en la calidad de la escritura, ya que producir para un destinatario real incrementa la motivación, la atención a la coherencia y el compromiso con la revisión (Jolibert y Sraïki, 2009). Asimismo, Cassany (1993) señala que la circulación social del texto transforma la escritura en una práctica significativa y situada, fortaleciendo su función comunicativa. Estas aportaciones respaldan la decisión de publicar los

microcuentos en una página de instagram, permitiendo que los/as estudiantes escriban para una comunidad real y no únicamente para fines evaluativos.

El conjunto de enfoques, conceptos e investigaciones revisadas permite comprender que las dificultades en escritura observadas en estudiantes universitarios (y especialmente en quienes presentan autismo y TDAH) no responden únicamente a factores individuales, sino a una falta de enseñanza explícita y sistemática del proceso escritor. Desde la alfabetización académica, la escritura como proceso, la didáctica del microcuento y la educación inclusiva, se justifica una intervención que trabaje la planificación, coherencia, cohesión y revisión mediante la producción de microcuentos con publicación real. Esta propuesta se sustenta en teorías consolidadas y evidencia empírica, y responde de manera directa a las necesidades del grupo focal y al propósito pedagógico de la investigación.

Metodología

Este apartado describe el diseño metodológico de la investigación, explicitando el enfoque adoptado, los criterios de selección de los participantes, los instrumentos utilizados y los resguardos éticos considerados. Asimismo, se detalla el modo en que se desarrolló el proceso investigativo, en coherencia con los objetivos del estudio y la intervención pedagógica implementada.

a) Enfoque metodológico: Investigación - Acción

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo - constructivista, desde el cual el conocimiento se construye a partir de la comprensión situada de las experiencias de los sujetos (Guba y Lincoln, 1998). Este enfoque reconoce que la realidad educativa es compleja, dinámica y contextual, y que solo puede comprenderse mediante una aproximación que valore el sentido que las personas atribuyen a sus propias prácticas. Dentro de este marco, se adopta la Investigación - Acción (IA) como metodología central, entendida como un proceso sistemático orientado simultáneamente a comprender y transformar la práctica educativa.

Según Martínez (2000), la IA busca generar conocimiento útil para mejorar la realidad en la que se investiga, integrando reflexión crítica, análisis y acción. A diferencia de los diseños tradicionales, no separa al investigador del contexto, sino que promueve una participación activa y colaborativa: los sujetos involucrados dejan de ser “objeto” de estudio para convertirse en coinvestigadores que aportan desde su experiencia. Bisquerra (2009) coincide en que la IA se caracteriza por su orientación práctica, su vínculo con problemas reales del aula y su propósito transformador, aspectos que la hacen coherente con investigaciones educativas que buscan modificar procesos, estrategias o prácticas institucionales.

Los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la IA se articulan en torno a varias ideas clave. En primer lugar, se sustenta en el paradigma interpretativo, que rechaza la

neutralidad positivista y reconoce que toda investigación en contextos educativos implica interpretación, juicio y construcción conjunta de sentido (Guba y Lincoln, 1998). En segundo lugar, incorpora un fundamento crítico–emancipador, desde el cual investigar implica favorecer la autonomía, la reflexión y la modificación consciente de las prácticas (Martínez, 2000). En tercer lugar, la IA concibe el conocimiento como situado, es decir, inseparable del contexto concreto en el que se produce (Latorre, 2003). A ello se suma la centralidad del diálogo y la participación activa, que permiten que las decisiones se construyan colectivamente y que la investigación avance como un proceso democrático de co-elaboración.

Respecto de su estructura, la IA se organiza en ciclos o espirales de acción-reflexión que se retroalimentan constantemente. Martínez (2000) propone fases que incluyen el diagnóstico del problema, el diseño del plan de acción, la implementación de la intervención y la evaluación de los resultados. Estas etapas no son lineales, sino recursivas: cada una genera nueva información que permite ajustar el proceso, reforzando la reflexión crítica sobre la propia práctica. Latorre (2003) enfatiza que esta naturaleza cíclica constituye una de las mayores fortalezas de la IA, ya que permite adaptar la intervención a las necesidades emergentes y sostener un análisis continuo de lo que ocurre en el aula o en el contexto educativo investigado.

En cuanto al rigor metodológico, la IA asegura su validez mediante criterios propios del enfoque cualitativo. Martínez (2000) sostiene que la coherencia interpretativa es fundamental, entendida como la correspondencia entre los datos, el análisis y las conclusiones. Asimismo, la triangulación (entre fuentes, técnicas e interpretaciones) permite fortalecer la credibilidad del proceso, controlar sesgos y contrastar diferentes perspectivas sobre el fenómeno estudiado. La reflexividad del investigador y la explicitación del proceso también contribuyen a la confiabilidad, al permitir comprender cómo se tomaron las decisiones metodológicas y cómo se interpretaron los hallazgos.

En síntesis, la IA constituye un enfoque adecuado para esta investigación, ya que permite comprender y abordar un problema pedagógico real mediante un proceso

participativo, reflexivo y transformador, coherente con las necesidades del contexto y con los objetivos de mejora educativa propuestos.

b) Muestreo

El muestreo utilizado es cualitativo y corresponde a un muestreo no probabilístico, específicamente intencional y por conveniencia, modalidad adecuada cuando se trabaja con grupos pequeños y con características particulares que requieren ser estudiadas en profundidad. Según Otzen y Manterola (2017), en este tipo de muestreo los sujetos se seleccionan por criterios definidos por el investigador y por su accesibilidad, lo que permite trabajar con casos que resultan pertinentes para los objetivos del estudio. Estos autores señalan que la selección no probabilística se basa en características relevantes para la investigación y en la proximidad y disponibilidad de los participantes, elementos que facilitan el proceso investigativo.

La muestra estuvo compuesta por cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica (tres con diagnóstico de autismo y uno con TDAH). La selección respondió a tres criterios:

(1) Pertinencia pedagógica, dado que los/as cuatro presentaban dificultades en habilidades técnicas de escritura vinculadas directamente al problema investigado.

(2) Heterogeneidad, ya que incluían estudiantes de distintos niveles de avance académico, lo que permitió una comprensión más amplia del fenómeno.

(3) Disponibilidad y vinculación previa, que favoreció la confianza, continuidad y profundidad del trabajo.

Aunque la muestra es acotada, resulta suficiente para la Investigación - Acción, ya que este enfoque privilegia la profundidad, la participación sostenida y la comprensión situada, más que la representatividad estadística.

c) Instrumentos de evaluación diagnóstica, implementación y evaluación final

Los instrumentos seleccionados permiten recoger información desde dimensiones técnicas, discursivas y reflexivas del proceso escritor, en coherencia con la lógica participativa y cíclica propia de la Investigación - Acción. Su elección responde a los objetivos específicos del estudio y se organiza según las fases del proceso investigativo descritas por Martínez (2000) y Latorre (2003), quienes señalan que la IA requiere un sistema de evaluación continua que oriente, ajuste y comprenda la evolución de la intervención.

Con el fin de facilitar la comprensión del uso de los instrumentos a lo largo del proceso investigativo, a continuación se presenta una síntesis de los instrumentos utilizados antes, durante y después de la intervención:

Tabla 1

Síntesis de instrumentos utilizados según fases del proceso investigativo

Fase del proceso	Instrumentos utilizados	Propósito
Antes de la intervención (Diagnóstico)	Prueba diagnóstica de escritura (comprensión lectora, conocimientos lingüísticos y producción escrita); entrevista semiestructurada	Identificar dificultades iniciales en habilidades técnicas de escritura y conocer experiencias, percepciones y emociones asociadas al acto de escribir
Durante la intervención (Implementación)	Listas de cotejo; pautas de verificación entre pares; mini-pautas de revisión; conversación guiada final	Acompañar el proceso escritor, monitorear el desarrollo de habilidades específicas y

	promover la reflexión colaborativa y metacognitiva
Después de la Prueba final de escritura intervenció equivalente a la diagnóstica (Evaluación final)	Comparar desempeños iniciales y finales y valorar los avances logrados al término del proceso

La selección de los instrumentos responde a la necesidad de abordar el proceso escritor desde distintos momentos y propósitos pedagógicos. En la fase diagnóstica, se optó por instrumentos que permitieran identificar dificultades iniciales en habilidades técnicas y discursivas de la escritura, así como conocer experiencias, percepciones y emociones asociadas al acto de escribir, coherente con la concepción de la escritura como proceso situado (Cassany, 1993) y con un enfoque interpretativo que valora la experiencia de los participantes (Guba y Lincoln, 1998). Durante la implementación, los instrumentos se eligieron por su carácter formativo y de acompañamiento, ya que permitieron monitorear el desarrollo de habilidades específicas, promover la revisión consciente y favorecer la reflexión colaborativa en un contexto de escritura guiada, en coherencia con la naturaleza recursiva de la Investigación - Acción (Martínez, 2000; Latorre, 2003) y con el trabajo con textos breves como el microcuento (Shua, 2017). Finalmente, los instrumentos de cierre se seleccionaron para valorar los avances logrados al término del proceso, permitiendo comparar desempeños iniciales y finales y evidenciar progresiones en dimensiones clave de la escritura, en línea con los principios de la alfabetización académica que destacan la explicitación de criterios y la retroalimentación orientada a la mejora (Carlino, 2005).

d) Aspectos éticos

El estudio incorporó resguardos éticos acordes a investigaciones con personas adultas y se fundamenta en los principios de respeto, autonomía y confidencialidad, coherentes con las

orientaciones éticas del paradigma interpretativo planteado por Guba y Lincoln (1998), quienes enfatizan la responsabilidad del investigador en la protección de los participantes y en la transparencia del proceso. Asimismo, Latorre (2003) señala que en la Investigación - Acción la dimensión ética es central, ya que los sujetos no son “objetos” de estudio, sino participantes activos cuyo bienestar debe ser resguardado.

Antes de iniciar la entrevista diagnóstica y la prueba inicial, cada participante firmó un consentimiento informado, explicado de forma presencial y clara. Este documento detallaba que los objetivos del estudio, las actividades a realizar, los posibles beneficios, la voluntariedad de la participación, el derecho a retirarse sin consecuencias y el compromiso de confidencialidad de la investigadora. Todos aceptaron participar libremente.

Para proteger la identidad se utilizaron identificadores alfanuméricos (Participante A, B, C y D) en transcripciones, matrices y registros analíticos. La información personal fue manejada exclusivamente por la investigadora. Respecto a la publicación final de los microcuentos, se aclaró que incluir el nombre real era completamente opcional y no formaba parte del proceso investigativo.

Con ello se garantizó voluntariedad, confidencialidad y respeto a las particularidades de cada estudiante, en coherencia con los principios éticos fundamentales del enfoque cualitativo e interpretativo.

Plan de acción

El plan de acción de esta investigación - acción se concibe como un proceso pedagógico progresivo y situado, orientado a generar un espacio sistemático para desarrollar habilidades de escritura en estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Latorre (2003) plantea que la investigación - acción implica una intervención planificada que busca transformar prácticas educativas mediante un registro riguroso del proceso. De manera complementaria, Martínez (2000) señala que la acción es deliberada y orientada a resolver problemas identificados en la práctica, mientras que Bisquerra (2009) destaca su carácter práctico-reflexivo y su pertinencia para mejorar procesos educativos reales. Desde estos aportes, el plan se organiza como una intervención diseñada para responder a la ausencia de espacios formales y sostenidos para trabajar la escritura dentro de la Unidad de Inclusión.

La elección del microcuento como eje articulador responde a criterios pedagógicos vinculados al desarrollo de habilidades lingüísticas complejas. Su brevedad permite abordar coherencia, cohesión, elipsis y precisión léxica sin sobrecargar a los participantes. Shua (2017) sostiene que la microficción exige condensación narrativa y selección rigurosa de la información, lo que la convierte en una herramienta eficaz para ejercitar decisiones lingüísticas y discursivas. Asimismo, Cassany (1993) entiende la escritura como una práctica social situada que integra planificación, textualización y revisión, procesos que se trabajan de manera explícita en la producción de microcuentos. En este marco, el género favorece el desarrollo de habilidades técnicas requeridas en la educación superior.

El plan incorpora además la perspectiva didáctica de Jolibert y Sraïki (2009), quien plantea que la escritura adquiere sentido cuando se produce en contextos auténticos, con destinatarios reales y propósitos comunicativos definidos. En coherencia con esta mirada, la publicación de los microcuentos en una página de instagram otorga un propósito concreto al proceso y fomenta la revisión del texto, dialogando con la idea de función social de la escritura propuesta por Cassany (1993).

La estructura del plan contempla ocho sesiones que avanzan desde la exploración inicial del género hasta la versión final del microcuento. Esta secuencia se articula con el ciclo propio de la investigación - acción, entendido como un proceso que integra diagnóstico, planificación, acción y evaluación. Martínez (2000) describe este ciclo como una espiral que permite ajustar estrategias según los hallazgos emergentes, mientras que Latorre (2003) destaca que su naturaleza recursiva facilita comprender y mejorar la práctica durante su implementación. En este estudio, la primera fase caracterizó las habilidades iniciales; la segunda definió criterios didácticos; la tercera desarrolló actividades de lectura, escritura y retroalimentación; y la cuarta evaluó los avances mediante la producción final.

En síntesis, el plan de acción articula teoría y práctica para fortalecer habilidades de escritura en estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Esto se alinea con Cassany (1993), quien enfatiza los procesos cognitivos implicados en escribir, y con Carlino (2005), quien sostiene que aprender a escribir en la universidad requiere trabajo guiado y contextualizado. La intervención propone un proceso técnico y estructurado centrado en la producción de microcuentos como vía para mejorar competencias escritas.

Planificación de las sesiones de intervención

La intervención se organiza en ocho sesiones consecutivas que combinan exploración, producción escrita, retroalimentación, acompañamiento individual, conversación guiada y realización de la prueba final.

A continuación, se presenta una síntesis de las sesiones de intervención desarrolladas en el marco del proyecto, en la que se resumen los objetivos, las actividades principales, los principales recursos utilizados y el tipo de evaluación aplicado en cada sesión:

Tabla 2

Síntesis de sesiones de intervención

Sesión	Objetivo	Actividades	Recursos	Evaluación
1	Reconocer características del microcuento y propósito del proyecto.	Lectura y análisis de microcuentos; diálogo inicial.	Meet, Genially, Forms.	Lista de cotejo
2	Analizar elementos técnicos del microcuento.	Lectura guiada; identificación de elementos del género.	Meet, Genially, chat.	Lista de cotejo
3	Producir borrador del microcuento.	Escritura individual; primer borrador del auto-observación escrita.	Correo, textos de apoyo, libreta.	Lista de cotejo
4	Retroalimentar el borrador de un par.	Revisión entre pares; comentarios escritos.	Meet, pauta, correo.	Lista de cotejo
5	Reescribir el microcuento.	Análisis de retroalimentación; segunda versión.	Word, pauta, libreta.	Lista de cotejo
6	Revisar textos de compañeros/as.	Lectura y comentarios breves entre pares.	Correo, mini-pauta.	Lista de cotejo
7	Finalizar la versión definitiva del microcuento.	Revisión individual guiada; versión final.	Libreta, criterios.	Escala de apreciación

8 Reflexionar sobre el Conversación guiada; Prueba final, Lista de
proceso y cerrar el evaluación final. preguntas cotejo
proyecto. guías.

Resultados

El presente apartado expone los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación - acción, organizados en tres etapas: diagnóstica, de implementación y de evaluación final de la acción. En cada una de ellas se presentan los principales hallazgos a partir del análisis de los distintos instrumentos aplicados, combinando recursos textuales, tablas y ejemplos que permiten dar cuenta del desempeño y la experiencia de los/as estudiantes participantes.

Los resultados se describen e interpretan en relación con el problema de investigación y los objetivos específicos del estudio, considerando tanto dimensiones técnicas de la escritura como aspectos reflexivos y experienciales del proceso. Asimismo, los hallazgos se vinculan con literatura pertinente, con el fin de situarlos dentro del marco teórico que sustenta esta investigación.

1. Resultados de la entrevista semiestructurada

En primer lugar, se presentan los resultados de la entrevista semiestructurada, cuyo propósito fue caracterizar el punto de partida del grupo focal y contextualizar los resultados posteriores de la prueba diagnóstica.

Participante A.

El Participante A evidenció una relación activa y sostenida con la escritura, asociada principalmente a la expresión personal. Declaró escribir poesía y llevar un diario, señalando que la escritura funcionaba como un espacio de reflexión y descarga emocional. Asimismo, manifestó una comprensión inicial del microcuento vinculada a la brevedad y al impacto narrativo, junto con una concepción de la discapacidad centrada en las barreras del entorno más que en el déficit individual. Este perfil sugiere un mayor grado de familiaridad con prácticas de escritura subjetiva, coherente con lo planteado por Cassany (1993) respecto al valor de las escrituras personales en el desarrollo de habilidades expresivas.

Participante B.

El Participante B presentó una experiencia previa con la escritura más bien esporádica y asociada a contextos formales, como concursos o tareas específicas, sin que esta constituyera una práctica habitual. En relación con el microcuento, manifestó un conocimiento inicial general, principalmente ligado a la brevedad, y expresó motivaciones vinculadas a la posibilidad de comunicar experiencias y generar empatía en otros lectores. Esta trayectoria resulta consistente con lo descrito por Carlino (2005), quien señala que muchos estudiantes acceden a la educación superior con experiencias de escritura centradas en exigencias externas más que en una práctica autónoma.

Participante C.

En el caso del Participante C, la entrevista reveló una relación más frágil con la escritura, marcada por dificultades para sostener procesos y finalizar textos. El/la estudiante señaló que, si bien iniciaba escritos, le resultaba complejo continuarlos o cerrarlos. Además, expresó un conocimiento limitado del microcuento y dificultades percibidas en aspectos de organización y coherencia textual. Estas características se alinean con lo descrito en la literatura sobre estudiantes con TDAH, donde los desafíos en planificación, autorregulación y monitoreo del desempeño inciden directamente en la producción escrita (American Psychiatric Association, 2013).

Participante D.

Finalmente, el Participante D manifestó una experiencia reducida con la escritura, asociada principalmente a instancias evaluativas y académicas, sin un vínculo personal o creativo con esta práctica. En cuanto a la discapacidad, su discurso se centró en la idea de diferencia y en las dificultades de acceso y comprensión por parte del entorno. Asimismo, expresó motivaciones vinculadas a cerrar un proceso y participar en una experiencia concreta de publicación, lo que refuerza la importancia de otorgar sentido comunicativo real a las tareas de escritura, tal como proponen Jolibert y Sraïki (2009).

En conjunto, los resultados de la entrevista sugieren que el grupo focal presentaba trayectorias heterogéneas en relación con la escritura, tanto en términos de experiencia previa como de sentido atribuido a esta práctica. Estas diferencias iniciales permitieron anticipar desempeños diversos en la prueba diagnóstica y reforzaron la necesidad de una intervención pedagógica que abordara la escritura como un proceso guiado, situado y flexible, ajustado a las características y necesidades de cada estudiante.

2. Resultados de la etapa diagnóstica

2.1. Resultados de la prueba diagnóstica de Lenguaje y Comunicación

Participante A.

El Participante A obtuvo 8 puntos de un máximo de 20, ubicándose en el nivel “requiere apoyo”, lo que evidenció un punto de partida con dificultades significativas en comprensión lectora, control normativo y producción escrita. En la dimensión comprensiva, presentó ausencia de lectura global e inferencial, con interpretaciones restringidas y escasa profundización del sentido del texto. En la proyección creativa, si bien logró mantener coherencia formal, su aporte resultó débilmente vinculado al microcuento. En el plano lingüístico, destacó por una adecuada organización secuencial y uso funcional de conectores, contrastando con un alto número de errores ortográficos y de puntuación. En producción escrita, elaboró un microcuento válido pero fragmentado, con escasa coherencia global, vocabulario limitado y una presentación desordenada, lo que dificultó la lectura.

En síntesis, el desempeño del Participante A se caracterizó por un perfil heterogéneo, con fortalezas puntuales en cohesión formal y conexión de ideas, junto con debilidades relevantes en lectura profunda, control normativo y construcción global del texto. Estos resultados evidencian la necesidad de una intervención orientada al fortalecimiento de estrategias de comprensión inferencial, revisión guiada y toma de decisiones narrativas propias del género, aspectos centrales para el desarrollo de la escritura en educación superior (Carlino, 2005; Cassany, 1993; Shua, 2017).

Participante B.

El Participante B obtuvo 10 puntos de un máximo de 20, ubicándose en el nivel “dominio intermedio”. En comprensión lectora, presentó dificultades para reconocer el sentido global e inferencial del texto, con respuestas literales o incoherentes y ausencia de proyección creativa. En contraste, mostró un desempeño sólido en conocimientos lingüísticos, logrando una adecuada organización secuencial, uso funcional de conectores y un manejo parcial de la normativa ortográfica. En producción escrita, elaboró un microcuento coherente y fluido, aunque con extensión inadecuada, vocabulario limitado y una presentación aceptable pero con descuidos formales.

En términos generales, el Participante B evidenció un mayor dominio en la organización textual y cohesión formal que en la comprensión profunda y creativa del microcuento. Este perfil sugiere la necesidad de una intervención centrada en el fortalecimiento de la lectura inferencial, la proyección narrativa y la consolidación de criterios propios del género, en coherencia con los planteamientos de la alfabetización académica y la escritura como proceso (Carlino, 2005; Cassany, 1993; Shua, 2017).

Participante C.

El Participante C obtuvo 17 puntos de un máximo de 20, ubicándose en el nivel “alto dominio”, evidenciando un desempeño inicial sólido en la mayoría de las dimensiones evaluadas. En comprensión lectora, logró una lectura global adecuada, con mayor fortaleza en la proyección creativa que en la interpretación inferencial profunda. En conocimientos lingüísticos, presentó un manejo consistente de la normativa, cohesión y uso de conectores, con leves dificultades en la organización global. En producción escrita, elaboró un microcuento ajustado al género, coherente y expresivamente rico, con uso variado de recursos literarios y una presentación clara y prolija.

En síntesis, el Participante C mostró un alto dominio general desde el diagnóstico, con fortalezas claras en producción escrita, riqueza léxica y control normativo. No obstante, se identificaron aspectos a profundizar en la síntesis interpretativa y en la planificación textual, lo

que orientó la intervención hacia el perfeccionamiento de una lectura inferencial más integrada y un control más consciente del proceso escritor (Cassany, 1993; Carlino, 2005).

Participante D.

El Participante D obtuvo 12 puntos de un máximo de 20, ubicándose en el nivel “dominio intermedio”. En comprensión lectora, evidenció una lectura centrada en lo explícito, con dificultades para acceder a niveles inferenciales y simbólicos, así como una ausencia de proyección creativa. En conocimientos lingüísticos, presentó un desempeño sólido en organización secuencial, uso de conectores y control normativo. En producción escrita, elaboró un microcuento comprensible pero con cohesión débil, vocabulario limitado y escasa expresividad narrativa, destacando positivamente la presentación clara y ordenada del texto.

En conjunto, el desempeño del Participante D se caracterizó por un adecuado manejo formal de la escritura, acompañado de dificultades relevantes en comprensión profunda, creatividad y construcción de sentido narrativo. Estos resultados evidencian la necesidad de un acompañamiento pedagógico orientado a profundizar la lectura interpretativa y el desarrollo de la expresividad, favoreciendo una escritura menos literal y más reflexiva, acorde a las exigencias del microcuento como género (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Shua, 2017).

3. Resultados de la etapa de implementación

Este apartado presenta los resultados obtenidos durante la etapa de implementación del plan de acción, correspondiente al desarrollo de las sesiones de escritura creativa centradas en el microcuento. A diferencia de la fase diagnóstica, esta etapa tuvo un carácter eminentemente formativo y procesual, orientado a acompañar el desarrollo progresivo de habilidades de lectura, escritura y reflexión metacognitiva a lo largo del taller.

Durante la implementación se utilizaron diversos instrumentos de seguimiento (tales como listas de cotejo, pautas de verificación entre pares, mini-pautas de revisión y registros asociados a las actividades de reescritura) cuyo propósito principal fue monitorear el desempeño de los estudiantes durante las sesiones y orientar el acompañamiento pedagógico

inmediato. No obstante, estos instrumentos no fueron diseñados para evaluar en profundidad el proceso de escritura como objeto central de análisis investigativo, sino como apoyos formativos para la toma de decisiones didácticas durante la intervención. Por esta razón, si bien forman parte del proceso y se encuentran disponibles para su revisión en los Anexos 1 y 2, el análisis presentado en este apartado se focaliza principalmente en la evolución de los textos producidos por los estudiantes.

En este sentido, los resultados de la implementación se analizan a partir de la comparación entre el primer borrador, el segundo borrador y la versión final de los microcuentos elaborados por cada participante, lo que permite observar de manera directa transformaciones graduales en aspectos como coherencia, cohesión, precisión lingüística y fuerza expresiva. Este enfoque se sustenta en la concepción de la escritura como un proceso recursivo y situado, en el que la planificación, la textualización y la reescritura cumplen un rol central en la mejora del texto (Cassany, 1993), y se articula con los principios de la investigación - acción, que privilegian la reflexión sistemática sobre la práctica y sus efectos en los aprendizajes (Latorre, 2003; Martínez, 2000).

Complementariamente, se incorporan los aportes provenientes de la conversación guiada desarrollada en la sesión final, en la que los propios estudiantes identifican los aspectos en los que perciben haber mejorado a lo largo del proceso. Estas verbalizaciones permiten enriquecer el análisis mediante una mirada metacognitiva, articulando las evidencias textuales con la percepción subjetiva de los participantes. El análisis se presenta de manera interpretativa y se vincula con referentes de la escritura como proceso, la alfabetización académica y la escritura con sentido comunicativo (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Jolibert & Sraïki, 2009).

3.1. Resultados de la etapa de implementación – Participante A

En el caso del Participante A, el análisis comparativo de las distintas versiones del microcuento “El día de Pinpon” permitió observar un proceso progresivo de expansión, ajuste y posterior condensación narrativa. Las versiones iniciales se caracterizaron por una secuencia fragmentada de acciones, con escasa articulación entre episodios y un desarrollo narrativo

limitado, lo que dificultaba la construcción de un hilo conductor claro. A medida que avanzó el proceso, el texto incorporó nuevos personajes, situaciones y descripciones que enriquecieron el universo narrativo, aunque inicialmente con problemas de cohesión y sobrecarga de información. En la versión final, el relato logró mayor continuidad, claridad en la progresión de los acontecimientos y un cierre con sentido transformador, manteniendo los elementos significativos previamente explorados, pero organizados de manera más coherente y articulada.

En síntesis, el proceso de escritura del Participante A evidencia el tránsito desde una producción fragmentada hacia un texto más cohesionado y controlado, donde la reescritura permitió depurar ideas, fortalecer el sentido global y potenciar el impacto narrativo. Este avance da cuenta de la incidencia de la retroalimentación y del trabajo recursivo sobre el texto, en coherencia con la concepción de la escritura como una práctica situada de prueba y ajuste orientada a la comunicación con otros (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Jolibert & Sraïki, 2009).

3.2. Resultados de la etapa de implementación – Participante B

El proceso de implementación del Participante B mostró una evolución significativa desde una escritura inicial extensa, explícita y fuertemente declarativa hacia una narración más condensada y simbólica. En las primeras versiones, el microcuento se centraba en la experiencia del diagnóstico de TEA, con una alta carga emocional y un mensaje de validación identitaria expresado de manera directa, lo que debilitaba el efecto propio del género. A lo largo de las sucesivas reescrituras, el texto incorporó una estructura narrativa más organizada, diálogos y escenas que permitieron desplazar progresivamente la explicación hacia la sugerencia, culminando en una versión final donde el diagnóstico se presenta de manera implícita, apoyada en imágenes y acciones breves.

En términos interpretativos, el proceso del Participante B refleja un avance claro en la conciencia del género microcuento, particularmente en el uso de la elipsis, la economía del lenguaje y la construcción de un cierre con golpe de sentido. La reescritura permitió transformar una narración inicialmente explicativa en un texto más sugerente y comunicativamente eficaz, evidenciando una mayor conciencia del lector y del propósito

narrativo, en coherencia con los enfoques de la escritura como proceso recursivo (Cassany, 1993; Jolibert & Sraïki, 2009).

3.3. Resultados de la etapa de implementación – Participante C

En el caso del Participante C, el proceso de escritura se caracterizó por una evolución desde una narración directa y descriptiva hacia una construcción más condensada y simbólica del relato. Las versiones iniciales del microcuento comunicaban con claridad la experiencia personal asociada al diagnóstico, pero privilegiaban la explicitación del sentido por sobre la sugerencia, especialmente en el cierre. A través de la revisión y reescritura, el texto fue ganando coherencia, precisión léxica y organización narrativa, reduciendo repeticiones y ajustando la progresión de ideas. En la versión final, el microcuento incorporó un título con mayor carga semántica y un cierre implícito que resignifica la experiencia narrada, particularmente a través de la escena final vinculada a la figura materna.

Desde una mirada sintética, el proceso del Participante C evidencia una profundización en la conciencia comunicativa del texto y un uso más efectivo de recursos propios del microcuento, como la elipsis y la sugerencia. Si bien el estudiante partía desde un desempeño inicial sólido, la implementación permitió fortalecer la condensación narrativa y el control del cierre, consolidando una escritura más ajustada al género y al lector, en coherencia con la escritura entendida como un proceso de ajuste progresivo (Cassany, 1993; Carlino, 2005).

3.4. Resultados de la etapa de implementación – Participante D

El proceso de implementación del Participante D mostró una transformación sustantiva desde un relato inicial extenso, explicativo y centrado en la descripción directa del diagnóstico hacia una narración más breve y ajustada al género microcuento. En las primeras versiones, el texto presentaba abundante información explícita y un mensaje final claramente enunciado, lo que debilitaba la condensación narrativa y el impacto del relato. A través de las sucesivas reescrituras, el microcuento fue reduciendo su extensión, reorganizando la secuencia narrativa e incorporando escenas y diálogos que permitieron desplazar la explicación hacia la acción. La

versión final logró construir el sentido a partir de situaciones concretas, culminando en un cierre con golpe de sentido apoyado en la reacción del entorno.

En síntesis, el proceso del Participante D evidencia una mejora significativa en la coherencia global, la economía del lenguaje y la conciencia del efecto narrativo del texto. La intervención permitió transitar desde una escritura predominantemente literal hacia una narración más sugerente y expresiva, reforzando el uso de recursos centrales del microcuento y la adecuación al propósito comunicativo, en coherencia con la escritura como práctica recursiva y situada (Cassany, 1993; Jolibert & Sraïki, 2009).

3.5. Resultados de la etapa de implementación: conversación guiada (sesión 8)

Con el propósito de complementar el análisis del proceso de escritura desarrollado durante la implementación, en la última sesión del plan de acción se realizó una conversación guiada individual con cada participante. Esta instancia tuvo como objetivo recoger la percepción de los estudiantes respecto de sus aprendizajes, avances lingüísticos, experiencia con la publicación y proyección de la escritura hacia otros contextos académicos. A diferencia de los instrumentos de seguimiento aplicados durante las sesiones, la conversación guiada permitió acceder a un nivel metacognitivo y reflexivo del proceso, aportando evidencia cualitativa sobre la apropiación consciente de la escritura como práctica comunicativa y formativa.

De manera transversal, los/as participantes manifestaron una alta conciencia de los cambios experimentados en su escritura a lo largo del proceso. En todos los casos se identificaron avances en coherencia textual, organización de ideas, uso de conectores y revisión del texto, así como una mayor comprensión de la escritura como un proceso que requiere planificación, ajuste y reescritura. Asimismo, los estudiantes reconocieron explícitamente el valor de la retroalimentación pedagógica recibida durante el taller, destacando la reescritura guiada como un elemento clave para destrabar dificultades iniciales y mejorar la calidad de sus producciones, en coherencia con enfoques que conciben la escritura como una práctica recursiva y consciente (Cassany, 1993; Carlino, 2005).

En términos más específicos, algunos participantes enfatizaron aprendizajes particulares vinculados al género microcuento, como el uso de la implicidad narrativa, la economía del lenguaje, el factor sorpresa y la necesidad de “mostrar sin decir” a través de acciones y escenas. Estas reflexiones evidencian un avance en la conciencia del lector y del propósito comunicativo del texto, aspectos centrales tanto en la alfabetización académica como en la escritura creativa (Carlino, 2005; Cassany, 1993). Del mismo modo, se reconocieron desafíos aún presentes, especialmente en la planificación previa y en el control normativo, lo que da cuenta de una comprensión realista y crítica del propio proceso escritor.

Un elemento recurrente en las verbalizaciones fue la valoración de la publicación de los microcuentos como un hito significativo del proceso. Los/as estudiantes atribuyeron a esta instancia un sentido empático, social y personal, señalando que escribir para un lector real y no solo para una evaluación académica fortaleció su motivación, compromiso y autovaloración como escritores. En este sentido, la publicación operó como un dispositivo de sentido que resignificó la escritura como herramienta de expresión, comunicación y agencia, en coherencia con los principios de la investigación-acción y de una pedagogía centrada en la experiencia del sujeto (Martínez, 2000; Latorre, 2003; Jolibert & Sraïki, 2009).

En conjunto, los resultados de la conversación guiada confirman que la implementación del plan de acción no solo favoreció mejoras observables en los textos producidos, sino que también promovió procesos de metacognición, transferencia de aprendizajes y resignificación de la escritura como práctica académica, expresiva y social. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de analizar la evolución de los microcuentos como evidencia principal del proceso, complementada por instancias reflexivas que permiten comprender cómo los propios estudiantes interpretan y valoran su desarrollo escritural.

4. Resultados de la evaluación final de la acción

4.1. Resultados de la prueba final de Lenguaje y Comunicación

Participante A.

El Participante A obtuvo 20 puntos de un máximo de 26, ubicándose en el nivel de “alto dominio”, lo que evidencia un progreso significativo respecto de la evaluación diagnóstica. En la evaluación final, el/la estudiante mostró una mejora clara en la comprensión global del microcuento, identificando el conflicto central, recuperando evidencias textuales relevantes y reconociendo adecuadamente rasgos propios del género. En el plano lingüístico, logró una organización coherente del texto y un uso funcional de conectores, manteniendo un léxico adecuado al contexto, aunque persistieron errores ortográficos y de puntuación que indican la necesidad de continuar fortaleciendo el control normativo. En producción escrita, elaboró un microcuento ajustado a la consigna y al género, con coherencia general y algunos intentos expresivos, si bien aún se observan desafíos en economía del lenguaje, concisión y profundidad narrativa.

En síntesis, los resultados del Participante A confirman un avance sustantivo en comprensión lectora, cohesión textual y adecuación al género microcuento en comparación con su punto de partida. Si bien persisten aspectos a perfeccionar, especialmente en el plano normativo y expresivo, la evaluación final evidencia una escritura más consciente, organizada y orientada al propósito comunicativo, en coherencia con la escritura entendida como un proceso de aprendizaje progresivo en educación superior (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Shua, 2017).

Participante B.

El Participante B obtuvo 21 puntos de un máximo de 26, alcanzando el nivel de “alto dominio” y evidenciando avances relevantes respecto del diagnóstico inicial. En comprensión lectora, logró recuperar información explícita clave del texto y desarrollar una interpretación simbólica coherente, lo que da cuenta de un progreso en la lectura inferencial. En el plano lingüístico, presentó un desempeño heterogéneo: mostró un buen control normativo y un léxico preciso, aunque se identificaron dificultades puntuales en la cohesión y secuencia narrativa, así como un uso parcial de los conectores. En producción escrita, elaboró un microcuento coherente, conciso y ajustado al género, utilizando imágenes potentes y recursos expresivos pertinentes que fortalecieron el impacto narrativo.

En términos generales, el desempeño del Participante B refleja una consolidación de la escritura de microficción, con avances claros en expresividad, economía del lenguaje y conciencia del efecto narrativo. Aun cuando persisten dificultades específicas en la organización secuencial, los resultados sugieren que la intervención favoreció una escritura más precisa y comunicativamente eficaz, en concordancia con los enfoques de la alfabetización académica y la escritura como proceso (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Shua, 2017).

Participante C.

El Participante C obtuvo 22 puntos de un máximo de 26, ubicándose en el nivel de “alto dominio” y evidenciando un desempeño sólido y consistente en la evaluación final. El/la estudiante mostró un buen manejo de la comprensión literal del texto y del reconocimiento de las características del microcuento, aunque presentó una dificultad puntual en la interpretación simbólica profunda. En el ámbito lingüístico, destacó por un adecuado control normativo, una organización coherente del texto y un uso funcional de conectores y léxico preciso. En producción escrita, elaboró un microcuento ajustado al género, coherente, conciso y expresivamente logrado, con un uso pertinente de imágenes y recursos narrativos que fortalecieron el impacto comunicativo.

En síntesis, los resultados del Participante C confirman un alto dominio general en escritura, con fortalezas claras en control lingüístico, cohesión textual y expresividad. Si bien la lectura inferencial profunda aparece como un aspecto a seguir desarrollando, la evaluación final evidencia una apropiación sólida del género y una escritura consciente del lector y del propósito comunicativo, en línea con la escritura como proceso formativo en educación superior (Cassany, 1993; Carlino, 2005).

Participante D.

El Participante D obtuvo 20 puntos de un máximo de 26, alcanzando el nivel de “alto dominio” y mostrando avances significativos respecto de su desempeño inicial. En comprensión lectora, evidenció un manejo adecuado de la información explícita del texto y una interpretación simbólica incipiente, aunque aún superficial. En el plano lingüístico, presentó una

organización narrativa coherente, buen control normativo y uso adecuado de conectores, junto con algunas imprecisiones léxicas que no afectaron la comprensión global. En producción escrita, elaboró un microcuento coherente y ajustado a la consigna, con una estructura narrativa clara y una presentación prolija, aunque con expresividad aún limitada y ciertos problemas de concisión.

En conjunto, el desempeño del Participante D refleja una mejora clara en cohesión textual, control formal y adecuación al género, en comparación con la etapa diagnóstica. Las dificultades se concentran principalmente en la profundización inferencial y en el fortalecimiento del impacto expresivo, lo que sugiere que la intervención favoreció una escritura más estructurada y consciente, en coherencia con los planteamientos de la escritura como proceso y de la alfabetización académica en educación superior (Cassany, 1993; Carlino, 2005; Shua, 2017).

4.2. Síntesis comparativa diagnóstico y evaluación final

Con el propósito de sintetizar los principales cambios observados entre el punto de partida y los resultados finales del proceso de intervención, a continuación se presentan de manera comparativa los puntajes y niveles de desempeño obtenidos por cada participante en la evaluación diagnóstica y en la evaluación final. Esta síntesis permite visualizar de forma global la evolución de los estudiantes en las dimensiones de comprensión lectora, conocimientos lingüísticos y producción escrita, facilitando la identificación de progresos, mantenciones y transformaciones relevantes a lo largo del proceso investigativo.

Tabla 3*Comparación de resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final por participante*

Participante	Diagnóstico (puntaje / nivel)	Evaluación final (puntaje / nivel)	Cambio global observado
A	8/20 – Requiere apoyo	20/26 – dominio	Alto Progreso marcado: pasa de dificultades significativas a desempeño sólido.
B	10/20 – Dominio intermedio	21/26 – dominio	Alto Progreso sostenido: mejora general y consolida desempeño alto.
C	17/20 – Alto dominio	22/26 – dominio	Alto Mantiene alto dominio con fortalecimiento general.
D	12/20 – Dominio intermedio	20/26 – dominio	Alto Progreso significativo: de desempeño intermedio a alto dominio.

Nota. La evaluación diagnóstica considera un puntaje máximo de 20 puntos, mientras que la evaluación final considera un máximo de 26 puntos. Los niveles de logro se interpretan según los criterios establecidos en cada instrumento.

Conclusiones

La presente investigación - acción tuvo como objetivo general fortalecer las habilidades de producción escrita de cuatro estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica, mediante una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos. A partir del análisis global de los resultados obtenidos en las distintas fases del proceso (diagnóstico, implementación y evaluación final) es posible afirmar que dicho objetivo fue alcanzado de manera satisfactoria, evidenciándose avances significativos tanto en dimensiones técnicas de la escritura como en aspectos reflexivos, metacognitivos y experienciales del proceso escritor.

En relación con los hallazgos principales, los resultados muestran que los/as estudiantes participantes presentaban, al inicio del proceso, dificultades transversales en habilidades fundamentales de la producción escrita, tales como la coherencia global del texto, la organización de ideas, la planificación previa, la revisión y reescritura, así como en aspectos normativos como la ortografía y la puntuación. Estas dificultades coincidían con lo descrito en la literatura sobre alfabetización académica y escritura como proceso, especialmente en estudiantes universitarios/as que no han contado con instancias sistemáticas de enseñanza de la escritura durante su trayectoria escolar y universitaria. Asimismo, se constató que dichas dificultades no respondían a la ausencia de ideas, sino a la falta de estrategias para organizarlas y comunicarlas de manera efectiva en el texto escrito.

Tras la implementación de la intervención pedagógica, se observaron progresos relevantes en todos/as los/as estudiantes participantes. La comparación entre la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación final evidenció mejoras en comprensión lectora global e inferencial, en el uso de conectores, en la cohesión y coherencia textual, en la adecuación al género microcuento y en la conciencia del proceso de revisión y reescritura. Estos avances fueron particularmente notorios en aquellos/as estudiantes que inicialmente se encontraban en niveles de “requiere apoyo” o “dominio intermedio”, quienes lograron alcanzar niveles de “alto dominio” al término del proceso.

Desde una valoración global, los resultados permiten sostener que la lectura, análisis y producción de microcuentos constituyen una estrategia pedagógica pertinente y eficaz para fortalecer habilidades de producción escrita en estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica. La brevedad del microcuento, su exigencia de precisión lingüística y su estructura condensada favorecieron la focalización atencional, la planificación consciente del texto y la revisión sistemática, reduciendo la sobrecarga cognitiva asociada a tareas de escritura extensas. En este sentido, el género permitió trabajar habilidades complejas de manera accesible y progresiva, en coherencia con las características cognitivas y atencionales de los/as estudiantes.

En cuanto a las reflexiones críticas sobre el proceso de investigación - acción, es posible identificar aprendizajes relevantes tanto a nivel pedagógico como profesional. En relación con el diseño de la intervención, la estructura progresiva de las sesiones, el énfasis en el proceso escritor y la incorporación de instancias de retroalimentación entre pares resultaron elementos clave para favorecer los aprendizajes. No obstante, el carácter mayoritariamente remoto de las sesiones constituyó una limitación, ya que restringió la interacción directa, el trabajo colaborativo espontáneo y el acompañamiento inmediato durante los procesos de escritura y revisión. Esta experiencia refuerza la importancia de privilegiar instancias presenciales o, al menos, sincrónicas, que permitan una mediación pedagógica más cercana y significativa.

Respecto de la implementación, se constató que la escritura guiada, la reescritura y la reflexión metacognitiva fueron aspectos centrales del proceso. Los/as estudiantes no solo mejoraron sus textos, sino que también desarrollaron una mayor conciencia sobre cómo escriben, qué dificultades enfrentan y qué estrategias pueden utilizar para superarlas. Este aprendizaje metacognitivo se evidenció con claridad en la conversación guiada final, donde los/as participantes identificaron explícitamente avances en coherencia, cohesión, planificación, revisión y organización de ideas, así como la transferencia de estos aprendizajes a otros contextos académicos.

Desde la perspectiva de los aprendizajes profesionales como futura docente de Educación Especial, este proceso permitió reafirmar la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que vayan más allá de los contenidos tradicionalmente priorizados en la formación inicial, explorando estrategias innovadoras y significativas que otorguen protagonismo a los/as estudiantes. La investigación evidenció que es posible trabajar habilidades lingüísticas complejas desde enfoques creativos, sin perder rigurosidad pedagógica, y que la escritura puede transformarse en una herramienta de expresión, reflexión y agencia, especialmente relevante en contextos inclusivos.

En relación con el impacto y la contribución al contexto educativo, esta investigación aporta evidencia situada sobre la necesidad de generar espacios sistemáticos para el desarrollo de la escritura en la educación superior, particularmente en unidades de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad. La experiencia desarrollada demuestra que, aun con recursos limitados y en contextos institucionales donde la escritura no forma parte explícita del acompañamiento académico, es posible implementar intervenciones pedagógicas significativas que fortalezcan competencias fundamentales para la trayectoria universitaria. Asimismo, la publicación de los microcuentos en una página de Instagram otorgó un sentido comunicativo real al proceso, reforzando la motivación, el compromiso y la valoración de la escritura como práctica social.

En cuanto a las recomendaciones para la práctica docente, se propone, en primer lugar, fomentar la exploración de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan diversificar las formas de enseñar y aprender, especialmente en el área del lenguaje. Trabajar con géneros breves como el microcuento facilita la participación de estudiantes con distintos perfiles atencionales y cognitivos, y permite abordar habilidades complejas de manera gradual. En segundo lugar, se recomienda concebir la escritura como un proceso continuo, incorporando sistemáticamente instancias de planificación, revisión y reescritura, y no solo como un producto

final evaluativo. Asimismo, resulta fundamental generar espacios donde los/as estudiantes sean los/as principales protagonistas de su proceso, validando sus experiencias, voces y saberes.

Otra recomendación relevante es otorgar proyección social a las producciones de los/as estudiantes, ampliando el alcance de la escritura más allá del aula. Iniciativas como la publicación en redes sociales o plataformas digitales contribuyen a visibilizar experiencias, promover la empatía y fortalecer la función comunicativa de la escritura. En este sentido, se sugiere que este tipo de proyectos se abran progresivamente a la comunidad, permitiendo que otras personas puedan compartir microcuentos, reflexiones o experiencias vinculadas a la discapacidad, ya sea desde vivencias propias o desde la observación y el acompañamiento.

Respecto de las proyecciones para futuras investigaciones o nuevos ciclos de investigación - acción, se plantea la continuidad del trabajo con microcuentos como línea de profundización, ampliando la muestra y explorando su aplicación en otros contextos educativos, tales como escuelas regulares o programas de apoyo escolar, donde las dificultades atencionales y de escritura también están presentes. Asimismo, se propone investigar el aporte de otros géneros discursivos, tanto desde una dimensión expresiva (como la poesía u otros textos creativos) como desde una perspectiva más académica, incorporando géneros formales como el ensayo, con el fin de analizar cómo distintas tipologías textuales contribuyen al desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes con y sin discapacidad.

Finalmente, se proyecta la necesidad de fortalecer el carácter presencial de futuras intervenciones, priorizando espacios de encuentro directo que potencien el trabajo colaborativo, la revisión conjunta y el intercambio de experiencias entre los/as estudiantes. Estas instancias permiten profundizar la dimensión relacional de la escritura y favorecen la construcción de sentido a partir del reconocimiento del otro/a, aspecto central en una educación inclusiva y humanizadora.

En síntesis, esta investigación - acción demuestra que es posible fortalecer las habilidades de producción escrita en estudiantes universitarios/as en situación de discapacidad psíquica mediante propuestas pedagógicas innovadoras, situadas y con sentido. El microcuento se configura como una herramienta potente para trabajar la escritura desde una lógica accesible, reflexiva y significativa, aportando tanto al desarrollo académico como a la expresión identitaria de los/as estudiantes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Informe de resultados educativos 2023: Diagnóstico integral en base a resultados Simce 2023 (Tomo I). Gobierno de Chile. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+resultados+educativos+Simce+2023+-+tomo+1.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://drive.google.com/file/d/0Bwm2HQHfHsSYQ2x1MG1pRHINOVE/view?resourcekey=0-32-1m1PQiELP5IIRBtVaOA>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). Metodología de la investigación educativa (2.ª ed.). Editorial La Muralla, S.A. https://www.academia.edu/36453994/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Empúries. https://drive.google.com/file/d/0B5likQtnaQQzYzIKbjITcmFweDQ/edit?resourcekey=0-cZOP7Uj9glpTt_7g8zsJfA
- CAST. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A., Trad.). (Obra original publicada en 2011). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46(1), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

- Ferreira, A. (2025). Problemáticas no resueltas en la escritura de estudiantes secundarios chilenos: Tendencias para un mejoramiento. *Perspectiva Educacional*, 64(2), 125–150.
<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v64n2/0718-9729-perseduc-64-02-125.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar (S. Mastrangelo, Trad.). (Título original: Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar). Titivillus.
<https://www.icesi.edu.co/blogs/daa1/files/2021/09/FREIRE-cartas-a-quien-pretende-ensinar.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research*. Sage.
<https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Herrera-Núñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), e12809.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (M. Malo, Trad.). Capitán Swing.
<https://www.traslashuellasdesophia.com/post/ense%C3%B1ar-a-transgredir-la-educaci%C3%B3n-como-pr%C3%A1ctica-de-la-libertad-bell-hooks>

Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (1.ª ed.). Manantial.

<https://es.scribd.com/document/654638215/J-Jolibert-Nin-os-que-construyen-su-poder-de-leer-y-escribir-Libro-Completo>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39.

<https://idoc.pub/documents/la-investigacion-accion-en-el-aula-miguel-martinezpdf-6nq8jo208znm>

Medina, I., & Arnao, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-Hacer. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44–57.

<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.

<https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Parodi, G. (Ed.). (2012). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Ariel.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132431?locale-attribute=es>

Rodríguez, A. (2011). Desarrollo de la escritura creativa como terapia de rehabilitación e intervención social para personas con discapacidad psiquiátrica. En XI Congreso Nacional

de Investigación Educativa, Mesa 10: Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión. http://eprints.uanl.mx/8301/1/r10_2.pdf

Shua, A. M. (2017). *Cómo escribir un microrrelato*. Alba Editorial. <https://pdfcoffee.com/gdownload/ana-maria-shua-como-escribir-un-microrrelato-2-pdf-free.html>

Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). *Disabled students in higher education* (Briefing No. 32). Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. https://www.researchgate.net/publication/228499547_Disabled_Students_in_Higher_Education

Toro-Ocaranza, S., & Abaroa-Godoy, B. (2025). Barreras y accesibilidad en los procesos de diagnóstico y nivelación académica de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales del Programa de Inclusión de la Universidad Andrés Bello. *Vinculatos*, 9(1), 77–91. https://www.researchgate.net/publication/392526403_Experiencias_de_universitarios_con_discapacidad_y_necesidades_educativas_especiales_durante_su_participacion_en_diagnosticos_y_nivelacion_academica

Universidad de O'Higgins. (2021). *Plan de Desarrollo Estratégico 2021–2025*. <https://www.uoh.cl/wp-content/uploads/2022/11/Plan-de-Desarrollo-Estrategico-UOH.pdf>

Valenzuela, A. (2022). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: Una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 91-105. <https://doi.org/10.15443/RL3206>

Venegas, R., Zamora, S., & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(supl. 1), 153–182. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman. <https://pdfcoffee.com/qdownload/white-and-arndt-process-writing-5-pdf-free.ht>

Anexos

Se incluye el siguiente enlace drive con todos los anexos correspondientes a las sesiones 1 a 8, como también las evaluaciones iniciales y finales:

<https://drive.google.com/drive/folders/1EaCVW3CbI74RdgjQXzrcjbeL9wB94moN?usp=sharing>

- I. Instrumentos y/o técnicas de recogida de la información completos: etapa diagnóstica (versión final); etapa implementación (versión final); evaluación final de la acción (y final).

ETAPA DIAGNÓSTICA

Prueba Diagnóstica de Lenguaje y Comunicación

Participante:

Edad:

Carrera:

Fecha:

Instrucciones generales

Esta prueba busca conocer tus habilidades en lectura, escritura y comunicación antes de comenzar el proyecto. No considera una calificación. Responde con calma y de la mejor manera posible.

Parte 1: COMPRENSIÓN LECTORA

Lee atentamente el siguiente microcuento:

Sin rastro

Nuestro bar de siempre se convirtió en la sucursal de un banco.

La plaza donde te declaraste se convirtió en estacionamiento.

La discoteca que frecuentábamos se convirtió en un templo evangélico.

Nuestra primera casa se convirtió en una demanda por pensión alimenticia impaga.

(Andrea Bronstein, 32 años, Santiago)

Preguntas:

1. ¿Cuál es la característica en común que tienen las frases de este microrelato?
2. ¿Qué crees que simboliza la frase final sobre “la demanda por pensión alimenticia”?
3. Si pudieras agregar una última línea al microrelato, ¿cuál sería?

Parte 2: CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

Ejercicio 1 – Cohesión

Ordena las siguientes frases para que el texto tenga sentido:

- a) Finalmente llegó a la meta con una gran sonrisa.
- b) Pedro se preparó durante meses para la carrera.
- c) El día de la competencia estaba nervioso.
- d) Sin embargo, corrió con todas sus fuerzas.

Orden correcto: ____ – ____ – ____ – ____

Ejercicio 2 – Ortografía y puntuación

Corrige el siguiente texto (coloca mayúsculas, tildes y signos de puntuación donde corresponda):

*ayer fui a la universidad ahi me encuentre con una amiga que hacia mucho tiempo no veia
conversamos sobre los estudios y despues fuimos a tomar un cafe*

Texto corregido:

Ejercicio 3 – VOCABULARIO Y CONECTORES

Completa con la opción correcta:

1. Me gusta leer microcuentos, ____ a veces no los entiendo de inmediato.
 - (aunque – porque – entonces)
2. El examen fue difícil, ____ todos logramos terminarlo.

- (sin embargo – además – así que)

3. No encontré mi cuaderno, ___ decidí escribir en una hoja suelta.

- (por eso – aunque – mientras)

Parte 3: Producción escrita

Consigna:

Observa la imagen y, en base a ella, escribe un microcuento de no más de 8 líneas. Puedes darle un enfoque realista, simbólico o fantástico.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Muy buenos días/tardes, esperando que se encuentre bien, daremos inicio a la entrevista acordada.

Mi nombre es Paula Arenas, soy estudiante de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad de O'Higgins, actualmente cursando mi último semestre y realizando mi práctica profesional. Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación - acción enmarcado en el Seminario de Título.

El propósito de esta entrevista es conocer experiencias vinculadas a la lectura, la escritura y la comunicación, así como también recoger algunas percepciones personales relacionadas. Como ya se le ha informado, esta investigación-acción busca trabajar paulatinamente en la creación de un microcuento relacionado con la discapacidad y situaciones en torno a ella. Cada participante desarrollará un microcuento propio que, a lo largo de las sesiones, irá siendo revisado y reeditado, tanto de manera colaborativa como individual.

Cabe señalar que antes de iniciar la entrevista usted ha firmado un consentimiento informado, donde se explica que su participación es voluntaria y que la entrevista será grabada únicamente con fines académicos. Asimismo, se resguarda la confidencialidad y anonimato de su identidad en todo momento.

1. Experiencias previas en escritura

- ¿Has participado antes en algún proyecto de escritura (como concursos, talleres, o actividades escolares/universitarias)?
- ¿Qué opinas de ese tipo de proyectos? ¿Por qué? (definir).
- ¿Qué tipo de textos has escrito con más frecuencia? (por ejemplo: cuentos, diarios, poemas, ensayos, canciones, otros).

2. Experiencias con microcuentos

- ¿Has escuchado o leído un microcuento o microrelato? ¿Qué te han parecido?
- Si la respuesta es afirmativa, ¿podrías describir su estructura, propósito u alguna otra característica?
- ¿Alguna vez has escrito uno? Si recuerdas alguno, ¿de qué trataba?

3. Vinculación con la discapacidad

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?
- En relación a tu respuesta anterior, ¿Qué experiencias has tenido relacionadas con la discapacidad (propias, de familiares, compañeros o en tu entorno cercano)?

4. Lenguaje y comunicación

- ¿Qué aspectos del lenguaje o la comunicación se te dificultan más? (por ejemplo: ortografía, redacción, cohesión, organizar ideas, comprensión de lectura, expresar ideas oralmente).
- ¿Y cuáles consideras que son tus fortalezas en este ámbito?

5. Motivación y expectativas

- ¿Por qué decidiste participar en este proyecto?
- ¿Qué esperas aprender o mejorar en estas sesiones en relación con la escritura?
- ¿Qué esperas abordar o reflexionar en relación al tema de la discapacidad?
- ¿Qué esperas de la convivencia con tus compañeros/as durante este proyecto?
- Si tuvieras que describir con una palabra lo que esperas de este proyecto, ¿cuál sería?

Bueno, hemos llegado al final de la entrevista. Quería agradecer su tiempo y disposición para responder a las preguntas y por su disponibilidad para participar en este proyecto. Muchas gracias.

ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN

Lista de Cotejo – Sesión 1			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Identifica al menos dos características propias del microcuento.	A - C	B - D	
Explica con claridad la razón de su preferencia por uno de los textos leídos.	B - C - D	A	
Interpreta de manera personal y coherente el microcuento de Monterroso.	A - B - C - D		
Utiliza un lenguaje comprensible y coherente al responder las preguntas del ticket.	A - B - C - D		

Lista de Cotejo – Sesión 2			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Menciona con claridad características esenciales del microcuento.	A - B - C - D		
Reconoce al menos algunos elementos técnicos trabajados en la sesión (extensión, elipsis, precisión, tipo de final, etc.).	A - B - C - D		
Explicita un tema coherente con los límites del proyecto para su futuro microcuento.	A - B - C	D	

Responde en el chat de manera pertinente y completa, según las consignas.	A - B - C	D	D responde el ticket luego de la sesión por medio de wtsap.
---	-----------	---	---

Lista de Cotejo – Sesión 3			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Identifica al menos un aspecto positivo de su primer borrador.	A - B - C - D		
Reconoce al menos un aspecto que necesita mejorar (del microcuento o del proceso de trabajo).	A - B - C - D		
Explicita con claridad la emoción que desea transmitir mediante su historia.	B - C - D	A	
Redacta la autoobservación con un lenguaje comprensible y coherente.	A - B - C - D		

Lista de Cotejo – Sesión 4			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Utiliza correctamente la pauta de verificación, marcando Sí/No según la lectura del texto.	A - B - C - D		
Redacta comentarios comprensibles y adecuados al texto revisado.	A - B - C - D		
Identifica al menos un punto fuerte del microcuento del compañero/a.	A - B - C - D		

Identifica al menos un aspecto que podría mejorar, de manera clara y justificable.	A - B - C - D		
Las sugerencias entregadas son pertinentes y se relacionan con los elementos del microcuento.	A - B - C - D		
Utiliza un lenguaje respetuoso, cuidadoso y constructivo al dirigirse al compañero/a.	A - B - C - D		

Lista de Cotejo – Sesión 5			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Explica al menos un cambio concreto realizado entre la primera y la segunda versión del microcuento.	B - C - D	A	
Identifica al menos un aporte específico recibido de la retroalimentación docente o del compañero/a.	A - C - D	B	
Describe al menos un aprendizaje obtenido del proceso de reescritura.	A - B - C - D		
Explica si el proceso de reescribir le resultó fácil o difícil, justificando su respuesta.	A - B - C - D		
Señala si observa mejoras claras entre ambas versiones, indicando al menos un ejemplo.	A - B - C	D	

Lista de Cotejo – Sesión 6			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones

Completa la mini-pauta de revisión para cada microcuento asignado.	A - B - C	D	D no hizo envío de la mini - pauta
Identifica fortalezas concretas en los textos revisados.	A - B - C	D	
Formula observaciones de mejora de manera clara y respetuosa.	A - B - C	D	
Entrega sugerencias pertinentes y coherentes con los criterios trabajados.	A - B - C	D	
Cumple con el envío oportuno de las evidencias solicitadas.	A - B - C	D	

Escala de Apreciación – Sesión 7			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	0 (Inicial)	1 (En desarrollo)	2 (Logrado)
Incorpora de manera adecuada las correcciones trabajadas en la sesión.			A - B - C - D
Mantiene coherencia global y claridad narrativa en su versión final.			A - B - C - D
Utiliza conectores pertinentes y construye transiciones fluidas entre ideas.		A - D	B - C
Demuestra precisión léxica y atención a la economía del lenguaje.		A - D	B - C
Aplica normas ortográficas y de puntuación con consistencia.		A	B - C - D
Explica con claridad las decisiones narrativas tomadas durante la revisión.		D	A - B - C

Trabaja con responsabilidad, apertura y disposición reflexiva durante toda la sesión.			A - B - C - D
---	--	--	---------------

Lista de Cotejo – Sesión 8			
Participante: Todos A - B - C - D			
Criterio observable	Sí	No	Observaciones
Responde a las preguntas planteadas de manera coherente y pertinente.	A - B - C - D		
Reconoce al menos un aprendizaje o avance personal en su proceso de escritura.	A - B - C - D		
Identifica algún aspecto lingüístico en el que percibe mejora.	A - B - C - D		
Expresa una valoración personal del proyecto y de la experiencia de escritura compartida.	A - B - C - D		
Manifiesta disposición reflexiva y participación activa durante la conversación.	A - B - C - D		

Conversación guiada - Sesión 8

Inicio: Ahora que ya pudimos trabajar juntos/as en la versión final de tu microcuento, me gustaría que pudiéramos conversar un poquito sobre cómo viviste este proceso del proyecto de investigación - acción. Te voy a hacer unas breves preguntas y la idea es que puedas comentarme libremente al respecto.

1. Mirada a los aprendizajes:

Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti?

2. Aspectos lingüísticos:

¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más? Puedes mencionar o elegir algunos de estos:

- Coherencia global
 - Cohesión
 - Claridad narrativa
 - Uso de conectores
 - Planificación antes de escribir
 - Revisión y reescritura
 - Ortografía
 - Puntuación
 - Organización de ideas
 - Léxico / precisión
 - Sintaxis
 - Comprensión lectora
- (O cualquier otro que tú identifiques.)*

3. Experiencia con la publicación:

¿Qué significa para ti que tu microcuento vaya a publicarse y que personas reales podrán leerlo?

4. Trabajo colaborativo:

¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso?

5. Proyección académica:

¿Qué te llevas de este proyecto para futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o más formales?

Cierre: Muchas gracias por compartir tu experiencia y por participar en este proyecto.

ETAPA FINAL

Prueba Final de Lenguaje y Comunicación – Proyecto Microcuentos

Participante:

Edad:

Carrera:

Fecha:

Instrucciones generales:

Esta evaluación tiene como objetivo conocer tus avances en lectura, conocimientos lingüísticos y producción escrita tras el desarrollo del proyecto de microcuentos. No considera una calificación numérica. Responde con calma, utilizando todo lo aprendido en estas semanas.

PARTE 1: COMPRENSIÓN LECTORA

Lee con atención el siguiente microcuento y luego contesta las preguntas:

DEMENCIAL

Regresé a casa y me extrañó que la llave no estuviera echada. No vi el espejo en la pared de la entrada ni la foto de nuestra boda en la mesita de la sala, junto al mando de la tele. Ahora que lo pienso, tampoco está mi butaca favorita ¿la moviste? ¿Y el caldero con el arroz que dejé haciéndose en la cocina hace un rato, justo antes de salir a buscar...? ¿qué salí a buscar? Es raro, pero tampoco encuentro la cocina. Ni mis pastillas. ¿Estoy en casa? En casa de alguien, sí, sin dudas.

Escuchó las sirenas de los bomberos que vinieron a apagar un incendio en la acera de enfrente, pero ni así salió de su confusión.

Toti Vollmer

1. ¿Cuál es la idea central o el conflicto principal del microcuento?
2. Menciona dos elementos del texto que indican que el narrador no reconoce su entorno.
3. ¿Qué podría simbolizar la desaparición de los objetos y espacios mencionados en el microcuento?
4. ¿Qué características del microcuento identificas en este texto?

PARTE 2: CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

Ejercicio 1 – Cohesión y coherencia

Ordena las siguientes frases para formar un texto coherente:

- a) Mientras esperaba, revisó por décima vez el mismo mensaje.
- b) A las 7:00 en punto llegó el autobús.
- c) Camila salió temprano de su casa para no llegar tarde.
- d) Sin embargo, seguía dudando si debía enviar la respuesta.

Orden correcto: ____ – ____ – ____ – ____

Ejercicio 2 – Ortografía y puntuación

Corrige el siguiente texto:

hoy amaneci preocupado creo que olvide entregar un trabajo importante trate de revisarlo en mi computador pero la pantalla no encendio y termine llamando al profesor para explicarle lo ocurrido

Texto corregido:

Ejercicio 3 – Conectores

Elige la opción correcta:

1. No entendía bien el ejercicio, _____ volvió a leer las instrucciones con más calma.
(por eso – aunque – mientras)
2. Había mucho ruido en el pasillo, _____ pude concentrarme en escribir.
(sin embargo – entonces – porque)
3. Estudiamos toda la tarde, _____ mañana tenemos la entrega final del proyecto.
(ya que – aunque – sin embargo)

Ejercicio 4 – Léxico

Selecciona la palabra que mejor completa la frase:

1. El narrador del texto anterior muestra señales de _____ respecto a su entorno.
(confusión – seguridad – entusiasmo)
2. Para escribir un microcuento se necesita un lenguaje _____ que permita decir mucho en pocas palabras.
(preciso – extenso – repetitivo)

PARTE 3: PRODUCCIÓN ESCRITA

Observa atentamente la imagen que se presentará a continuación:



A partir de ella, escribe un microcuento de entre 6 y 10 líneas, utilizando las características del género que ya conoces.

- II. Matrices de análisis que utilizó para cada uno de los instrumentos de evaluación o técnicas de recogida de la información presentadas. Para quienes presenten instrumentos de evaluación de aprendizajes (pruebas, listas de cotejo, escalas de apreciación o rúbricas) deberán acompañar el instrumento con su respectiva tabla de especificaciones.

MATRICES ETAPA DIAGNÓSTICA

Matrices– Prueba Diagnóstica de Lenguaje y Comunicación

PARTICIPANTE A

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	<i>Identificación de ideas comunes</i>	No logra reconocer la idea compartida entre las frases; su respuesta es incoherente o irrelevante. Refleja ausencia de lectura global.	Reconoce parcialmente la idea común, pero de forma incompleta o secundaria (ej.: identifica un elemento superficial sin llegar a lo esencial). Evidencia comprensión básica.	Reconoce con claridad y precisión la idea central compartida en el microcuento. Demuestra capacidad de síntesis y lectura comprensiva.

	<p>Capacidad de inferencia / simbolismo</p>	<p>Da una explicación literal o no logra establecer el sentido simbólico de la frase final. No conecta el texto con significados implícitos.</p>	<p>Propone una interpretación relacionada, pero restringida a un aspecto limitado o con escasa fundamentación. Muestra un inicio de lectura inferencial.</p>	<p>Explica con claridad el simbolismo de la frase final, relacionándolo con el contexto global del microcuento y aportando sentido crítico. Manifiesta pensamiento interpretativo profundo.</p>
	<p>Creatividad en proyecciones</p>	<p>No agrega ninguna línea o la propuesta es incoherente, desvinculada del relato. Falta de imaginación narrativa.</p>	<p>Agrega una línea comprensible pero débilmente vinculada al microcuento (ej.: mantiene coherencia formal pero sin aportar un giro o profundidad).</p>	<p>Propone una línea coherente y creativa que complementa o enriquece el microcuento, aportando valor expresivo. Muestra pensamiento divergente y sensibilidad literaria.</p>

<p>Conocimientos lingüísticos</p>	<p>Cohesión y orden</p>	<p>No logra ordenar las frases o genera un texto incoherente. Evidencia desconocimiento del principio de secuencialidad.</p>	<p>Ordena con 1–2 errores, logrando un texto parcialmente comprensible. Maneja la lógica básica del orden narrativo.</p>	<p>Ordena todas las frases en secuencia lógica, logrando un relato fluido y coherente. Demuestra dominio de cohesión narrativa.</p>
	<p>Ortografía y puntuación</p>	<p>Presenta más de 7 errores ortográficos/puntuación que afectan la comprensión. Denota ausencia de dominio normativo.</p>	<p>Presenta 4–6 errores que no impiden la comprensión global. Muestra manejo parcial de las normas.</p>	<p>Presenta 0–3 errores, manteniendo corrección plena. Refleja dominio ortográfico y de puntuación como soporte de la claridad textual.</p>
	<p>Uso de conectores</p>	<p>Usa 0–1 conectores correctos o los aplica mal, generando un texto sin nexos claros.</p>	<p>Usa 2 conectores correctos, pero de forma repetitiva o poco variada.</p>	<p>Usa correctamente los 3 conectores solicitados y muestra variedad en su función. Evidencia capacidad de cohesionar y matizar significados.</p>

<p>Producción escrita (microcuento)</p>	<p>Adecuación a la consigna (género, extensión, tema)</p>	<p>No cumple: escribe otro tipo de texto, excede la extensión (>10 líneas) o no aborda el tema.</p>	<p>Cumple parcialmente: microcuento válido, pero con extensión inadecuada (menos de 4 líneas o más de 9) o con desvío temático leve.</p>	<p>Cumple plenamente con la consigna: microcuento breve (4–8 líneas), ajustado al género y al tema planteado.</p>
	<p>Coherencia y cohesión global</p>	<p>El texto carece de hilo conductor y resulta difícil de comprender. Ideas fragmentadas.</p>	<p>El texto es comprensible, pero con 1–2 saltos de idea, repeticiones o conexiones débiles.</p>	<p>El texto mantiene coherencia global y cohesión de principio a fin. Logra un relato compacto y fluido.</p>
	<p>Riqueza léxica y expresividad</p>	<p>Vocabulario pobre o repetitivo (<3 términos variados), sin recursos expresivos. Texto plano.</p>	<p>Vocabulario adecuado pero limitado (3–5 términos variados), con un recurso literario básico (ej.: comparación simple).</p>	<p>Vocabulario variado (>5 términos distintos), con uso de metáforas, imágenes u otros recursos que enriquecen el relato. Denota creatividad y manejo expresivo.</p>

	Presentación (caligrafía y prolijidad)	Caligrafía ilegible o muy desordenada; no respeta márgenes ni disposición. Dificulta la lectura.	Caligrafía legible con algunas irregularidades; presentación aceptable pero con detalles de descuido.	Caligrafía clara, ordenada y estética, con márgenes y distribución cuidada. Facilita la lectura y refleja prolijidad.
--	---	--	---	---

Puntaje global

Máximo total: 20 puntos.

Obtenido: 8 puntos.

Interpretación de resultados

- **16 – 20 puntos:** Alto dominio. Maneja de forma sólida la comprensión, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita.
- **10 – 15 puntos:** Dominio intermedio. Cumple con lo esencial, pero requiere reforzar algunos aspectos específicos.
- **0 – 9 puntos:** Requiere apoyo. Presenta dificultades significativas en varias dimensiones, necesita acompañamiento pedagógico específico.

PARTICIPANTE B

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
-----------	----------	----------------------	------------------	-------------------

<p>Comprensión lectora</p>	<p><i>Identificación de ideas comunes</i></p>	<p>No logra reconocer la idea compartida entre las frases; su respuesta es incoherente o irrelevante. Refleja ausencia de lectura global.</p>	<p>Reconoce parcialmente la idea común, pero de forma incompleta o secundaria (ej.: identifica un elemento superficial sin llegar a lo esencial). Evidencia comprensión básica.</p>	<p>Reconoce con claridad y precisión la idea central compartida en el microcuento. Demuestra capacidad de síntesis y lectura comprensiva.</p>
	<p><i>Capacidad de inferencia / simbolismo</i></p>	<p>Da una explicación literal o no logra establecer el sentido simbólico de la frase final. No conecta el texto con significados implícitos.</p>	<p>Propone una interpretación relacionada, pero restringida a un aspecto limitado o con escasa fundamentación. Muestra un inicio de lectura inferencial.</p>	<p>Explica con claridad el simbolismo de la frase final, relacionándolo con el contexto global del microcuento y aportando sentido crítico. Manifiesta pensamiento interpretativo profundo.</p>

	<i>Creatividad en proyecciones</i>	No agrega ninguna línea o la propuesta es incoherente, desvinculada del relato. Falta de imaginación narrativa.	Agrega una línea comprensible pero débilmente vinculada al microcuento (ej.: mantiene coherencia formal pero sin aportar un giro o profundidad).	Propone una línea coherente y creativa que complementa o enriquece el microcuento, aportando valor expresivo. Muestra pensamiento divergente y sensibilidad literaria.
Conocimientos lingüísticos	<i>Cohesión y orden</i>	No logra ordenar las frases o genera un texto incoherente. Evidencia desconocimiento del principio de secuencialidad.	Ordena con 1–2 errores, logrando un texto parcialmente comprensible. Maneja la lógica básica del orden narrativo.	Ordena todas las frases en secuencia lógica, logrando un relato fluido y coherente. Demuestra dominio de cohesión narrativa.
	<i>Ortografía y puntuación</i>	Presenta más de 7 errores ortográficos/puntuación que afectan la comprensión. Denota ausencia de dominio normativo.	Presenta 4–6 errores que no impiden la comprensión global. Muestra manejo parcial de las normas.	Presenta 0–3 errores, manteniendo corrección plena. Refleja dominio ortográfico y de puntuación como soporte

				de la claridad textual.
	Uso de conectores	Usa 0–1 conectores correctos o los aplica mal, generando un texto sin nexos claros.	Usa 2 conectores correctos, pero de forma repetitiva o poco variada.	Usa correctamente los 3 conectores solicitados y muestra variedad en su función. Evidencia capacidad de cohesionar y matizar significados.
Producción escrita (microcuento)	Adecuación a la consigna (género, extensión, tema)	No cumple: escribe otro tipo de texto, excede la extensión (>10 líneas) o no aborda el tema.	Cumple parcialmente: microcuento válido, pero con extensión inadecuada (menos de 4 líneas o más de 9) o con desvío temático leve.	Cumple plenamente con la consigna: microcuento breve (4–8 líneas), ajustado al género y al tema planteado.
	Coherencia y cohesión global	El texto carece de hilo conductor y resulta difícil de comprender. Ideas fragmentadas.	El texto es comprensible, pero con 1–2 saltos de idea, repeticiones o conexiones débiles.	El texto mantiene coherencia global y cohesión de principio a fin. Logra un relato

				compacto y fluido.
	Riqueza léxica y expresividad	Vocabulario pobre o repetitivo (<3 términos variados), sin recursos expresivos. Texto plano.	Vocabulario adecuado pero limitado (3–5 términos variados), con un recurso literario básico (ej.: comparación simple).	Vocabulario variado (>5 términos distintos), con uso de metáforas, imágenes u otros recursos que enriquecen el relato. Denota creatividad y manejo expresivo.
	Presentación (caligrafía y prolijidad)	Caligrafía ilegible o muy desordenada; no respeta márgenes ni disposición. Dificulta la lectura.	Caligrafía legible con algunas irregularidades; presentación aceptable pero con detalles de descuido.	Caligrafía clara, ordenada y estética, con márgenes y distribución cuidada. Facilita la lectura y refleja prolijidad.

Puntaje global

Máximo total: 20 puntos.

Obtenido: 10 puntos.

Interpretación de resultados

- **16 – 20 puntos:** Alto dominio. Maneja de forma sólida la comprensión, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita.
- **10 – 15 puntos:** Dominio intermedio. Cumple con lo esencial, pero requiere reforzar algunos aspectos específicos.
- **0 – 9 puntos:** Requiere apoyo. Presenta dificultades significativas en varias dimensiones, necesita acompañamiento pedagógico específico.

PARTICIPANTE C

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	<i>Identificación de ideas comunes</i>	No logra reconocer la idea compartida entre las frases; su respuesta es incoherente o irrelevante. Refleja ausencia de lectura global.	Reconoce parcialmente la idea común, pero de forma incompleta o secundaria (ej.: identifica un elemento superficial sin llegar a lo esencial). Evidencia comprensión básica.	Reconoce con claridad y precisión la idea central compartida en el microcuento. Demuestra capacidad de síntesis y lectura comprensiva.

	Capacidad de inferencia / simbolismo	Da una explicación literal o no logra establecer el sentido simbólico de la frase final. No conecta el texto con significados implícitos.	Propone una interpretación relacionada, pero restringida a un aspecto limitado o con escasa fundamentación. Muestra un inicio de lectura inferencial.	Explica con claridad el simbolismo de la frase final, relacionándolo con el contexto global del microcuento y aportando sentido crítico. Manifiesta pensamiento interpretativo profundo.
	Creatividad en proyecciones	No agrega ninguna línea o la propuesta es incoherente, desvinculada del relato. Falta de imaginación narrativa.	Agrega una línea comprensible pero débilmente vinculada al microcuento (ej.: mantiene coherencia formal pero sin aportar un giro o profundidad).	Propone una línea coherente y creativa que complementa o enriquece el microcuento, aportando valor expresivo. Muestra pensamiento divergente y sensibilidad literaria.

<p>Conocimientos lingüísticos</p>	<p>Cohesión y orden</p>	<p>No logra ordenar las frases o genera un texto incoherente. Evidencia desconocimiento del principio de secuencialidad.</p>	<p>Ordena con 1–2 errores, logrando un texto parcialmente comprensible. Maneja la lógica básica del orden narrativo.</p>	<p>Ordena todas las frases en secuencia lógica, logrando un relato fluido y coherente. Demuestra dominio de cohesión narrativa.</p>
	<p>Ortografía y puntuación</p>	<p>Presenta más de 7 errores ortográficos/puntuación que afectan la comprensión. Denota ausencia de dominio normativo.</p>	<p>Presenta 4–6 errores que no impiden la comprensión global. Muestra manejo parcial de las normas.</p>	<p>Presenta 0–3 errores, manteniendo corrección plena. Refleja dominio ortográfico y de puntuación como soporte de la claridad textual.</p>
	<p>Uso de conectores</p>	<p>Usa 0–1 conectores correctos o los aplica mal, generando un texto sin nexos claros.</p>	<p>Usa 2 conectores correctos, pero de forma repetitiva o poco variada.</p>	<p>Usa correctamente los 3 conectores solicitados y muestra variedad en su función. Evidencia capacidad de cohesionar y matizar significados.</p>

<p>Producción escrita (microcuento)</p>	<p>Adecuación a la consigna (género, extensión, tema)</p>	<p>No cumple: escribe otro tipo de texto, excede la extensión (>10 líneas) o no aborda el tema.</p>	<p>Cumple parcialmente: microcuento válido, pero con extensión inadecuada (menos de 4 líneas o más de 9) o con desvío temático leve.</p>	<p>Cumple plenamente con la consigna: microcuento breve (4–8 líneas), ajustado al género y al tema planteado.</p>
	<p>Coherencia y cohesión global</p>	<p>El texto carece de hilo conductor y resulta difícil de comprender. Ideas fragmentadas.</p>	<p>El texto es comprensible, pero con 1–2 saltos de idea, repeticiones o conexiones débiles.</p>	<p>El texto mantiene coherencia global y cohesión de principio a fin. Logra un relato compacto y fluido.</p>
	<p>Riqueza léxica y expresividad</p>	<p>Vocabulario pobre o repetitivo (<3 términos variados), sin recursos expresivos. Texto plano.</p>	<p>Vocabulario adecuado pero limitado (3–5 términos variados), con un recurso literario básico (ej.: comparación simple).</p>	<p>Vocabulario variado (>5 términos distintos), con uso de metáforas, imágenes u otros recursos que enriquecen el relato. Denota creatividad y manejo expresivo.</p>

	Presentación (caligrafía y prolijidad)	Caligrafía ilegible o muy desordenada; no respeta márgenes ni disposición. Dificulta la lectura.	Caligrafía legible con algunas irregularidades; presentación aceptable pero con detalles de descuido.	Caligrafía clara, ordenada y estética, con márgenes y distribución cuidada. Facilita la lectura y refleja prolijidad.
--	---	--	---	---

Puntaje global

Máximo total: 20 puntos.

Obtenido: 17 puntos.

Interpretación de resultados

- **16 – 20 puntos:** Alto dominio. Maneja de forma sólida la comprensión, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita.
- **10 – 15 puntos:** Dominio intermedio. Cumple con lo esencial, pero requiere reforzar algunos aspectos específicos.
- **0 – 9 puntos:** Requiere apoyo. Presenta dificultades significativas en varias dimensiones, necesita acompañamiento pedagógico específico.

PARTICIPANTE D

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
-----------	----------	----------------------	------------------	-------------------

<p>Comprensión lectora</p>	<p><i>Identificación de ideas comunes</i></p>	<p>No logra reconocer la idea compartida entre las frases; su respuesta es incoherente o irrelevante. Refleja ausencia de lectura global.</p>	<p>Reconoce parcialmente la idea común, pero de forma incompleta o secundaria (ej.: identifica un elemento superficial sin llegar a lo esencial). Evidencia comprensión básica.</p>	<p>Reconoce con claridad y precisión la idea central compartida en el microcuento. Demuestra capacidad de síntesis y lectura comprensiva.</p>
	<p><i>Capacidad de inferencia / simbolismo</i></p>	<p>Da una explicación literal o no logra establecer el sentido simbólico de la frase final. No conecta el texto con significados implícitos.</p>	<p>Propone una interpretación relacionada, pero restringida a un aspecto limitado o con escasa fundamentación. Muestra un inicio de lectura inferencial.</p>	<p>Explica con claridad el simbolismo de la frase final, relacionándolo con el contexto global del microcuento y aportando sentido crítico. Manifiesta pensamiento interpretativo profundo.</p>

	<i>Creatividad en proyecciones</i>	No agrega ninguna línea o la propuesta es incoherente, desvinculada del relato. Falta de imaginación narrativa.	Agrega una línea comprensible pero débilmente vinculada al microcuento (ej.: mantiene coherencia formal pero sin aportar un giro o profundidad).	Propone una línea coherente y creativa que complementa o enriquece el microcuento, aportando valor expresivo. Muestra pensamiento divergente y sensibilidad literaria.
Conocimientos lingüísticos	<i>Cohesión y orden</i>	No logra ordenar las frases o genera un texto incoherente. Evidencia desconocimiento del principio de secuencialidad.	Ordena con 1–2 errores, logrando un texto parcialmente comprensible. Maneja la lógica básica del orden narrativo.	Ordena todas las frases en secuencia lógica, logrando un relato fluido y coherente. Demuestra dominio de cohesión narrativa.
	<i>Ortografía y puntuación</i>	Presenta más de 7 errores ortográficos/puntuación que afectan la comprensión. Denota ausencia de dominio normativo.	Presenta 4–6 errores que no impiden la comprensión global. Muestra manejo parcial de las normas.	Presenta 0–3 errores, manteniendo corrección plena. Refleja dominio ortográfico y de puntuación como soporte

				de la claridad textual.
	Uso de conectores	Usa 0–1 conectores correctos o los aplica mal, generando un texto sin nexos claros.	Usa 2 conectores correctos, pero de forma repetitiva o poco variada.	Usa correctamente los 3 conectores solicitados y muestra variedad en su función. Evidencia capacidad de cohesionar y matizar significados.
Producción escrita (microcuento)	Adecuación a la consigna (género, extensión, tema)	No cumple: escribe otro tipo de texto, excede la extensión (>10 líneas) o no aborda el tema.	Cumple parcialmente: microcuento válido, pero con extensión inadecuada (menos de 4 líneas o más de 9) o con desvío temático leve.	Cumple plenamente con la consigna: microcuento breve (4–8 líneas), ajustado al género y al tema planteado.
	Coherencia y cohesión global	El texto carece de hilo conductor y resulta difícil de comprender. Ideas fragmentadas.	El texto es comprensible, pero con 1–2 saltos de idea, repeticiones o conexiones débiles.	El texto mantiene coherencia global y cohesión de principio a fin. Logra un relato

				compacto y fluido.
	Riqueza léxica y expresividad	Vocabulario pobre o repetitivo (<3 términos variados), sin recursos expresivos. Texto plano.	Vocabulario adecuado pero limitado (3–5 términos variados), con un recurso literario básico (ej.: comparación simple).	Vocabulario variado (>5 términos distintos), con uso de metáforas, imágenes u otros recursos que enriquecen el relato. Denota creatividad y manejo expresivo.
	Presentación (caligrafía y prolijidad)	Caligrafía ilegible o muy desordenada; no respeta márgenes ni disposición. Dificulta la lectura.	Caligrafía legible con algunas irregularidades; presentación aceptable pero con detalles de descuido.	Caligrafía clara, ordenada y estética, con márgenes y distribución cuidada. Facilita la lectura y refleja prolijidad.

Puntaje global

Máximo total: 20 puntos.

Obtenido: 12 puntos.

Interpretación de resultados

- **16 – 20 puntos:** Alto dominio. Maneja de forma sólida la comprensión, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita.
- **10 – 15 puntos:** Dominio intermedio. Cumple con lo esencial, pero requiere reforzar algunos aspectos específicos.
- **0 – 9 puntos:** Requiere apoyo. Presenta dificultades significativas en varias dimensiones, necesita acompañamiento pedagógico específico.

Matrices de análisis entrevista semiestructurada

PARTICIPANTE A

Categoría / Tema	Pregunta asociada	Cita textual relevante	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Experiencias previas con escritura	Pregunta 1	“Eh, sí, participé en el concurso de este año, de 2025, del concurso de poesía que dio la biblioteca. Y lamentablemente no gané, pero era como la única instancia donde pude participar. Y respecto a como la escritura, usualmente soy como, como estudio pedagogía en lenguaje, soy escritor de poesía y también escribo a veces eh, eh,	Experiencia previa en escritura / Escritura como práctica personal y académica	El participante evidencia una trayectoria previa activa en escritura, tanto en contextos formales (concursos) como personales (diario, poesía). La escritura aparece integrada a su identidad académica y personal, lo que permite comprender una disposición inicial favorable hacia el proyecto y una relación significativa con el acto de escribir más allá de lo evaluativo.

		experiencias, relatos. Tengo un diario para eso.”		
Conocimiento del microcuento	Pregunta 2	“Eh, sí. Son cuentos que es, como, son relatos que cuentan como una historia pero muy corta y más que nada como que siempre enseñan como una moraleja.”	Conocimiento previo general del microcuento / Brevedad y enseñanza	El participante muestra un conocimiento inicial del microcuento centrado en su extensión breve y función moralizante. Esta concepción permite identificar un punto de partida desde el cual profundizar pedagógicamente en otras características del género, como la ambigüedad, la sugerencia y la multiplicidad de interpretaciones.
Percepciones y experiencias sobre discapacidad	Pregunta 3	“Una persona con discapacidad es capaz de hacer muchas cosas. No necesariamente tiene que ser.. encerrarse como en algo solo, una persona que... no sé po’, que tiene TEA, que tiene autismo, puede ser un ingeniero, un	Discapacidad como diferencia / Rechazo del enfoque deficitario	El discurso del participante se posiciona críticamente frente a las concepciones tradicionales de discapacidad, enfatizando las capacidades y cuestionando los prejuicios sociales. Esta mirada se nutre tanto de experiencias personales como de observaciones

		profesor, estudiar medicina, puede hacer habilidades complejas, solamente que su método de aprendizaje o su percepción cognitiva es diferente a los otros.”		en contextos educativos, lo que refuerza la pertinencia de la escritura como medio para visibilizar y resignificar estas vivencias.
Fortalezas y dificultades lingüísticas	Pregunta 4	“La ortografía y la cohesión, eso me cuesta mucho; ordenar mis ideas, saber sintetizarlas, poder comprenderlas. Eso es lo que me cuesta. Pero oralmente siento que igual me comunico bien.”	Dificultades en cohesión y organización / Fortalezas en oralidad	El participante reconoce de manera explícita sus dificultades en la escritura formal, particularmente en la organización y cohesión de ideas, junto con una fortaleza en la expresión oral. Esta autoidentificación evidencia conciencia metalingüística y orienta la necesidad de estrategias pedagógicas que articulen oralidad y escritura como apoyo al proceso creativo.
Motivación y expectativas	Pregunta 5	“Esto lo digo porque es para poder entender al otro, poder empatizar con el otro y también de entender su vida.	Empatía / Comprensión del otro / Sentido social del proyecto	La motivación del participante se fundamenta en una dimensión ética y relacional, donde el proyecto es concebido

		¿Cómo... cómo es su perspectiva? Y también entender por qué la gente es así como es.”		como una oportunidad para comprender y empatizar con las experiencias de otros. La escritura creativa se configura así como una herramienta de encuentro, diálogo y reflexión colectiva, coherente con el enfoque inclusivo y emancipador de la investigación.
--	--	---	--	--

PARTICIPANTE B

Categoría / Tema	Pregunta asociada	Cita textual relevante	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Experiencias previas con escritura	Pregunta 1	“Sí... eh, yo en el colegio, yo en aproximadamente en 5to y 6to básico, participé en el concurso literario. En 5to básico gané plata, eh.. Medalla de plata... no plata, dinero... por un poema. Y en 6to básico gané con un microcuento, gané bronce.”	Experiencia temprana en escritura / Reconocimiento escolar	La participante evidencia una experiencia temprana y reconocida en escritura creativa, particularmente en poesía y microcuento, lo que configura una relación positiva inicial con la escritura. Este antecedente permite comprender una base de seguridad y familiaridad con el acto de escribir,

				asociada a logros previos y validación externa.
Conocimiento del microcuento	Pregunta 2	“El microcuento, las características que tiene, es que es más corto que un cuento, por algo se dice micro. Este consiste en un título. Tiene... está escrito en prosa. Y está cohesionado. Es coherente y aparte puede usar figuras literarias.”	Conocimiento estructural del microcuento / Dominio conceptual	La participante demuestra un alto nivel de conocimiento del género microcuento, identificando elementos estructurales, recursos literarios y criterios de coherencia. Su discurso evidencia una apropiación técnica del género, lo que la posiciona en un nivel avanzado dentro del grupo y permite anticipar producciones con mayor complejidad formal.
Percepciones y experiencias sobre discapacidad	Pregunta 3	“No me gusta cuando dicen minusválido, ni inválido, ni discapacitado, porque... ¿Qué me hace discapacitada? Uno es mucho más que un diagnóstico.”	Rechazo de etiquetas / Identidad más allá del diagnóstico	El discurso de la participante se construye desde una postura crítica frente al lenguaje y las etiquetas asociadas a la discapacidad, reivindicando una identidad que trasciende el diagnóstico. Esta perspectiva se vincula directamente con su experiencia personal como estudiante con TEA y fundamenta una

				mirada reflexiva y política sobre la inclusión.
Fortalezas y dificultades lingüísticas	Pregunta 4	“A mí lo que más se me complica sería la caligrafía. Mi caligrafía suele ser bastante fea. Yo creo que eso es parte de que yo tengo ansias de escribir muy rápido y tengo tantas ideas en la cabeza que necesito plasmarlas ya.”	Dificultades gráficas / Desfase entre pensamiento y escritura	La participante identifica dificultades principalmente en el plano gráfico-motor y de velocidad de escritura, asociadas a la urgencia por expresar ideas. Esta tensión entre pensamiento y ejecución escrita convive con un buen dominio conceptual, lo que refuerza la necesidad de estrategias que permitan canalizar la producción sin inhibir el flujo creativo.
Motivación y expectativas	Pregunta 5	“Me gustaría ponerlo desde un ámbito en que todas las personas entiendan a los neuro-divergentes. Y que vean los neuro-divergentes que no son distintos, tan distintos a los neurotípicos y que los neurotípicos nos	Empatía / Puente entre realidades / Conciencia social	La motivación de la participante se orienta hacia la construcción de entendimiento mutuo entre personas neurodivergentes y neurotípicas, atribuyendo a la escritura un rol mediador y social. El proyecto es concebido como una instancia de diálogo, visibilización y

		comprendan también.”		transformación de miradas, coherente con un enfoque inclusivo y reflexivo.
--	--	----------------------	--	--

PARTICIPANTE C

Categoría / Tema	Pregunta asociada	Cita textual relevante	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Experiencias previas con escritura	Pregunta 1	“Sí, sí. En un CFG tuvimos que realizar también un microcuento, una historia corta... para una nota.”	Experiencia previa acotada / Escritura con fines evaluativos	El participante presenta una experiencia previa limitada y principalmente académica con la escritura, vinculada a una exigencia evaluativa más que a una práctica personal o expresiva. Esto permite situar su punto de partida desde una relación funcional con la escritura, lo que vuelve especialmente relevante el carácter formativo y expresivo del proyecto propuesto.
Conocimiento del	Pregunta 2	“A veces increíble como en tan poco pueden como... llegar a expresar	Valoración expresiva del microcuento /	El participante reconoce el potencial expresivo del microcuento, destacando su

microcuento		como... como las emociones, como los ejemplos de 'Historias de terror en dos frases' que... muchas veces dan miedo con tan poco."	Intensidad en la brevedad	capacidad para transmitir emociones intensas con pocos elementos. Esta apreciación evidencia una comprensión más experiencial que técnica del género, centrada en el efecto emocional del texto en el lector.
Percepciones y experiencias sobre discapacidad	Pregunta 3	"Debido a distintas barreras que hay en el entorno, uno no... presenta como dificultades para desenvolverse en las distintas actividades de la vida diaria o así como también para interactuar con las personas... y eso."	Discapacidad vinculada a barreras del entorno / Enfoque contextual	El participante define la discapacidad desde una perspectiva contextual, asociándola a las barreras del entorno más que a una condición individual. Esta mirada se alinea con el enfoque social de la discapacidad y resulta coherente con la propuesta de visibilización que atraviesa su motivación por participar en el proyecto.
Fortalezas y dificultades lingüísticas	Pregunta 4	"Es que puedo como... tener la idea, pero me cuesta llevarla, expresarla a los demás. Por mi mente tener la idea muy clara, pero	Dificultades en expresión de ideas / Brecha entre pensamiento y expresión	El participante identifica una dificultad central en la expresión de ideas tanto oral como escrita, pese a tener claridad conceptual interna. Esta brecha entre

		cuando trato de escribirla o hablarla, termino dejando, sin darme cuenta, algunos datos que podrían o no ser importantes.”		pensamiento y comunicación evidencia la necesidad de apoyos pedagógicos que faciliten la organización y explicitación del discurso, especialmente en contextos de producción creativa.
Motivación y expectativas	Pregunta 5	“Tenía planeado como hacerlo de... así parecido a mi experiencia de... cómo es no saber que uno tiene un diagnóstico y cómo te ayuda posterior a recibirlo.”	Escritura autobiográfica / Visibilización del proceso diagnóstico	La motivación del participante se vincula directamente con su experiencia personal de diagnóstico, concibiendo la escritura como un medio para narrar, comprender y visibilizar ese proceso. El microcuento se proyecta así como una herramienta reflexiva que articula vivencia personal y comunicación hacia otros.

PARTICIPANTE D

Categoría / Tema	Pregunta asociada	Cita textual relevante	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
-------------------------	--------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------------

<p>Experiencias previas con escritura</p>	<p>Pregunta 1</p>	<p>“No, esta es la primera vez.”</p> <p>“O sea, he hecho proyectos, pero por mi cuenta, no por concursos ni nada de eso.”</p> <p>“Han sido... han sido novelas, pero están sin terminar.”</p>	<p>Experiencia autodidacta / Escritura sin cierre</p>	<p>El participante no presenta experiencias formales previas en proyectos de escritura, pero sí intentos personales autodidactas, principalmente novelas inconclusas. La escritura aparece asociada a la dificultad para sostener y finalizar procesos, lo que sitúa al proyecto como una oportunidad estructurada para acompañar el cierre de una producción escrita.</p>
<p>Conocimiento del microcuento</p>	<p>Pregunta 2</p>	<p>“Quizá he escuchado alguno alguna vez, pero como era primera vez que oigo hablar de microcuentos. No, no sabría decirlo.”</p> <p>“Puede ser como una oración, puede ser un relato o más corto, como de 100 palabras, o puede ser simplemente una frase.”</p>	<p>Desconocimiento inicial del género / Aproximación intuitiva</p>	<p>El participante evidencia un desconocimiento inicial del microcuento, acompañado de una aproximación intuitiva basada en la brevedad extrema. Esta ausencia de referentes previos convierte al proyecto en un espacio de primer acercamiento al género, lo que refuerza la necesidad de modelaje y andamiaje pedagógico durante las sesiones.</p>

<p>Percepciones y experiencias sobre discapacidad</p>	<p>Pregunta 3</p>	<p>“Una discapacidad es como una forma especial de una persona de experimentar el mundo. No... no es un problema, sino que es como... es una forma diferente de vivir.”</p>	<p>Discapacidad como forma distinta de experimentar el mundo</p>	<p>El participante conceptualiza la discapacidad desde una mirada experiencial y no patologizante, asociándola a una manera diferente de vivir y percibir el entorno. Esta definición se vincula directamente con su identidad como persona autista y se alinea con un enfoque inclusivo que rechaza la idea de déficit.</p>
<p>Fortalezas y dificultades lingüísticas</p>	<p>Pregunta 4</p>	<p>“Me cuesta mucho organizar las ideas y después darles un hilo conductor.”</p> <p>“Bueno, que soy bastante creativo, ya que se me ocurren muchas ideas grandes, pequeñas y eso, que tengo mucha creatividad.”</p>	<p>Dificultad en organización y cohesión / Alta creatividad</p>	<p>El participante reconoce una tensión entre creatividad y organización textual: posee abundancia de ideas, pero dificultades para estructurarlas y cohesionarlas en un texto. Esta brecha explica los intentos de escritura inconclusos y orienta la intervención pedagógica hacia estrategias de planificación y secuenciación de ideas.</p>

Motivación y expectativas	Pregunta 5	“Por el mismo tema que hablábamos hace un momento, por el tema de creatividad, como para demostrarme a mí mismo que puedo, aunque sea terminar un proyecto.”	Autovalidación / Necesidad de cierre / Superación personal	La motivación del participante se centra en la autoafirmación y el logro personal, especialmente en relación con finalizar una producción escrita. El proyecto se configura como una instancia de prueba personal que busca fortalecer la confianza, la perseverancia y el sentido de logro.
----------------------------------	-------------------	--	--	--

MATRICES ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN

Matriz de Análisis – Sesión 1 (Lista de Cotejo)				
Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Comprensión del género	Identifica al menos dos características del microcuento.	No reconoce características.	Reconoce al menos dos características.	AC: 1 BD: 0
Reflexión	Explica su preferencia por un texto leído.	No explica su elección.	Explica de manera clara su preferencia.	BCD: 1 A: 0

Interpretación	Interpreta el microcuento “El dinosaurio”.	No logra interpretar el texto.	Presenta una interpretación coherente.	1
Claridad escrita	Utiliza lenguaje comprensible y coherente.	Lenguaje confuso o incoherente.	Lenguaje claro y comprensible.	1
Puntaje total máximo: 4 pts				ABD: 3 C: 4
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	
	0–1 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales.	
	2–3 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios.	A - B - D
	4 pts	Buen dominio	Cumple totalmente los criterios.	C

Matriz de Análisis – Sesión 2 (Lista de Cotejo)				
Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Comprensión del género	Menciona características esenciales del microcuento.	No menciona características o lo hace incorrectamente.	Menciona características esenciales del microcuento.	1

Técnicas del microcuento	Reconoce elementos técnicos trabajados (extensión, elipsis, precisión, tipo de final, etc.).	No reconoce elementos técnicos.	Reconoce al menos algunos elementos técnicos.	1
Planificación temática	Explicita un tema adecuado para su futuro microcuento.	No entrega un tema o es incoherente con el proyecto.	Propone un tema coherente con los límites del proyecto.	ABC: 1 D: 0
Pertinencia de la respuesta	Responde en el chat de manera pertinente y completa según la consigna.	Responde de forma incompleta o poco pertinente.	Responde de manera completa y pertinente.	ABC: 1 D: 0
Puntaje total máximo: 4 pts				ABC: 4 D: 2
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	
	0–1 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales.	
	2–3 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios.	D
	4 pts	Buen dominio	Cumple totalmente los criterios.	A - B - C

Matriz de Análisis – Sesión 3 (Lista de Cotejo)				
--	--	--	--	--

Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Autoevaluación positiva	Identifica al menos un aspecto positivo de su primer borrador.	No identifica aspectos positivos.	Identifica al menos un aspecto positivo.	1
Análisis crítico	Reconoce un aspecto que necesita mejorar (del texto o del proceso).	No reconoce aspectos a mejorar.	Reconoce al menos un aspecto a mejorar.	1
Intención expresiva	Explicita la emoción que desea transmitir con su historia.	No explicita ninguna emoción.	Explicita con claridad la emoción deseada.	BCD: 1 A: 0
Claridad escrita	Redacta su autoobservación con lenguaje claro y coherente.	Redacción confusa o poco coherente.	Redacción clara y comprensible.	1
Puntaje total máximo: 4 pts				BCD: 4 A: 3
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	
	0–1 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales.	
	2–3 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios.	A
	4 pts	Buen dominio	Cumple totalmente los criterios.	B - C - D

Matriz de Análisis – Sesión 4 (Lista de Cotejo)				
Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Uso de la pauta	Utiliza correctamente la pauta de verificación (marca Sí/No acorde al texto).	No utiliza la pauta correctamente.	Utiliza adecuadamente la pauta de verificación.	1
Claridad de comentarios	Redacta comentarios comprensibles y pertinentes.	Comentarios confusos o poco pertinentes.	Comentarios claros y pertinentes.	1
Identificación de fortalezas	Identifica un punto fuerte del microcuento del compañero/a.	No identifica fortalezas.	Identifica al menos una fortaleza.	1
Identificación de mejoras	Señala al menos un aspecto mejorable de manera clara.	No identifica aspectos a mejorar.	Identifica un aspecto mejorable de manera clara.	1
Pertinencia de sugerencias	Sus sugerencias se relacionan con elementos del microcuento (coherencia, título, golpe, etc.).	Sugerencias poco pertinentes o desconectadas.	Sugerencias pertinentes y relacionadas con el microcuento.	1
Lenguaje respetuoso	Utiliza lenguaje respetuoso y constructivo.	Lenguaje inapropiado o	Lenguaje adecuado y respetuoso.	1

		poco respetuoso.		
Puntaje total máximo: 6 pts				6
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	
	0–2 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales.	
	3–4 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios.	
	5–6 pts	Buen dominio	Cumple totalmente los criterios.	A - B - C - D

Matriz de Análisis – Sesión 5 (Lista de Cotejo)				
Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Revisión consciente	Explica al menos un cambio concreto entre la primera y la segunda versión.	No explica cambios realizados.	Explica claramente al menos un cambio concreto.	BCD: 1 A: 0
Integración de retroalimentación	Identifica un aporte específico de la retroalimentación (docente o par).	No identifica aportes de la retroalimentación.	Reconoce al menos un aporte recibido.	ACD: 1 B: 0

Aprendizaje reflexivo	Describe un aprendizaje obtenido del proceso de reescritura.	No menciona aprendizajes.	Describe al menos un aprendizaje.	1
Autopercepción del proceso	Explica si reescribir le resultó fácil o difícil, justificando su respuesta.	No explica o no justifica su percepción.	Explica y justifica su experiencia de reescritura.	1
Evaluación comparativa	Señala mejoras claras entre ambas versiones (con ejemplo).	No identifica mejoras concretas.	Identifica al menos una mejora clara entre versiones.	ABC: 1 D: 0
Puntaje total máximo: 5 pts				ABD: 4 C: 5
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	
	0–1 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales.	
	2–3 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios.	A - B - D
	4–5 pts	Buen dominio	Cumple totalmente los criterios.	C

Matriz de Análisis – Sesión 6 (Lista de Cotejo)				
--	--	--	--	--

Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje
Revisión de textos ajenos	Completa la mini-pauta de revisión para cada microcuento asignado.	No completa una o más mini-pautas.	Completa todas las mini-pautas solicitadas.	ABC: 1 D: 0
Identificación de fortalezas	Identifica al menos una fortaleza concreta en cada microcuento revisado.	No identifica fortalezas o lo hace de forma vaga.	Identifica fortalezas claras y pertinentes.	ABC: 1 D: 0
Observación de aspectos a mejorar	Señala al menos un aspecto a mejorar en cada texto, de manera clara.	No identifica aspectos de mejora o son poco claros.	Identifica aspectos de mejora coherentes con los criterios trabajados.	ABC: 1 D: 0
Calidad del comentario escrito	Formula comentarios breves, claros y respetuosos.	Comentarios confusos, incompletos o poco respetuosos.	Comentarios claros, pertinentes y respetuosos.	ABC: 1 D: 0
Cumplimiento de la tarea	Entrega oportunamente las evidencias solicitadas.	No entrega o entrega de forma incompleta.	Entrega completa y dentro del plazo establecido.	ABC: 1 D: 0
Puntaje total máximo: 5 pts				ABC: 5 D: 0
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	

	0–1 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales de la revisión entre pares.	D
	2–3 pts	Dominio básico	Cumple parcialmente los criterios de revisión y comentario.	
	4–5 pts	Buen dominio	Cumple de manera adecuada y consistente los criterios establecidos.	A - B - C

Matriz de Análisis – Sesión 7 (Escala de Apreciación)					
Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)	Puntaje
Revisión textual	Incorpora las correcciones trabajadas durante la sesión.	No incorpora las correcciones.	Incorpora algunas correcciones de forma parcial.	Integra adecuadamente las correcciones en su texto.	2
Coherencia global	Mantiene coherencia y claridad en su versión final.	Texto poco coherente o confuso.	Coherencia parcial, con algunas	Coherencia completa y continuidad adecuada.	2

			ideas claras.		
Conectores y fluidez	Usa conectores pertinentes para lograr transiciones fluidas.	No utiliza conectores o los usa incorrectamente.	Utiliza algunos conectores de forma adecuada.	Usa conectores pertinentes y fluidos en todo el texto.	AD: 1 BC: 2
Precisión léxica	Demuestra precisión en el vocabulario y economía del lenguaje.	Léxico impreciso o redundante.	Léxico adecuado pero con detalles.	Léxico preciso, ajustado y conciso.	AD: 1 BC: 2
Ortografía y puntuación	Aplica correctamente normas ortográficas y de puntuación.	Presenta numerosos errores que dificultan la comprensión.	Presenta algunos errores, pero permite comprender.	Presenta una ortografía y puntuación correctas y consistentes.	A: 1 BCD: 2
Reflexión narrativa	Explica sus decisiones narrativas durante la revisión.	No explica sus decisiones narrativas.	Explica de manera general o incompleta.	Explica con claridad y fundamento sus decisiones narrativas.	D: 1 ABC: 2
Actitud y disposición	Trabaja con responsabilidad, apertura y actitud reflexiva.	Muestra poca disposición o desinterés.	Disposición aceptable y participación moderada.	Actitud altamente reflexiva, responsable y participativa.	2

Puntaje total máximo: 14 pts					AD: 11 BC: 14
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado		
	0–4 pts	Requiere apoyo	No logra los criterios esenciales del proceso.		
	5–10 pts	Dominio intermedio	Cumple parcialmente los criterios; muestra avances importantes.		
	11–14 pts	Alto dominio	Cumple ampliamente los criterios de la sesión.		A - B - C - D

Matriz de Análisis – Sesión 8 (Lista de Cotejo)				
Dimensión	Criterio	0 pts (No logrado)	1 pt (Logrado)	Puntaje

Participación reflexiva	Participa activamente en la conversación guiada respondiendo a las preguntas planteadas.	Responde de manera mínima o evasiva.	Responde de manera clara y pertinente a las preguntas.	1
Reconocimiento del proceso	Reconoce cambios o aprendizajes en su escritura desde la primera sesión hasta la final.	No reconoce cambios ni aprendizajes.	Reconoce al menos un aprendizaje o cambio en su proceso escritor.	1
Identificación de avances lingüísticos	Identifica algún aspecto lingüístico en el que percibe mejora.	No identifica avances lingüísticos.	Identifica al menos un avance lingüístico (coherencia, claridad, revisión, etc.).	1
Valoración de la experiencia	Expresa una valoración personal del proyecto y de la experiencia de escritura vivida.	No logra expresar una valoración personal.	Expresa una valoración personal clara del proyecto.	1
Proyección académica	Relaciona los aprendizajes del proyecto con futuras tareas académicas de escritura.	No establece relación con futuras tareas.	Identifica al menos una proyección del aprendizaje a contextos académicos futuros.	1
Puntaje total máximo: 5 pts				5
Interpretación del resultado	Rango	Nivel	Significado	

	0–1 pts	Requiere apoyo	Presenta escasa reflexión sobre su proceso de escritura.	
	2–3 pts	Dominio básico	Reconoce parcialmente aprendizajes y avances del proceso.	
	4–5 pts	Buen dominio	Evidencia reflexión clara, conciencia del proceso y proyección del aprendizaje.	A - B - C - D

Matrices de análisis conversaciones guiadas - Sesión 8

PARTICIPANTE A

Tema	Pregunta	Cita textual	Código	Análisis
Mirada a los aprendizajes	Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti?	“Principalmente siento que el tema de narrar como mi historia y también como la conexión, la cohesión dentro de los textos, siento que he mejorado bastante comparado antes, y también como el hecho de que ya no repito tanto ciertos factores, palabras que	Conciencia de mejora escritural / Reducción de repetición / Transferencia a escritura académica	El participante reconoce avances claros en su escritura, especialmente en cohesión, control de repeticiones y uso más consciente de conectores. Estos aprendizajes no se limitan al microcuento, sino que son proyectados hacia la escritura académica, evidenciando un proceso de

		<p>siempre repetía y era como muy... recurría mucho a la repetición y también al uso de conectores que no... que no se deben usar. Entonces siento que hubo un muy buen cambio dentro de mi escritura y no solamente como de cuento, sino también como a nivel académico.”</p>		<p>metacognición y transferencia de habilidades.</p>
<p>Aspectos lingüísticos</p>	<p>¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más?</p>	<p>“La coherencia la verdad no mucho. La cohesión y conexión de ideas siento que he mejorado bastante. La claridad narrativa también siento, el uso de conectores, siempre lo utilizo. Planificación antes de escribir, la verdad no, siempre escribo casi todo inmediatamente. Revisión y reescritura, nunca lo hago, la verdad, nunca soy como de revisar lo que escribo o lo que hago. Entonces siento que es un punto que me cuesta.”</p>	<p>Mejoras múltiples en aspectos lingüísticos / Identificación de avances y dificultades</p>	<p>El participante menciona de forma explícita una amplia gama de aspectos lingüísticos, entre ellos: cohesión, organización de ideas, uso de conectores, ortografía, puntuación, léxico, sintaxis y comprensión lectora. Asimismo, reconoce áreas que aún presentan dificultad, como la coherencia global, la planificación previa y la revisión sistemática. Esta respuesta evidencia un alto nivel de conciencia sobre los distintos componentes del proceso de escritura y un reconocimiento equilibrado entre avances y desafíos.</p>

		<p>“Ortografía... Sí, siento que escribo mejor, la verdad, estoy usando signos de puntuación, comas, tildes. Y el tema de puntuación también. Organización de ideas, siento que sí tengo la idea bastante clara cuando quiero hacer algo.”</p> <p>“Léxico y precisión, sí, la verdad, siento que uso un buen vocabulario dentro de lo que escribo... y la sintaxis también, la verdad. La comprensión lectora igual he mejorado bastante. Aún siento que hay cosas que mejorar respecto como a inferir cosas, pero siento que igual he mejorado bastante.”</p>		
Experiencia con la publicación	¿Qué significa para ti que tu microcuento o vaya a publicarse y que personas reales	<p>“Es importante para mí que la gente vea eso que como a través... como de un cuento que puede ser algo como más literario, que la gente vea cómo uno puede sentirse cómodo el día de uno por tener esto o algo que no</p>	<p>Visibilización / Conciencia social / Publicación con sentido</p>	<p>La publicación es comprendida como una instancia de visibilización de experiencias vinculadas a la discapacidad, donde la escritura adquiere un sentido social y comunicativo. El participante destaca la posibilidad de hacer comprensibles y visibles</p>

	podrán leerlo?	necesariamente tiene que ser una enfermedad, sino también es es una conducta que nosotros no quisimos tener. Pero es bueno que la gente sepa eso, que no la minimice, sino que sea, que sea visual, que lo que nosotros sentimos sea como algo visual para los demás.”		vivencias que suelen ser minimizadas, posicionando el microcuento como un medio de sensibilización.
Trabajo colaborativo	¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso?	“Fue bastante entretenido leer los cuentos, ya que siento que a pesar de que recurrían como mucho a la narración, a ciertos factores como que no son tan narrativos. Siento que igual fue como importante de que esas cosas que hayan contado... las hayan contado como desde su experiencia, desde su vivencia, desde lo que quisieron decir con el mensaje que quisieron retratar.”	Aprendizaje desde la diversidad / Lectura de experiencias ajenas	La lectura y retroalimentación entre pares permitió al participante conocer realidades diversas y reflexionar sobre distintas formas de narrar experiencias personales. El trabajo colaborativo se configura como un espacio de aprendizaje mutuo, empatía y ampliación de perspectivas.
Proyección académica	¿Qué te llevas de este proyecto para	“La idea de cómo ser directo, ser como... organizar mejor las ideas y que uno no se vaya como en la	Transferencia a escritura académica / Síntesis y claridad	El participante proyecta los aprendizajes del microcuento hacia contextos académicos futuros, destacando la importancia de la síntesis, la

	futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o más formales?	redundancia (...) no ser como redundante, sino como... avanzar en eso, avanzar como dentro de mi escritura académica.”		claridad y la organización de ideas. Esto evidencia una transferencia efectiva de habilidades desde la escritura creativa hacia textos más formales.
--	--	--	--	--

PARTICIPANTE B

Categoría / Tema	Pregunta orientadora	Cita textual (cruda)	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Mirada a los aprendizajes	Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti?	“En el primer momento, en el primer borrador, sentía que era como demasiado clavo clavo, como muy literal. Era prácticamente contar una experiencia personal, pero no había nada de estructura de microcuento en literatura... y este último que Paula me estaba asesorando en vivo y en directo, ahí sí se vio un cambio real. Ahí mejoré mucho mi escritura porque a pesar de que yo participé en concursos literarios... aún sentía que estaba	Evolución del proceso escritural / Paso de literalidad a construcción narrativa	La participante identifica un proceso progresivo de mejora, transitando desde una escritura literal y poco ajustada al género hacia una versión más elaborada y coherente con el microcuento. Reconoce el valor del acompañamiento pedagógico en vivo como un punto de inflexión que le permitió “destrabar” su escritura y resignificar su propia experiencia como material narrativo.

		como oxidada, necesitaba como soltarme un poco más y contar las historias de cómo son, pero desde un punto de vista más como inspirador, algo triste.”		
Aspectos lingüísticos	¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más?	<p>“Algo que a mí siempre me falta un poco es coherencia y cohesión... siento que he progresado bastante.”</p> <p>“La revisión también a mí me cuesta porque yo soy demasiado exigente... yo tenía la idea en la cabeza, pero no podía reflejarla. Y eso también fue un avance que he tenido.”</p> <p>“En la sintaxis... sí, también la mejoré porque había que organizar las ideas de una manera que fuera sutil, pero a la vez que reflejara el mensaje.”</p>	Mejoras en coherencia, cohesión, revisión, organización de ideas y sintaxis	La participante menciona explícitamente coherencia, cohesión, revisión del texto, organización de ideas y sintaxis, reconociendo avances significativos en todos estos aspectos. Asimismo, identifica la dificultad inicial para traducir ideas en palabras y valora el proceso de reescritura como un aprendizaje central. Esto evidencia una toma de conciencia sobre el carácter procesual de la escritura y la importancia de revisar y reorganizar el texto para lograr claridad narrativa.
Experiencia con la publicación	¿Qué significa para ti que tu microcuento vaya a publicarse	“Este tema que yo reflejé es muy privado... pero ahora siento que eso tiene que saberse. O sea, es una parte de mí importante... hay que verle el lado positivo a	Exposición de lo íntimo / Resignificación de la experiencia / Resiliencia	La publicación es vivida como un acto de valentía y resignificación, donde una experiencia íntima y dolorosa se transforma en un relato con sentido social. La participante atribuye a la

	y que personas reales podrán leerlo?	todo... tener resiliencia sobre todo.”		escritura un rol reparador y comunicativo, orientado a visibilizar vivencias compartidas y promover una mirada resiliente frente a la adversidad.
Trabajo colaborativo	¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso?	“Me di cuenta de que habemos más personas que pensamos igual, de las que uno pensaría... la misma acción podemos expresarla de distintas maneras, pero llegamos al mismo resultado... ver como la perspectiva masculina y tal vez que ellos vieron la femenina también fue enriquecedor.”	Identificación con otros / Aprendizaje desde la diversidad de miradas	El trabajo colaborativo permitió a la participante reconocerse en las experiencias de otros, comprender que las vivencias no son aisladas y valorar la diversidad de perspectivas. La lectura entre pares aparece como un espacio de identificación, validación emocional y enriquecimiento mutuo.
Proyección académica	¿Qué te llevas de este proyecto para futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o más formales?	“Una de mis debilidades es la escritura informal para la formalidad... esto fue un desafío para mí, entonces haber roto esa barrera a medio tropezones, pero lo logré... para mí ha sido bastante buena la experiencia.”	Superación de barreras / Transferencia a escritura formal	La participante reconoce el proyecto como una experiencia desafiante que le permitió romper barreras personales en relación con la escritura formal. Valora el proceso como un aprendizaje transferible a futuros contextos académicos, fortaleciendo su confianza y disposición frente a tareas de mayor exigencia escritural.

PARTICIPANTE C

Categoría / Tema	Pregunta orientadora	Cita textual (cruda)	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Mirada a los aprendizajes	Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti?	“Yo diría que dejar de manera más implícita algunos mensajes, como los sentimientos, utilizando solamente acciones o en base al contexto.”	Aprendizaje narrativo / Uso de la implícitud / Mostrar sin decir	El participante reconoce un aprendizaje vinculado al manejo narrativo del mensaje, particularmente en la capacidad de expresar emociones y sentidos de forma implícita a través de acciones y contexto. Esto evidencia un avance en el dominio de recursos propios del microcuento y una comprensión más sofisticada del acto narrativo.
Aspectos lingüísticos	¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más?	“Yo diría entonces que igual sería la organización de ideas. Y la claridad narrativa... Porque igual encuentro que también me quedo como en uno de los comentarios que me hicieron del primer borrador... como que no se quedaba como completamente claro que era lo que me estaba refiriendo en el momento.”	Mejoras en organización de ideas y claridad narrativa	El participante menciona de forma explícita la organización de ideas y la claridad narrativa como los principales aspectos lingüísticos mejorados. Reconoce que, en versiones iniciales, el texto no lograba comunicar con claridad el sentido del mensaje, y valora el proceso de revisión como clave para lograr mayor coherencia interna y comprensión por parte del lector.
Experiencia	¿Qué significa	“Espero que como que... Las personas no se	Mensaje reparador /	La publicación es concebida como una oportunidad para

con la publicación	para ti que tu microcuento o vaya a publicarse y que personas reales podrán leerlo?	sientan tan culpables si es que tienen a alguien que... como que ha sido diagnosticado tardío con algún... con TEA o similares, porque a veces puede ser muy difícil de entender.”	Sensibilización frente al diagnóstico	aliviar sentimientos de culpa y promover comprensión en personas cercanas a quienes han recibido un diagnóstico tardío. La escritura adquiere un sentido empático y social, orientado a generar reflexión y acompañamiento en otros.
Trabajo colaborativo	¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso?	“Es muy interesante verlo también, como la perspectiva de otro también respecto al autismo, cómo lo viven... el impacto que tiene como el diagnóstico en una persona, en quien lo recibe, pues es muy distinto a lo cercano.”	Ampliación de perspectivas / Comprensión de experiencias ajenas	El participante valora el trabajo colaborativo como una instancia para conocer distintas formas de vivir y comprender el autismo, reconociendo diferencias entre la experiencia de quien recibe el diagnóstico y la de su entorno cercano. Esto contribuye a una comprensión más compleja y empática del fenómeno.
Proyección académica	¿Qué te llevas de este proyecto para futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o	“Que en el orden también de los párrafos puede cambiar mucho, como la claridad del texto... ahí me di cuenta como que... que cambiaba mucho la claridad.”	Importancia del orden de párrafos / Relación entre coherencia y claridad	El participante proyecta el aprendizaje hacia la escritura académica futura, destacando la relevancia de la organización de párrafos para lograr claridad y coherencia textual. Este reconocimiento evidencia una transferencia directa de habilidades desde la escritura creativa hacia contextos formales.

	más formales?			
--	---------------	--	--	--

PARTICIPANTE D

Categoría / Tema	Pregunta orientadora	Cita textual (cruda)	Código / Idea clave	Interpretación / Análisis
Mirada a los aprendizajes	Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti?	“El factor sorpresa para el lector y también dejar a la imaginación del lector todo lo que conlleva esto y también el tema de aprender a dar conexión a la escritura.”	Aprendizaje narrativo / Factor sorpresa / Conexión del texto	El participante reconoce aprendizajes vinculados a características propias del microcuento, como el factor sorpresa y la apelación a la imaginación del lector, junto con la necesidad de otorgar mayor conexión interna al texto. Esto evidencia una comprensión progresiva del género y de sus exigencias narrativas.
Aspectos lingüísticos	¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más?	<p>“Bueno, sí, aprendí a usar más los conectores.”</p> <p>“Coherencia global... encuentro que aprendí.”</p> <p>“Claridad narrativa también. Sí, lo tuve que aprender a la mala.”</p> <p>“Uso de conectores. También lo destaco.”</p>	Mejoras amplias en aspectos lingüísticos / Reconocimiento de avances y límites	El participante menciona de forma explícita una amplia gama de aspectos lingüísticos, incluyendo coherencia global, cohesión, claridad narrativa, uso de conectores, planificación, revisión y reescritura, puntuación, organización de ideas, léxico y sintaxis. Asimismo, reconoce áreas con menor avance, como la comprensión lectora y

		<p>“Planificación antes de escribir. Bueno, sí y no... hice lo primero que se me vino a la mente.”</p> <p>“Revisión y escritura. Sí.”</p> <p>“Ortografía... no aprendí mucho... puntuación también. Me ha costado un poco, pero lo mejoré también.”</p> <p>“Organización de ideas. También tuve que aprenderlo.”</p> <p>“Léxico y precisión léxica... la habré aprendido. Una o dos palabras nuevas.”</p> <p>“Sintaxis... sí, podría ser que sí.”</p> <p>“Comprensión lectora... no, no fue mucho.”</p>		<p>la ortografía. Esta respuesta evidencia una alta conciencia del proceso de escritura y del carácter formativo del proyecto, destacando el valor de la retroalimentación y la corrección externa.</p>
Experiencia con la publicación	¿Qué significa para ti que tu microcuento vaya a publicarse y que personas reales	<p>“Está muy bien porque es una forma de sentir de que logré algo grande... para mí es algo grande, con mucho significado.”</p> <p>“Me hace sentir contento... ¿Satisfacción?”</p>	Sentido de logro / Reconocimiento personal	La publicación es vivida como un logro significativo, asociado a sentimientos de satisfacción y orgullo personal. El participante atribuye un alto valor simbólico al hecho de culminar y difundir su texto, reforzando su

	podrán leerlo?			motivación y autovaloración.
Trabajo colaborativo	¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso?	<p>“Aprendí que mis compañeros tienen talento para esto de la escritura... es fácil darse cuenta cuando una persona tiene talento.”</p> <p>“Sí... porque la idea era hacer un microcuento más corto, más... más explícito. Entonces eso es lo que me faltaba a mí.”</p>	Valoración de pares / Aprendizaje por comparación	El trabajo colaborativo permitió al participante reconocer habilidades en sus compañeros y contrastar su propio proceso con el de otros. La lectura de textos ajenos funcionó como un referente para ajustar su propia escritura, especialmente en términos de síntesis y claridad.
Proyección académica	¿Qué te llevas de este proyecto para futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o más formales?	“Me ha servido para poder... tener más coherencia, para poder buscar una idea principal y después ir explayando.”	Transferencia de aprendizajes / Coherencia y desarrollo de ideas	El participante proyecta los aprendizajes del proyecto hacia futuras tareas académicas, destacando la búsqueda de una idea central y su desarrollo coherente. Esto evidencia una transferencia directa de habilidades desde la escritura creativa hacia contextos más formales.

MATRICES ETAPA FINAL

MATRICES – PRUEBA FINAL DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

PARTICIPANTE A

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	1. Identificación de la idea central / conflicto	No identifica la idea central; entrega una respuesta incoherente, irrelevante o literal sin interpretar la situación del narrador.	Identifica parcialmente el conflicto, pero incorpora elementos incompletos, secundarios o poco precisos.	Identifica con claridad el conflicto principal, integrando adecuadamente los elementos del microcuento.
Comprensión lectora	2. Señales de desorientación del narrador	No reconoce evidencias del texto o menciona aspectos incorrectos que no indican desorientación.	Menciona solo una evidencia válida o dos poco precisas.	Menciona al menos dos evidencias textuales claras que muestran desorientación.
Comprensión lectora	3. Interpretación simbólica de la desaparición de objetos	No interpreta el simbolismo; entrega una explicación literal o sin relación con el texto.	Propone una interpretación relacionada, pero superficial o limitada.	Establece una interpretación simbólica coherente, vinculada al estado cognitivo

				o emocional del narrador.
Comprensión lectora	4. Reconocimiento de características del microcuento	No identifica características del género o señala aspectos incorrectos.	Identifica una o dos características, aunque con definiciones poco precisas.	Identifica varias características propias del microcuento con claridad y pertinencia.
Conocimientos lingüísticos	5. Cohesión y secuencia narrativa	Orden incorrecto o incoherente; el texto no adquiere sentido.	Orden parcialmente correcto (1-2 errores), con sentido parcial.	Orden totalmente correcto; secuencia lógica coherente.
Conocimientos lingüísticos	6. Ortografía y puntuación	Más de 7 errores que afectan seriamente la comprensión global.	Entre 4 y 6 errores que permiten mantener comprensión aceptable.	De 0 a 3 errores; ortografía y puntuación adecuadas y consistentes.
Conocimientos lingüísticos	7. Selección de conectores	Selecciona conectores incorrectos que afectan la coherencia oracional.	Selecciona 1-2 conectores correctos, pero con repeticiones o escasa precisión.	Selecciona correctamente los 3 conectores, asegurando cohesión y relación lógica.

Conocimientos lingüísticos	8. Léxico	Elige términos incorrectos, generales o poco pertinentes al contexto.	Selecciona términos cercanos al significado esperado, pero no exactos.	Selecciona términos precisos, adecuados y coherentes con el contexto textual.
Producción escrita	9. Adecuación a la consigna (extensión, género, relación con la imagen)	No cumple con la extensión o no produce un microcuento; la relación con la imagen es nula.	Cumple parcialmente; respeta algunos elementos (extensión o imagen), pero presenta desviaciones.	Cumple plenamente: 6–10 líneas, microcuento claro, coherente con la imagen y con el género.
Producción escrita	10. Coherencia y cohesión global	Texto fragmentado o confuso; no se percibe un hilo narrativo claro.	Presenta coherencia general, pero con saltos, repeticiones o transiciones débiles.	Texto coherente, bien articulado y fluido en todas sus partes.
Producción escrita	11. Precisión y economía del lenguaje	Uso redundante, difuso o excesivo del lenguaje; afecta la claridad del microcuento.	Lenguaje aceptable, con algunas repeticiones o falta de concisión.	Lenguaje preciso, conciso y característico del género microcuento.

Producción escrita	12. Expresividad e impacto narrativo	Texto plano, sin impacto, sin recursos expresivos o imágenes sugestivas.	Muestra algún intento expresivo, pero limitado o poco consistente.	Texto expresivo, con impacto narrativo, imágenes potentes o recursos retóricos pertinentes.
Producción escrita	13. Presentación y claridad escritural	Presentación desordenada, caligrafía difícil de leer o uso deficiente de márgenes.	Presentación legible, aunque con irregularidades o descuidos menores.	Presentación clara, ordenada y prolija; facilita la lectura del texto final.

Puntaje Total: Máximo 26 puntos.

Obtenido: 20 puntos.

Interpretación de resultados

- **20 - 26 puntos: Alto dominio:** El/la estudiante demuestra un manejo sólido de la comprensión lectora, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita. Reconoce adecuadamente elementos del microcuento, utiliza de forma coherente y precisa el lenguaje, produciendo un texto final con claridad, cohesión y expresividad.
- **12 - 19 puntos: Dominio intermedio:** El/la estudiante cumple con la mayoría de los criterios evaluados, pero presenta dificultades en algunos aspectos específicos, como inferencias, cohesión, uso de conectores o precisión del lenguaje. Requiere apoyo puntual para fortalecer áreas particulares, pero evidencia progresos claros.
- **0 - 11 puntos: Requiere apoyo:** El/la estudiante evidencia dificultades importantes en una o más dimensiones evaluadas. Presenta problemas en comprensión de ideas centrales, inferencias, recursos lingüísticos o producción escrita. Necesita

acompañamiento pedagógico más directo y estrategias de refuerzo para avanzar en los aprendizajes.

PARTICIPANTE B

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	1. Identificación de la idea central / conflicto	No identifica la idea central; entrega una respuesta incoherente, irrelevante o literal sin interpretar la situación del narrador.	Identifica parcialmente el conflicto, pero incorpora elementos incompletos, secundarios o poco precisos.	Identifica con claridad el conflicto principal, integrando adecuadamente los elementos del microcuento.
Comprensión lectora	2. Señales de desorientación del narrador	No reconoce evidencias del texto o menciona aspectos incorrectos que no indican desorientación.	Menciona solo una evidencia válida o dos poco precisas.	Menciona al menos dos evidencias textuales claras que muestran desorientación.
Comprensión lectora	3. Interpretación simbólica de la desaparición de objetos	No interpreta el simbolismo; entrega una explicación literal o sin	Propone una interpretación relacionada, pero superficial o limitada.	Establece una interpretación simbólica coherente, vinculada al estado cognitivo

		relación con el texto.		o emocional del narrador.
Comprensión lectora	4. Reconocimiento de características del microcuento	No identifica características del género o señala aspectos incorrectos.	Identifica una o dos características, aunque con definiciones poco precisas.	Identifica varias características propias del microcuento con claridad y pertinencia.
Conocimientos lingüísticos	5. Cohesión y secuencia narrativa	Orden incorrecto o incoherente; el texto no adquiere sentido.	Orden parcialmente correcto (1-2 errores), con sentido parcial.	Orden totalmente correcto; secuencia lógica coherente.
Conocimientos lingüísticos	6. Ortografía y puntuación	Más de 7 errores que afectan seriamente la comprensión global.	Entre 4 y 6 errores que permiten mantener comprensión aceptable.	De 0 a 3 errores; ortografía y puntuación adecuadas y consistentes.
Conocimientos lingüísticos	7. Selección de conectores	Selecciona conectores incorrectos que afectan la coherencia oracional.	Selecciona 1-2 conectores correctos, pero con repeticiones o escasa precisión.	Selecciona correctamente los 3 conectores, asegurando cohesión y relación lógica.

Conocimientos lingüísticos	8. Léxico	Elige términos incorrectos, generales o poco pertinentes al contexto.	Selecciona términos cercanos al significado esperado, pero no exactos.	Selecciona términos precisos, adecuados y coherentes con el contexto textual.
Producción escrita	9. Adecuación a la consigna (extensión, género, relación con la imagen)	No cumple con la extensión o no produce un microcuento; la relación con la imagen es nula.	Cumple parcialmente; respeta algunos elementos (extensión o imagen), pero presenta desviaciones.	Cumple plenamente: 6–10 líneas, microcuento claro, coherente con la imagen y con el género.
Producción escrita	10. Coherencia y cohesión global	Texto fragmentado o confuso; no se percibe un hilo narrativo claro.	Presenta coherencia general, pero con saltos, repeticiones o transiciones débiles.	Texto coherente, bien articulado y fluido en todas sus partes.
Producción escrita	11. Precisión y economía del lenguaje	Uso redundante, difuso o excesivo del lenguaje; afecta la claridad del microcuento.	Lenguaje aceptable, con algunas repeticiones o falta de concisión.	Lenguaje preciso, conciso y característico del género microcuento.

Producción escrita	12. Expresividad e impacto narrativo	Texto plano, sin impacto, sin recursos expresivos o imágenes sugestivas.	Muestra algún intento expresivo, pero limitado o poco consistente.	Texto expresivo, con impacto narrativo, imágenes potentes o recursos retóricos pertinentes.
Producción escrita	13. Presentación y claridad escritural	Presentación desordenada, caligrafía difícil de leer o uso deficiente de márgenes.	Presentación legible, aunque con irregularidades o descuidos menores.	Presentación clara, ordenada y prolija; facilita la lectura del texto final.

Puntaje Total: Máximo 26 puntos.

Obtenido: 21 puntos.

Interpretación de resultados

- **20 - 26 puntos: Alto dominio:** El/la estudiante demuestra un manejo sólido de la comprensión lectora, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita. Reconoce adecuadamente elementos del microcuento, utiliza de forma coherente y precisa el lenguaje, produciendo un texto final con claridad, cohesión y expresividad.
- **12 - 19 puntos: Dominio intermedio:** El/la estudiante cumple con la mayoría de los criterios evaluados, pero presenta dificultades en algunos aspectos específicos, como inferencias, cohesión, uso de conectores o precisión del lenguaje. Requiere apoyo puntual para fortalecer áreas particulares, pero evidencia progresos claros.
- **0 - 11 puntos: Requiere apoyo:** El/la estudiante evidencia dificultades importantes en una o más dimensiones evaluadas. Presenta problemas en comprensión de ideas centrales, inferencias, recursos lingüísticos o producción escrita. Necesita

acompañamiento pedagógico más directo y estrategias de refuerzo para avanzar en los aprendizajes.

PARTICIPANTE C

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	1. Identificación de la idea central / conflicto	No identifica la idea central; entrega una respuesta incoherente, irrelevante o literal sin interpretar la situación del narrador.	Identifica parcialmente el conflicto, pero incorpora elementos incompletos, secundarios o poco precisos.	Identifica con claridad el conflicto principal, integrando adecuadamente los elementos del microcuento.
Comprensión lectora	2. Señales de desorientación del narrador	No reconoce evidencias del texto o menciona aspectos incorrectos que no indican desorientación.	Menciona solo una evidencia válida o dos poco precisas.	Menciona al menos dos evidencias textuales claras que muestran desorientación.

Comprensión lectora	3. Interpretación simbólica de la desaparición de objetos	No interpreta el simbolismo; entrega una explicación literal o sin relación con el texto.	Propone una interpretación relacionada, pero superficial o limitada.	Establece una interpretación simbólica coherente, vinculada al estado cognitivo o emocional del narrador.
Comprensión lectora	4. Reconocimiento de características del microcuento	No identifica características del género o señala aspectos incorrectos.	Identifica una o dos características, aunque con definiciones poco precisas.	Identifica varias características propias del microcuento con claridad y pertinencia.
Conocimientos lingüísticos	5. Cohesión y secuencia narrativa	Orden incorrecto o incoherente; el texto no adquiere sentido.	Orden parcialmente correcto (1-2 errores), con sentido parcial.	Orden totalmente correcto; secuencia lógica coherente.
Conocimientos lingüísticos	6. Ortografía y puntuación	Más de 7 errores que afectan seriamente la comprensión global.	Entre 4 y 6 errores que permiten mantener comprensión aceptable.	De 0 a 3 errores; ortografía y puntuación adecuadas y consistentes.

Conocimientos lingüísticos	7. Selección de conectores	Selecciona conectores incorrectos que afectan la coherencia oracional.	Selecciona 1–2 conectores correctos, pero con repeticiones o escasa precisión.	Selecciona correctamente los 3 conectores, asegurando cohesión y relación lógica.
Conocimientos lingüísticos	8. Léxico	Elige términos incorrectos, generales o poco pertinentes al contexto.	Selecciona términos cercanos al significado esperado, pero no exactos.	Selecciona términos precisos, adecuados y coherentes con el contexto textual.
Producción escrita	9. Adecuación a la consigna (extensión, género, relación con la imagen)	No cumple con la extensión o no produce un microcuento; la relación con la imagen es nula.	Cumple parcialmente; respeta algunos elementos (extensión o imagen), pero presenta desviaciones.	Cumple plenamente: 6–10 líneas, microcuento claro, coherente con la imagen y con el género.
Producción escrita	10. Coherencia y cohesión global	Texto fragmentado o confuso; no se percibe un hilo narrativo claro.	Presenta coherencia general, pero con saltos, repeticiones o transiciones débiles.	Texto coherente, bien articulado y fluido en todas sus partes.

Producción escrita	11. Precisión y economía del lenguaje	Uso redundante, difuso o excesivo del lenguaje; afecta la claridad del microcuento.	Lenguaje aceptable, con algunas repeticiones o falta de concisión.	Lenguaje preciso, conciso y característico del género microcuento.
Producción escrita	12. Expresividad e impacto narrativo	Texto plano, sin impacto, sin recursos expresivos o imágenes sugestivas.	Muestra algún intento expresivo, pero limitado o poco consistente.	Texto expresivo, con impacto narrativo, imágenes potentes o recursos retóricos pertinentes.
Producción escrita	13. Presentación y claridad escritural	Presentación desordenada, caligrafía difícil de leer o uso deficiente de márgenes.	Presentación legible, aunque con irregularidades o descuidos menores.	Presentación clara, ordenada y prolija; facilita la lectura del texto final.

Puntaje Total: Máximo 26 puntos.

Obtenido: 22 puntos.

Interpretación de resultados

- **20 - 26 puntos: Alto dominio:** El/la estudiante demuestra un manejo sólido de la comprensión lectora, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita. Reconoce adecuadamente elementos del microcuento, utiliza de forma coherente y precisa el lenguaje, produciendo un texto final con claridad, cohesión y expresividad.

- **12 - 19 puntos: Dominio intermedio:** El/la estudiante cumple con la mayoría de los criterios evaluados, pero presenta dificultades en algunos aspectos específicos, como inferencias, cohesión, uso de conectores o precisión del lenguaje. Requiere apoyo puntual para fortalecer áreas particulares, pero evidencia progresos claros.
- **0 - 11 puntos: Requiere apoyo:** El/la estudiante evidencia dificultades importantes en una o más dimensiones evaluadas. Presenta problemas en comprensión de ideas centrales, inferencias, recursos lingüísticos o producción escrita. Necesita acompañamiento pedagógico más directo y estrategias de refuerzo para avanzar en los aprendizajes.

PARTICIPANTE D

Dimensión	Criterio	0 pts (Insuficiente)	1 pt (Aceptable)	2 pts (Excelente)
Comprensión lectora	1. Identificación de la idea central / conflicto	No identifica la idea central; entrega una respuesta incoherente, irrelevante o literal sin interpretar la situación del narrador.	Identifica parcialmente el conflicto, pero incorpora elementos incompletos, secundarios o poco precisos.	Identifica con claridad el conflicto principal, integrando adecuadamente los elementos del microcuento.
Comprensión lectora	2. Señales de desorientación del narrador	No reconoce evidencias del texto o menciona aspectos incorrectos que	Menciona solo una evidencia válida o dos poco precisas.	Menciona al menos dos evidencias textuales claras que muestran desorientación.

		no indican desorientación.		
Comprensión lectora	3. Interpretación simbólica de la desaparición de objetos	No interpreta el simbolismo; entrega una explicación literal o sin relación con el texto.	Propone una interpretación relacionada, pero superficial o limitada.	Establece una interpretación simbólica coherente, vinculada al estado cognitivo o emocional del narrador.
Comprensión lectora	4. Reconocimiento de características del microcuento	No identifica características del género o señala aspectos incorrectos.	Identifica una o dos características, aunque con definiciones poco precisas.	Identifica varias características propias del microcuento con claridad y pertinencia.
Conocimientos lingüísticos	5. Cohesión y secuencia narrativa	Orden incorrecto o incoherente; el texto no adquiere sentido.	Orden parcialmente correcto (1-2 errores), con sentido parcial.	Orden totalmente correcto; secuencia lógica coherente.
Conocimientos lingüísticos	6. Ortografía y puntuación	Más de 7 errores que afectan seriamente la comprensión global.	Entre 4 y 6 errores que permiten mantener comprensión aceptable.	De 0 a 3 errores; ortografía y puntuación adecuadas y consistentes.

Conocimientos lingüísticos	7. Selección de conectores	Selecciona conectores incorrectos que afectan la coherencia oracional.	Selecciona 1–2 conectores correctos, pero con repeticiones o escasa precisión.	Selecciona correctamente los 3 conectores, asegurando cohesión y relación lógica.
Conocimientos lingüísticos	8. Léxico	Elige términos incorrectos, generales o poco pertinentes al contexto.	Selecciona términos cercanos al significado esperado, pero no exactos.	Selecciona términos precisos, adecuados y coherentes con el contexto textual.
Producción escrita	9. Adecuación a la consigna (extensión, género, relación con la imagen)	No cumple con la extensión o no produce un microcuento; la relación con la imagen es nula.	Cumple parcialmente; respeta algunos elementos (extensión o imagen), pero presenta desviaciones.	Cumple plenamente: 6–10 líneas, microcuento claro, coherente con la imagen y con el género.
Producción escrita	10. Coherencia y cohesión global	Texto fragmentado o confuso; no se percibe un hilo narrativo claro.	Presenta coherencia general, pero con saltos, repeticiones o transiciones débiles.	Texto coherente, bien articulado y fluido en todas sus partes.

Producción escrita	11. Precisión y economía del lenguaje	Uso redundante, difuso o excesivo del lenguaje; afecta la claridad del microcuento.	Lenguaje aceptable, con algunas repeticiones o falta de concisión.	Lenguaje preciso, conciso y característico del género microcuento.
Producción escrita	12. Expresividad e impacto narrativo	Texto plano, sin impacto, sin recursos expresivos o imágenes sugestivas.	Muestra algún intento expresivo, pero limitado o poco consistente.	Texto expresivo, con impacto narrativo, imágenes potentes o recursos retóricos pertinentes.
Producción escrita	13. Presentación y claridad escritural	Presentación desordenada, caligrafía difícil de leer o uso deficiente de márgenes.	Presentación legible, aunque con irregularidades o descuidos menores.	Presentación clara, ordenada y prolija; facilita la lectura del texto final.

Puntaje Total: Máximo 26 puntos.

Obtenido: 20 puntos.

Interpretación de resultados

- **20 - 26 puntos: Alto dominio:** El/la estudiante demuestra un manejo sólido de la comprensión lectora, los conocimientos lingüísticos y la producción escrita. Reconoce adecuadamente elementos del microcuento, utiliza de forma coherente y precisa el lenguaje, produciendo un texto final con claridad, cohesión y expresividad.

- **12 - 19 puntos: Dominio intermedio:** El/la estudiante cumple con la mayoría de los criterios evaluados, pero presenta dificultades en algunos aspectos específicos, como inferencias, cohesión, uso de conectores o precisión del lenguaje. Requiere apoyo puntual para fortalecer áreas particulares, pero evidencia progresos claros.
- **0 - 11 puntos: Requiere apoyo:** El/la estudiante evidencia dificultades importantes en una o más dimensiones evaluadas. Presenta problemas en comprensión de ideas centrales, inferencias, recursos lingüísticos o producción escrita. Necesita acompañamiento pedagógico más directo y estrategias de refuerzo para avanzar en los aprendizajes.

III. Tabla con detalle de coherencia interna entre objetivos específicos, tareas/acciones y técnicas/instrumentos de recogida de la información.

Objetivos específicos	Tareas y/o acciones	Técnicas y/o instrumentos de recogida de información
<p>1. Describir las habilidades de producción escrita de los/as cuatro estudiantes participantes, a partir de la aplicación de una evaluación diagnóstica inicial.</p>	<p>Tarea 1: Aplicar una prueba diagnóstica sobre habilidades de escritura, para observar aspectos técnicos del lenguaje y la comunicación.</p> <p>Tarea 2: Realizar entrevistas semiestructuradas a los/as estudiantes, centradas en su experiencia previa con la escritura y sus percepciones sobre el proceso escritor.</p> <p>Tarea 3: Analizar los resultados obtenidos, categorizando dificultades técnicas, percepciones subjetivas y motivaciones.</p>	<p>Instrumento 1: Prueba diagnóstica de escritura.</p> <p>Instrumento 2: Entrevista semiestructurada.</p> <p>Instrumento 3: Matrices de análisis (para organizar y sintetizar resultados de la prueba y entrevistas).</p>
<p>2. Diseñar una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, definiendo las actividades, materiales y etapas del proceso de escritura que serán trabajadas con</p>	<p>Tarea 1: Determinar los materiales, recursos digitales y orientaciones técnicas que guiarán el proceso de escritura de los/as estudiantes.</p> <p>Tarea 2: Elaborar las ocho sesiones del plan de intervención, incorporando etapas de lectura, análisis, escritura y retroalimentación.</p>	<p>Instrumento 1: Plan de intervención (8 sesiones).</p>

los/as estudiantes.		
3. Implementar una intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos, incorporando etapas de planificación, escritura de borradores, retroalimentación y reescritura.	<p>Tarea 1: Desarrollar sesiones sincrónicas y asincrónicas centradas en lectura de modelos, escritura guiada y análisis entre pares.</p> <p>Tarea 2: Aplicar retroalimentación docente individual y retroalimentación entre pares a partir de pautas elaboradas.</p> <p>Tarea 3: Acompañar el proceso de reescritura para lograr versiones sucesivas del microcuento hasta llegar a la versión final.</p>	<p>Instrumento 1: Listas de cotejo (sesiones 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8).</p> <p>Instrumento 2: Escala de apreciación (sesión 7).</p> <p>Instrumento 3: Conversación guiada, tipo entrevista breve (sesión 8).</p>
4. Evaluar los avances en las habilidades de producción escrita de los/as cuatro estudiantes, comparando los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con la evaluación final del proceso.	<p>Tarea 1: Comparar los resultados de la prueba diagnóstica inicial con la prueba final, identificando mejoras en comprensión lectora, conocimientos lingüísticos y producción escrita.</p> <p>Tarea 2: Sistematizar la información obtenida para determinar logros, dificultades persistentes y proyecciones pedagógicas.</p>	<p>Instrumento 1: Prueba final de escritura.</p> <p>Instrumento 2: Matriz de análisis categorial (para organizar y sintetizar resultados de la prueba final).</p>

IV. Planificaciones de las 8 sesiones implementadas.

Número sesión:	N°1.
Fecha:	17/10/25
Modalidad:	Online.
Duración:	45 a 60 minutos.
Objetivo sesión:	Reconocer las características del microcuento mediante la lectura y análisis comparativo de ejemplos breves de distinta extensión, en un espacio inicial de diálogo y presentación que permita comprender el propósito del proyecto y su producto final.
Foco lingüístico:	Comprensión lectora global e inferencial; reconocimiento de la brevedad extrema y la condensación narrativa; observación de la estructura mínima y de los recursos implícitos del microcuento.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente da la bienvenida al grupo a través de Google Meet y explica que esta es la primera instancia del proyecto de escritura. Presenta el propósito general del taller: trabajar la lectura, el análisis y la producción de microcuentos para finalmente publicarlos en una página de instagram, donde cada participante tendrá un espacio propio para difundir su texto.</p> <p>Posteriormente, se realiza una ronda de presentación. A través de turnos asignados al azar, cada estudiante comparte su nombre, carrera, intereses y expectativas respecto al proyecto. Esta instancia permite generar un clima inicial de confianza y situar el trabajo desde las experiencias personales de cada participante.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente inicia el análisis del microcuento mostrando tres grupos de textos, con el fin de evidenciar la diversidad de extensiones y posibilidades expresivas del género:</p> <p>Primer grupo: cinco microcuentos extremadamente breves (menos de 10 palabras), para demostrar que la microficción puede</p>

construirse con muy pocos elementos y aún así generar sentido.

Segundo grupo: dos microcuentos de extensión media (aprox. 100 palabras), que permiten observar mayor desarrollo narrativo sin perder la condensación propia del género.

Tercer grupo: un microcuento de alrededor de 200 palabras, utilizado para mostrar el límite superior del género y cómo la brevedad sigue operando incluso en textos más desarrollados.

A medida que se leen los textos, se comentan las primeras impresiones: qué les llamó la atención, qué sensaciones les generó cada texto y cómo opera la economía del lenguaje en cada caso.

La docente complementa esta exploración mostrando el microcuento “El dinosaurio”, de Augusto Monterroso, como referente clásico y reconocido dentro de la microficción latinoamericana. Este ejemplo permite reflexionar sobre la elipsis y la multiplicidad de interpretaciones.

Finalmente, se presenta el producto final del proyecto: la publicación de cada microcuento en una página de instagram, donde los textos serán difundidos como parte de una sección especializada. La docente explica brevemente cómo funcionará este espacio y cuál será su propósito comunicativo dentro de la comunidad universitaria.

Cierre:

Como evaluación formativa, los/as estudiantes completan un ticket de salida digital enviado mediante Google Forms. Las preguntas incluyen:

- De acuerdo a tus primeras impresiones, ¿qué caracteriza a un microcuento?
- De los ejemplos leídos, ¿cuál fue tu favorito y por qué?
- Sobre el microcuento llamado “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, ¿de qué crees que trata?

	La docente agradece la participación del grupo, refuerza la importancia de esta primera aproximación al género y recuerda brevemente que en la próxima sesión se continuará profundizando en las características técnicas del microcuento.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma de videollamada (Meet). ● Presentación Genially de la sesión (y todo el contenido). ● Formulario Google Forms para ticket de salida.
Evaluación:	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Evaluar, a partir de las respuestas del ticket de salida, la comprensión inicial del género microcuento y las primeras impresiones de los/as estudiantes sobre la lectura de modelos breves.</p> <p>Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica al menos dos características propias del microcuento en su respuesta. ● Explica con claridad la razón de su preferencia por uno de los textos leídos. ● Interpreta de manera personal y coherente el microcuento de Monterroso. ● Utiliza un lenguaje comprensible y coherente al responder las preguntas del ticket.

Número sesión:	Nº2.
Fecha:	22/10/25
Modalidad:	Online.
Duración:	45 a 60 minutos.
Objetivo sesión:	Analizar las características estructurales y expresivas del microcuento mediante la lectura guiada de textos breves de Ana María Shua, para establecer colectivamente los elementos fundamentales del género y definir los parámetros que orientarán la escritura del microcuento del proyecto.
Foco lingüístico:	Reconocimiento de la estructura narrativa mínima; análisis de elipsis,

	voz y final; identificación de elementos esenciales del microcuento (tema, precisión, golpe de sentido, brevedad y narratividad).
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente da la bienvenida al grupo a través de Google Meet y pregunta cómo se sienten los/as participantes en la sesión de hoy. Se realiza un breve recordatorio de la clase anterior, invitando a los/as estudiantes a mencionar qué textos vieron y qué ideas recuerdan sobre el microcuento.</p> <p>Posteriormente, se proyectan y comentan algunas respuestas del ticket de salida de la sesión 1, especialmente las percepciones iniciales sobre qué caracteriza al microcuento. Esto permite conectar los aprendizajes previos con los contenidos que se abordarán hoy.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente introduce a Ana María Shua, destacando que es una de las autoras argentinas más importantes de la narrativa contemporánea y una de las principales referentes del microcuento moderno en Hispanoamérica. Explica que gran parte de la propuesta del taller se basa en su libro <i>Cómo escribir un microrrelato</i>, del cual se tomaron sugerencias, criterios y orientaciones técnicas para guiar el proyecto.</p> <p>A continuación, se leen tres microcuentos de Shua de distintas extensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uno de aproximadamente 30 palabras. ● Uno cercano a las 70 palabras. ● Uno de alrededor de 120 palabras. <p>Cada lectura se realiza en voz alta y se comenta colectivamente. Los/as estudiantes formulan hipótesis sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la temática, ● la elipsis, ● el tipo de final, ● y el sentido global del texto.

Este ejercicio permite que se familiaricen con la brevedad, condensación narrativa y variedad estilística del género.

Luego, se revisan distintas definiciones de microcuento: algunas más teóricas, otras más poéticas. Finalmente, se establece que la definición con la cual trabajará el grupo será la propuesta por Shua, por su claridad didáctica y pertinencia para el proyecto.

Posteriormente, la docente presenta los elementos principales del microcuento, según Shua y otros referentes:

- Extensión.
- Límites del género.
- Narratividad.
- Tema.
- Golpe de sentido.
- Título.
- Precisión lingüística.
- Voz propia.

A partir de estos elementos, se presenta la propuesta para el microcuento que cada participante escribirá. Se explican los parámetros sugeridos (extensión, temática, enfoque, posibilidad de elipsis, tipo de final) y se discute brevemente cuáles de estos aspectos adoptará el grupo como base para su producción textual.

Cierre:

La docente solicita que cada estudiante responda un ticket de salida breve directamente en el chat de Google Meet. Para ello, cada uno debe indicar su letra asignada (A, B, C o D) y responder dos preguntas:

- Ahora que conoces las partes de un microcuento y sus aspectos más técnicos, menciona todas aquellas características que recuerdes.
- ¿Qué tema específico te gustaría abordar en tu microcuento?

	La sesión concluye con un agradecimiento por la participación y con el recordatorio de que en la siguiente clase se escribirá el primer borrador del microcuento.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma de videollamada (Meet). ● Presentación Genially de la sesión (y todo el contenido). ● Chat de la plataforma para ticket de salida.
Evaluación:	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Evaluar, a partir de las respuestas registradas en el chat, la comprensión de los elementos técnicos del microcuento y las preferencias temáticas de cada estudiante para orientar la escritura futura.</p> <p>Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menciona con claridad características esenciales del microcuento. ● Reconoce al menos algunos elementos técnicos trabajados en la sesión (extensión, elipsis, precisión, tipo de final, entre otros). ● Explicita un tema coherente con los límites del proyecto para su futuro microcuento. ● Responde en el chat de manera pertinente y completa, de acuerdo con las consignas entregadas.

Número sesión:	N°3.
Fecha:	13/11/25
Modalidad:	Trabajo asincrónico.
Duración:	45 a 60 minutos de dedicación individual aproximada.
Objetivo sesión:	Producir el primer borrador del microcuento aplicando los acuerdos del proyecto (extensión, tema y características del género), a partir de la lectura guiada de materiales de apoyo y la reflexión personal sobre el propio proceso de escritura.
Foco lingüístico:	Planificación y redacción inicial de un texto breve; organización global del microcuento; coherencia básica del relato; uso inicial de

	<p>un lenguaje preciso y ajustado a los parámetros establecidos (extensión, tema, título, golpe de sentido).</p>
<p>Actividades:</p>	<p>Inicio:</p> <p>La docente envía un correo electrónico a los/as cuatro participantes explicando que la tercera sesión se realizará de manera asincrónica. En el mensaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informa el objetivo principal de la sesión: escribir el primer borrador del microcuento. ● Recuerda que cada estudiante trabajará de forma autónoma, según su tiempo disponible durante el día. ● Presenta los materiales adjuntos que deberán revisar antes de escribir: <ul style="list-style-type: none"> - Dos textos breves de Ana María Shua: 11 consejos para autores de microcuentos y Errores más comunes al escribir microrrelatos (y cómo evitarlos). - Un libro de microcuentos relacionados con experiencias de discapacidad, para que puedan observar cómo otros autores abordan estas temáticas. <p>Además, se adjuntan y recuerdan los acuerdos del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Extensión: entre 150 y 250 palabras, incluyendo el título. ● Límites: deben tratar temas de discapacidad (propios, ajenos o ficticios). ● Narratividad: libre (poética, clásica o simbólica). ● Temas: centrados en la discapacidad, con libertad de enfoque. ● Golpe de sentido: libre, según el estilo del texto. ● Título: cada microrrelato debe tener título. ● Precisión: lenguaje breve, claro y exacto. ● Voz: cada autor conserva su propio estilo. <p>Desarrollo:</p> <p>Cada estudiante realiza el trabajo en forma individual, siguiendo las instrucciones del correo:</p>

Lectura de materiales

- Lee los textos de Ana María Shua con consejos y advertencias sobre el microcuento.
- Revisa algunos microcuentos del libro sobre experiencias de discapacidad, con el fin de inspirarse y observar cómo se narra este tipo de temática.

Preparación del espacio de escritura

- Toma su libreta especial del proyecto (destinada exclusivamente a este taller), que será el soporte principal de escritura.

Redacción del primer borrador

- Escribe en su libreta el primer borrador de su microcuento, respetando los acuerdos de extensión, tema y demás parámetros.
- La docente enfatiza en el correo que en esta etapa no es necesario lograr la versión final, sino construir una historia con sentido completo, que luego será trabajada en sesiones posteriores.

Cierre:

Al finalizar la escritura del borrador, cada estudiante responde en la misma libreta tres preguntas de autoobservación:

- ¿Qué parte de mi microcuento me gusta más?
- ¿Qué parte siento que debo mejorar (del microcuento o de mi proceso de trabajo)?
- ¿Qué emoción me gustaría transmitir con esta historia?

Luego, cada participante:

- Saca una foto clara del borrador escrito en la libreta.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Saca otra foto de las respuestas a las tres preguntas. ● Envía ambas imágenes al correo o WhatsApp de la docente, como evidencia de la realización de la sesión y del trabajo reflexivo. <p>La docente queda disponible para resolver dudas durante el día, favoreciendo un acompañamiento flexible en esta instancia asincrónica.</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Correo electrónico institucional. ● Documentos adjuntos: 11 consejos para autores de microcuentos (Ana María Shua), Errores más comunes al escribir microrrelatos (y cómo evitarlos) (Ana María Shua) y libro de microcuentos relacionados con experiencias de discapacidad. ● Libreta personal del proyecto. ● Lápiz. ● Goma o corrector. ● Dispositivo con cámara (celular) para fotografiar el trabajo y enviarlo.
Evaluación:	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Evaluar la capacidad del/la estudiante para reflexionar, a través de su auto-evaluación escrita, sobre su propio proceso de escritura inicial, identificando logros, aspectos por mejorar y la intención emocional de su microcuento.</p> <p>Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica al menos un aspecto positivo de su primer borrador. ● Reconoce al menos un aspecto que necesita mejorar (del microcuento o de su proceso de trabajo). ● Explicita con claridad la emoción que desea transmitir mediante su historia. ● Redacta la autoobservación con un lenguaje comprensible y coherente.
Número sesión:	N°4.

Fecha:	15/11/25
Modalidad:	Online + trabajo asincrónico.
Duración:	10/15 minutos online por grupo + 30/40 minutos asincrónicos aproximados.
Objetivo sesión:	Desarrollar habilidades de análisis textual y retroalimentación entre pares mediante la lectura crítica del borrador de un compañero/a, aplicando criterios técnicos del microcuento y comunicativos de retroalimentación constructiva, para fortalecer el proceso de escritura y revisión.
Foco lingüístico:	Evaluación de coherencia narrativa, golpe de sentido, precisión lingüística, estructura mínima del microcuento y pertinencia del título; uso de lenguaje respetuoso, claro y específico para ofrecer retroalimentación.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente se reúne por Google Meet con cada pareja de estudiantes en dos bloques separados (Participantes A-C y Participantes B-D).</p> <p>La sesión inicia con un saludo breve y con un recordatorio de la importancia de revisar textos de otros/as para fortalecer el propio proceso de escritura.</p> <p>Se comenta brevemente el valor de la retroalimentación entre pares, la necesidad de leer con atención y el sentido formativo del ejercicio.</p> <p>La docente explica el objetivo de la sesión: leer el borrador de su compañero, evaluarlo con la pauta de verificación y ofrecer comentarios que ayuden a mejorar la versión final.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Cada pareja recibe, vía correo electrónico, los documentos necesarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El microcuento del compañero/a, transcrito en Word a partir de la libreta enviada previamente. ● La Pauta de Verificación del Primer Microcuento (archivo PDF

	<p>entregado por la docente).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicación de todos los criterios incluidos en la pauta, para orientar la revisión. <p>La docente explica los pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer el microcuento asignado con atención. ● Completar la pauta de verificación marcando Sí/No en cada criterio. ● Redactar comentarios al final de la pauta, incluyendo aspectos positivos a destacar y aspectos por mejorar. ● Enviar la pauta completada al correo de la docente. <p>Durante esos 10/15 minutos iniciales, la docente resuelve dudas, clarifica criterios y orienta el proceso. Luego, los estudiantes se desconectan y continúan trabajando en su evaluación de manera autónoma.</p> <p>Cierre: No se aplica ticket de salida. La evidencia principal de esta sesión será la pauta de verificación completada por cada estudiante. La docente revisará cada pauta y evaluará la calidad de la retroalimentación entregada, utilizando una lista de cotejo construida para esta sesión.</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma de videollamada (Meet). ● Pauta de verificación del primer microcuento. ● Microcuento del compañero/a en formato Word. ● Correo electrónico institucional.
Evaluación:	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Verificar si el/la estudiante entregó una retroalimentación clara, pertinente y constructiva al compañero/a, aplicando adecuadamente los criterios de la pauta de verificación.</p> <p>Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza correctamente la pauta de verificación, marcando Sí/No de acuerdo con la lectura real del texto.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Redacta comentarios comprensibles y adecuados al texto revisado. ● Entrega al menos un punto fuerte del microcuento del compañero/a. ● Identifica al menos un aspecto que podría mejorar de manera clara y justificable. ● Las sugerencias entregadas son pertinentes y se relacionan con los elementos del microcuento (coherencia, narratividad, título, golpe de sentido, precisión, etc.). ● Utiliza un lenguaje respetuoso, cuidadoso y constructivo al dirigirse a su compañero/a.
--	--

Número sesión:	N°5.
Fecha:	19/11/25
Modalidad:	Trabajo asincrónico.
Duración:	45 a 60 minutos de dedicación individual aproximada.
Objetivo sesión:	Reescribir el microcuento a partir de la retroalimentación docente y la retroalimentación entre pares, integrando comentarios técnicos y sugerencias narrativas para elaborar una segunda versión más coherente, precisa y estructurada del texto.
Foco lingüístico:	Revisión y reescritura del microcuento; análisis de comentarios insertos; integración de sugerencias técnicas (coherencia, narratividad, golpe de sentido, precisión lingüística, título) y comunicativas; reestructuración global del texto.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente envía un correo a los/as participantes indicando que la sesión 5 se desarrollará de manera asincrónica. En el mensaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explica que cada estudiante recibirá un documento con su primer borrador del microcuento, transcrito en Word. ● Señala que el documento contiene comentarios insertos en cada frase o párrafo, más un comentario final extenso con orientaciones generales.

- Se adjunta también la pauta de verificación completada por el compañero/a, con indicadores marcados y comentarios adicionales.
- La docente indica que todos estos insumos serán la base para mejorar la versión inicial.

Se recuerda que la actividad será trabajada en la libreta personal del proyecto, igual que en las sesiones anteriores.

Desarrollo:

Cada estudiante trabaja en forma autónoma, siguiendo las instrucciones del correo:

Leer todos los comentarios

- Revisar cuidadosamente los comentarios insertos por la docente en el documento Word.
- Leer el comentario final elaborado por la docente.
- Revisar la pauta enviada por el compañero/a, observando qué indicadores se cumplieron, cuáles no, y qué sugerencias fueron entregadas.

Analizar la pauta de verificación

- Revisar los indicadores “Sí/No” para identificar áreas de logro y áreas débiles.
- Atender a los comentarios finales que dejó el compañero/a.

Reescribir el microcuento

- En una hoja nueva de la libreta, escribir la segunda versión del microcuento.
- Esta segunda versión debe integrar tanto las observaciones docentes como las observaciones del par.
- La docente recuerda que el proyecto se trabaja en la libreta personal, por lo que la reescritura debe ser a mano, no digital.

	<p>Cierre:</p> <p>Al finalizar la reescritura, cada estudiante debe redactar un ticket de salida en una hoja distinta de la misma libreta, respondiendo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo cambió mi texto desde la primera versión hasta ahora? ● ¿Qué me aportaron los comentarios de mi compañera/o y los comentarios de la docente? ● ¿Qué aprendí del proceso de reescritura? ● ¿Me resultó fácil o difícil reescribir? ¿Por qué? ● ¿Noto mejoras claras entre ambas versiones? ¿Cuáles? <p>Luego, cada estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Toma una fotografía de la segunda versión. ● Toma una fotografía del ticket de salida. ● Envía ambas imágenes por correo o WhatsApp a la docente, como evidencia del trabajo realizado.
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Correo electrónico institucional. ● Documento Word con primer borrador del/de la estudiante y los comentarios de la docente. ● Pauta de verificación del primer microcuento completada por el compañero/a. ● Libreta personal del proyecto. ● Lápiz. ● Goma o corrector. ● Dispositivo con cámara (celular) para fotografiar el trabajo y enviarlo.
<p>Evaluación:</p>	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Evaluar, a partir del ticket de salida, la capacidad del/la estudiante para analizar críticamente los cambios entre la primera y la segunda versión de su microcuento, reconociendo avances, dificultades y aprendizajes del proceso de reescritura.</p> <p>Criterios observables:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica al menos un cambio concreto realizado entre la primera y la segunda versión del microcuento. ● Identifica al menos un aporte específico recibido de la retroalimentación docente o de su compañero/a. ● Describe al menos un aprendizaje obtenido del proceso de reescritura. ● Explica si el proceso de reescribir le resultó fácil o difícil, justificando su respuesta. ● Señala si observa mejoras claras (o no) entre ambas versiones, indicando al menos un ejemplo.
--	--

Número sesión:	N°6.
Fecha:	25/11/25
Modalidad:	Trabajo asincrónico.
Duración:	45 a 60 minutos de dedicación individual aproximada.
Objetivo sesión:	Analizar la segunda versión del microcuento de todos los compañeros/as, aplicando criterios esenciales de claridad, coherencia y mejora textual, para ofrecer retroalimentación breve y respetuosa.
Foco lingüístico:	Claridad global, coherencia entre ideas, precisión narrativa, mejora entre versiones, uso general del lenguaje y revisión del texto ajeno como estrategia metacognitiva.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente envía un correo informando que esta sesión N°6 será trabajada de manera asincrónica. En el mensaje explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Que cada estudiante recibirá las segundas versiones de los microcuentos de todos sus compañeros/as (A revisa B, C y D; B revisa A, C y D...). ● Que deberán completar una mini-pauta de revisión por cada microcuento. ● Se aclara que la retroalimentación docente NO se entregará en esta sesión, ya que ocurrirá individualmente en la sesión

7.

La docente adjunta:

- Tres microcuentos (segunda versión) por estudiante.
- Una mini-pauta.
- Un ejemplo de cómo completar un comentario breve.

Desarrollo:

Cada estudiante avanza de manera autónoma:

1. Lectura de los microcuentos de todos los compañeros/as

Lee cada texto con calma, ojalá más de una vez, deteniéndose en partes relevantes o confusas.

2. Completar la mini-pauta de revisión (Sí/No)

Para cada microcuento, marca:

MINI-PAUTA DE REVISIÓN ENTRE PARES (criterios Sí / No):

- El texto se comprende con claridad.
- La idea central queda clara desde el inicio.
- El microcuento mantiene coherencia en todas sus partes.
- Las frases están conectadas de manera lógica (cohesión).
- El final genera un efecto, emoción o cierre significativo.
- El título se relaciona adecuadamente con el contenido.
- El lenguaje es preciso y no hay frases confusas o redundantes.
- El texto respeta la extensión acordada (150–250 palabras).
- Se identifica un tema vinculado a discapacidad (propia o ajena).

3. Comentario breve y respetuoso

Por cada microcuento: 1 fortaleza concreta, 1 aspecto a mejorar y 1

	<p>sugerencia.</p> <p>Ejemplo: “La idea central está mucho más clara; quizás podrías unir estas dos frases, me gustó cómo resolviste el final”.</p> <p>4. Envío de evidencias</p> <p>Cada estudiante envía por correo o WhatsApp:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La mini-pauta de revisión completada. <p>Cierre:</p> <p>La sesión finaliza cuando el/la estudiante entrega:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mini-pautas de revisión. ● Comentarios breves por cada compañero/a. <p>Estos insumos serán utilizados en la Sesión 7, donde la docente trabajará de manera individual con cada estudiante para construir la versión final del microcuento.</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Correo electrónico institucional. ● Microcuentos (segunda versión). ● Mini-pauta de revisión entre pares.
<p>Evaluación:</p>	<p>Instrumento: Lista de cotejo (realizada por docente).</p> <p>Propósito: Evaluar la participación del/la estudiante en el proceso de revisión entre pares, considerando la calidad, pertinencia y respeto de los comentarios realizados a los microcuentos de sus compañeros/as.</p> <p>Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Completa la mini-pauta de revisión para cada microcuento asignado. ● Identifica fortalezas concretas en los textos revisados. ● Formula observaciones de mejora de manera clara y respetuosa. ● Entrega sugerencias pertinentes y coherentes con los criterios trabajados.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Cumple con el envío oportuno de las evidencias solicitadas.
--	---

Número sesión:	N°7.
Fecha:	Entre 27/11/25 al 02/12/25.
Modalidad:	Sincrónica (individual: presencial u online).
Duración:	45 a 60 minutos.
Objetivo sesión:	Finalizar la versión definitiva del microcuento mediante un trabajo individual guiado entre estudiante y docente, revisando aspectos de coherencia, cohesión, corrección lingüística y fuerza expresiva del texto, para dejar completamente terminada la versión final que será publicada en la página de instagram.
Foco lingüístico:	Revisión profunda del texto: coherencia global, cohesión, uso de conectores, ortografía, puntuación, claridad narrativa y mejoras en la expresividad del microcuento.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La docente da la bienvenida de manera individual a cada estudiante, ya sea de forma presencial u online, y explica que esta sesión está destinada exclusivamente a revisar juntos/as la segunda versión del microcuento para convertirla en la versión final.</p> <p>Se recuerda que este texto será el que se publicará en una página de instagram, por lo que el foco estará en pulir cada detalle lingüístico y narrativo. También se comenta que esta instancia busca acompañar de manera personalizada el proceso, asegurando que cada estudiante comprenda las mejoras y tome decisiones conscientes sobre su propio escrito.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente inicia la revisión leyendo en voz alta el microcuento junto al estudiante, deteniéndose en fragmentos donde se observan oportunidades de mejora. A partir de esta lectura conjunta, se analizan aspectos como: claridad de la idea central del texto, secuencia narrativa y coherencia global, uso de conectores y fluidez entre oraciones, precisión léxica, ortografía y puntuación, fuerza del</p>

	<p>final o impacto narrativo.</p> <p>A lo largo de la sesión, la docente va proponiendo ajustes y explicando por qué determinadas decisiones fortalecen el texto, siempre invitando al estudiante a reflexionar y tomar postura respecto a las modificaciones.</p> <p>Juntos/as reescriben palabras, reorganizan frases, eliminan repeticiones, ajustan el orden de ideas y trabajan en la condensación narrativa propia del microcuento.</p> <p>La docente registra algunos comentarios directamente en la libreta o en un documento de apoyo, según corresponda, para que el/la estudiante tenga claridad sobre los cambios sugeridos.</p> <p>Una vez acordadas las transformaciones necesarias, el/la estudiante procede a escribir la versión final de su microcuento en su libreta personal de escritura, cuidando la presentación, la caligrafía y el orden del texto.</p> <p>La docente acompaña este proceso, resolviendo dudas y asegurando que la versión final quede completa y lista para su posterior publicación.</p> <p>Cierre:</p> <p>Al finalizar, la docente revisa junto al estudiante que el microcuento esté correctamente escrito, sin errores formales y con una narrativa clara y coherente.</p> <p>Se deja registrada la versión definitiva en la libreta y se acuerda que la docente recopilará todos los textos finales para proceder a su edición y futura publicación en la página de instagram.</p> <p>La docente agradece el compromiso del estudiante y explica brevemente los pasos que vienen: revisión general, diseño de la página y preparación de la sesión final, donde se presentarán los microcuentos ya publicados.</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Documento con la segunda versión del microcuento. ● Libreta personal del proyecto. ● Lápiz. ● Goma o corrector. ● Criterios del proyecto para verificar.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Computador, tablet o celular (en caso de modalidad online).
Evaluación:	<p>Instrumento: Escala de apreciación (aplicada por la docente).</p> <p>Propósito: Evaluar la calidad de la versión final del microcuento, el uso de criterios lingüísticos trabajados durante la intervención y el nivel de autonomía y reflexión demostrados por el/la estudiante durante la revisión conjunta.</p> <p>Criterios observables:</p> <p>1 = Inicial 2 = En desarrollo 3 = Logrado 4 = Destacado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Incorpora de manera adecuada las correcciones trabajadas en la sesión. ● Mantiene coherencia global y claridad narrativa en su versión final. ● Utiliza conectores pertinentes y construye transiciones fluidas entre ideas. ● Demuestra precisión léxica y atención a la economía del lenguaje. ● Aplica normas ortográficas y de puntuación con consistencia. ● Explica con claridad las decisiones narrativas tomadas durante la revisión. ● Trabaja con responsabilidad, apertura y disposición reflexiva durante toda la sesión.

Número sesión:	N°8.
Fecha:	Entre 04/12/25 al 10/12/25.
Modalidad:	Presencial.
Duración:	45 a 60 minutos.
Objetivo sesión:	Reflexionar de manera guiada sobre el proceso de escritura desarrollado durante el taller, reconociendo aprendizajes, avances lingüísticos y proyecciones académicas, y aplicar una evaluación final que permita comparar el desempeño inicial y final en habilidades de lenguaje y comunicación.
Foco lingüístico:	Valoración del proceso de escritura; reconocimiento de avances en habilidades lingüísticas; expresión oral reflexiva; toma de conciencia

	metacognitiva sobre el aprendizaje y la escritura académica.
Actividades:	<p>Inicio:</p> <p>La sesión se desarrolla de manera presencial e individual. La docente se reúne con cada estudiante y da inicio a la sesión mediante una conversación breve y guiada, orientada a recoger la percepción del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje a lo largo del taller.</p> <p>La docente formula cinco preguntas breves, en un formato flexible y dialogado (no estructurado como entrevista formal), tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Si piensas en tu escritura desde la primera sesión hasta hoy, ¿qué cambios o aprendizajes reconoces en ti? ● ¿En qué aspectos del lenguaje sientes que mejoraste más? ● ¿Qué significa para ti que tu microcuento vaya a publicarse y que personas reales podrán leerlo? ● ¿Cómo te sentiste al leer y comentar los textos de tus compañeros/as? ¿Qué aprendiste de esa parte del proceso? ● ¿Qué te llevas de este proyecto para futuras tareas académicas donde tengas que escribir textos más largos o más formales? <p>Las respuestas son orales y se desarrollan de manera espontánea, en un espacio de confianza y acompañamiento pedagógico. Además, con el permiso de los/as estudiantes son grabadas para su posterior revisión y análisis.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Finalizada la instancia reflexiva inicial, la docente entrega al estudiante la prueba final de lenguaje y comunicación, diseñada con una estructura similar a la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del proceso, con el objetivo de analizar comparativamente el desempeño inicial y final del estudiante.</p> <p>El/la estudiante responde la prueba de manera individual, con el acompañamiento de la docente en caso de dudas procedimentales. Esta evaluación permite recoger información sobre avances en aspectos lingüísticos trabajados durante el taller.</p>

	<p>Cierre: Para cerrar la sesión, la docente agradece de manera individual al estudiante por su participación, disposición y compromiso durante todo el proceso. Como gesto simbólico de cierre, le entrega un pequeño presente y refuerza verbalmente el valor del trabajo realizado, marcando el cierre formal del proyecto.</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumento de preguntas guiadas (uso docente). ● Celular. ● Prueba final de lenguaje y comunicación. ● Lápiz. ● Goma o corrector. ● Regalos.
<p>Evaluación:</p>	<p>Instrumentos: Lista de cotejo (aplicada por la docente). Propósito: Valorar la participación del/de la estudiante en la instancia reflexiva inicial, considerando su capacidad para reconocer aprendizajes, avances lingüísticos y proyecciones a partir del proceso de escritura vivido durante el taller. Criterios observables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Responde a las preguntas planteadas de manera coherente y pertinente. ● Reconoce al menos un aprendizaje o avance personal en su proceso de escritura. ● Identifica algún aspecto lingüístico en el que percibe mejora. ● Expresa una valoración personal del proyecto y de la experiencia de escritura compartida. ● Manifiesta disposición reflexiva y participación activa durante la conversación.

V. Consentimientos informados con la información requerida y pertinente a la investigación.



Consentimiento Informado

Adultos participantes

I. Introducción

Actualmente, la estudiante Paula Alejandra Arenas Barrientos 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 5° 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 título "**Intervención pedagógica basada en la lectura, análisis y producción de microcuentos para fortalecer las habilidades de producción escrita en estudiantes universitarios/as reportados con discapacidad psíquica en una universidad pública de la Región de O'Higgins**" y su **objetivo** es apoyar a un grupo de estudiantes universitarios/as con discapacidad psíquica para mejorar sus habilidades de escritura. Para esto, se implementará una intervención donde se leerán y analizarán microcuentos, y luego cada participante elaborará su propio texto breve, pasando por distintas etapas de escritura y revisión. La meta es fortalecer aspectos como la coherencia, la organización de ideas, el uso de conectores y la precisión del lenguaje, de una manera acompañada y accesible para cada estudiante.

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar un instrumento/técnica** que le permitirá comprender de mejor manera los desafíos educativos. Específicamente, el instrumento/técnica que se aplicará corresponde a una **entrevista semiestructurada**, la cual está compuesta por una serie de preguntas abiertas y flexibles que permiten conversar con el/la estudiante sobre su experiencia con la escritura y otros aspectos relacionados a la investigación. Este instrumento/técnica será de modo presencial, en la

Universidad de O'Higgins y tendrá una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

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

Para decidir si autoriza que sus respuestas 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:** Se le invitará a participar de una intervención pedagógica que incluye actividades de lectura, análisis y producción de microcuentos, además de una entrevista semiestructurada y una prueba diagnóstica inicial, que permitirán recoger evidencias para el trabajo de el/la futuro/a profesor/a. Estas respuestas son fundamentales para evaluar la intervención.
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 trabajo de investigación no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria:** Su participación en este trabajo de investigación es completamente voluntaria. En el caso que decida puede retirarse en cualquier momento del trabajo. Quedará eximido/a de entrevistas, grabaciones u otros, así como sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse en algún momento) no implicará ningún tipo de perjuicio.
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: mario.castro@uoh.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

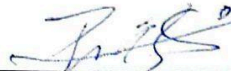
Adultos participantes

Yo, Dorieland Lirio Sanchez Resto, autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para 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 en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: UOH Campus Rancagua, 02/10/2025

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

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Adultos participantes

Yo, sofía Belén Vicencio Fernández, autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos de 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 en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: 2 de Octubre del 2021, Universidad de O'Higgins

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

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Adultos participantes

Yo, Matías Eduardo Cuevas López....., autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para 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 en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Matías Cuevas
Firma Participante

[Firma]
Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: UOH Campus Pomaque 02/10/2025

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

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Adultos participantes

Yo, Patricio Cereceda Retamal....., autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos de 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 en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: 02/10/25, Universidad de O'Higgins

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

VI. Cronograma ajustado al proyecto y a los plazos del 2º semestre.

ACT.	08/09 a 14/09	29/09 a 5/10	17/10	22/10	13/11	15/11	19/11	25/11	27/11 a 02/12	04/12 a 10/12	11/12 a 22/12
C G1											
E G1											
D G1											
C G2											
E G2											
D G2											
S1											
S2											
S3											
S4											
S5											
S6											
S7											
S8											
SF											

Simbología:

- **C G1 o G2:** Firma de consentimientos informados, Grupo 1 o Grupo 2.
- **E G1 o G2:** Aplicación de entrevistas, Grupo 1 o Grupo 2.
- **D G1 o G2:** Aplicación de prueba diagnóstica inicial, Grupo 1 o Grupo 2.
- **S1 a S8:** Sesiones realizadas, de la 1 a la 8.
- **SF:** Sistematización final.