FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

CONSIGNAS EN EL CURRÍCULUM DE LENGUA Y LITERATURA: PROBLEMATIZACIÓN, TIPOLOGÍA Y ANÁLISIS A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE SUGERIDAS EN ALGUNOS PROGRAMAS DE ESTUDIO OFICIALES

Memoria para optar al Título de Profesor(a) de Castellano

Autores(as): Camilo Alejandro Castillo Oviedo
Catalina Fuentes Toloza
Patricio Andrés Fuentes Flores
Javiera Fernanda Madariaga Manosalva
Catalina Consuelo Ossandón Barrueto
Profesor guía: Marcos Santibáñez

SANTIAGO – CHILE
2021

DEDICATORIA

Dedicamos esta investigación a nuestras familias, que nos permitieron llegar a esta instancia, a nuestras parejas, amigos y amigas por ser nuestro soporte emocional en esta época donde la tarea más sencilla puede volverse dificultosa. Además, dedicamos esta investigación a nuestras mascotas, por estar siempre ahí, cuando sentíamos que no podíamos dar más.

AGRADECIMIENTOS

Como grupo investigador queremos extender nuestros mayores agradecimientos a nuestras familias, parejas, amigos y mascotas. Cada persona y animal que nos aportó, por pequeña sea, una razón para continuar adelante y poder terminar esta investigación de manera óptima.

RESUMEN

Las consignas escolares se establecen como un espacio o mecanismo de mediación para el desarrollo de determinados aprendizajes y habilidades en los estudiantes. De ahí que su estudio conlleva, por una parte, una dimensión lingüística y comunicativa y, por otra, una dimensión didáctica y pedagógica. No obstante, la tradición pedagógica chilena poco ha atendido a este constructo, el cual queda habitualmente constreñido meramente a los conceptos operacionales de "tareas" o "actividades". Luego, la reciente publicación de los Programas de estudio de Lengua y Literatura, se presenta como un referente y oportunidad para la renovación del ejercicio docente, pero esta *novedad* no ha permitido todavía una aproximación más crítica con respecto a los aportes y deficiencias que dichos documentos curriculares podrían albergar, particularmente desde la mirada de las consignas escolares. Por ello, en la presente Memoria de título se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cómo son las consignas planteadas en las actividades de los Programas de Estudio de Tercero y Cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción e investigación? Para abordar la problemática, se planteó una metodología cualitativa, desde un paradigma interpretativo y un diseño documental, considerando como corpus de dos Programas de estudio oficiales de la asignatura de Lengua y Literatura para el plan común de los dos últimos cursos de la Educación media. Como análisis, se recurrió a un matriz de categorías apriorísticas, siendo claves las planteadas por Meirieu para clasificar las consignas. Entre los principales hallazgos, se puede decir que en los programas preponderan, en gran medida, las consignas con énfasis en los procedimientos, sin embargo, estas consignas no están planteadas explícitamente en los programas de estudio, si no que se expresan como un relato al profesor. Asimismo, entre las principales conclusiones, se puede señalar que la estructura de los programas de estudio analizados carece de uniformidad, lo que dificulta la capacidad de concretar las actividades en un escenario real, luego, entre ambos programas existe otra discordancia estructural más notoria, lo que implica, nuevamente, confusiones para el trabajo docente. Por último, se plantea a partir de la investigación, una propuesta pedagógica que se caracteriza por presentar una unidad de aprendizaje de 3°

año medio plan común con el objetivo de replantear la estructura del programa propuesta por el Mineduc, intentando mantener una uniformidad didáctica y pedagógica.

Palabras clave: Consigna, Programa de estudio, Lengua y Literatura, Producción e Investigación.

ABSTRACT

School instructions are established as a mediation space or mechanism for the development of certain learning and skills in students. Hence, its study entails, on the one hand, a linguistic and communicative dimension and, on the other, a didactic and pedagogical dimension. However, the Chilean pedagogical tradition has paid little attention to this construct, which is usually constrained merely to the operational concepts of "tasks" or "activities". Then, the recent publication of the Study Programs of Language and Literature, is presented as a reference and an opportunity for the renewal of the teaching exercise, but this *novelty* has not yet allowed a more critical approach with respect to the contributions and deficiencies that said documents curriculum could house, particularly from the perspective of school instructions. For this reason, this Title Report raised the following research problem: How are the instructions raised in the activities of the Study Programs of Third and Fourth Secondary year Language and Literature, in the common plan, observing the axes of production and research? To address the problem, a qualitative methodology was proposed, from an interpretive paradigm and a documentary design, considering as a corpus of two official Study Programs of the subject of Language and Literature for the common plan of the last two courses of Secondary Education. As an analysis, a matrix of a priori categories was used, being the key those proposed by Meirieu to classify the instructions. Among the main findings, it can be said that in the programs the slogans with an emphasis on procedures predominate, however, these slogans are not explicitly stated in the study programs, but are expressed as a story to the students. Professor. Likewise, among the main conclusions, it can be pointed out that the structure of the study programs analyzed lacks uniformity, which hinders the ability to specify the activities in a real scenario, then, between both programs there is another more notorious structural discrepancy, which which implies, again, confusion for the teaching

work. Finally, based on the research, a pedagogical proposal is proposed that is characterized by presenting a learning unit of the 3rd year, common plan with the objective of rethinking the structure of the program proposed by the Ministry of Education, trying to maintain a didactic uniformity and pedagogical.

Keywords: Instructions, study program, Language and Literature, Production and research.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	4
Capítulo I: Contextualización de la problemática	6
Capítulo II: Fundamentación teórica de la investigación	15
Capítulo III: Metodología de la investigación	56
Capítulo IV: Hallazgos	66
Capítulo V: Conclusiones	95
Capítulo VI: Propuesta didáctica	101
Referencias	134
Anexo I: Matrices de análisis	140
Anexo II: Material didáctico	205
Anexo III: Pautas de evaluación	215

LISTAS

Cuadros

Cuadro n°1	18
Cuadro n°2	27
Cuadro n°3	27
Cuadro n°4	28
Cuadro n°5	29
Cuadro n°6	53
Cuadro n°7	54
Cuadro n°8	59
Cuadro n°9	61
Cuadro n°10	62
Cuadro n°11	67
Cuadro n°12	67
Cuadro n°13	67
Cuadro n°14	67
Cuadro n°15	80
Cuadro n°16	80
Cuadro n°17	80
Cuadro n°18	80
Cuadro n°19	101
Cuadro n°20	103
Cuadro n°21	109
Cuadro n°22	115
Cuadro n°23	121
Cuadro n°24	129

Matrices de análisis

Matriz de análisis n°4	68
Matriz de análisis n°1	70
Matriz de análisis n°10	74
Matriz de análisis n°6	77
Matriz de análisis n°14	82
Matriz de análisis n°15	86
Matriz de análisis n°11	88
Matriz de análisis n°24	91

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo responder a las preguntas ¿Cómo son las consignas planteadas en las actividades de los Programas de Estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción e investigación? y ¿De qué manera estas afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje? La necesidad de darle una respuesta a estas interrogantes nace desde la preocupación que, como futuros docentes, nos genera el cómo se aborda y trabaja el concepto de consigna a nivel curricular en el país.

Habiendo explicado lo anterior, la investigación se estructura de la siguiente forma: Primeramente, se realiza la contextualización de la problemática, sucedida por un marco teórico en el que se expande la información inicial, luego, un capítulo sobre la metodología que utiliza la investigación, seguido por los hallazgos encontrados, y las conclusiones respecto a la temática abordada, finalmente, se realiza una propuesta didáctica que adecue e integre lo observado.

A continuación, se exponen, de manera general, la estructura y contenido de cada uno de los capítulos que integran la totalidad de la investigación realizada.

En el primer capítulo, correspondiente a la contextualización de la problemática, se realiza una especificación acerca del impacto que poseen las consignas en el ámbito educativo, revisando teóricamente las distintas aristas en las que influye. Luego de esto, se plantean los objetivos específicos, las premisas y justificaciones que explican la relevancia de realizar una investigación en torno al objetivo de estudio planteado.

Luego, en el segundo capítulo, donde se ubica el marco teórico, se realiza una revisión conceptual sobre las consignas, tanto como discurso, como ubicadas en el ámbito educativo, además de realizar una caracterización de cómo funciona este discurso instruccional en la asignatura de Lengua y Literatura, según lo expuesto en documentos curriculares, en específico, en los ejes formativos de producción e investigación.

Posteriormente, en el tercer capítulo, correspondiente a la metodología de la investigación, se delimita la forma de proceder para poder analizar el objeto de estudio, que, en este caso, corresponde a las consignas ubicadas en los programas de estudio de Lengua y Literatura en el plan común, en los niveles de tercer y cuarto año medio.

En el siguiente capítulo, correspondiente a los hallazgos, se exponen los resultados del análisis documental realizado a los programas de estudio mencionados, con ejemplos de algunas de las matrices de análisis realizadas, con el objetivo de ilustrar y caracterizar las actividades dispuestas en los programas de estudio.

En esta sucesión, el siguiente capítulo corresponde a las conclusiones de la investigación, en donde se cierran las ideas expuestas en los capítulos anteriores, se realiza una síntesis de ciertos aspectos retratados en el marco teórico, y, además, se responde a las preguntas de la investigación, finalizando con los límites y proyecciones que surgieron durante el proceso investigativo.

Por último, se adjunta una propuesta didáctica realizada por el grupo investigador, en la que se plantea una unidad de aprendizaje, con sus respectivas actividades formativas y sumativas, reestructurando lo expuesto en los programas de estudio analizados e incorporando los contenidos teóricos y prácticos que se recopilaron a lo largo de la investigación. Esta propuesta busca expresar cómo el grupo investigador considera que deberían trabajarse las consignas en el aula, contrastando con el planteamiento realizado por el Mineduc.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓ N DE LA PROBLEMÁ TICA

1.1. Antecedentes del problema de investigación

1.1.1 Consignas como sustento de habilidades para el logro de objetivos de aprendizajes.

Las nuevas bases curriculares que entraron en vigor el año 2020 en los niveles de Tercer y Cuarto año medio mantienen su base en el Modelo de Formación por Competencias, entendiendo por competencias: "estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad" (Férnandez, C. y Salinero, M. 2006, pp.138-139). También, uno de los focos formativos centrales en relación con este documento es el desarrollo de habilidades que "responden a los diversos requerimientos del mundo de hoy, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, de aprender, de relacionarse con los demás, de usar la tecnología, de trabajar, de participar en el mundo, de desarrollarse personalmente, de comunicarse y de desarrollar la creatividad, entre otras." (Mineduc, 2019, p.27).

En relación con los objetivos de aprendizajes uno de los vínculos dentro de la mediación pedagógica son las consignas, las cuales las entenderemos como: "un tipo de texto dentro de la categoría de los instructivos, definidos como secuencias de actividades que guían y direccionan el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles de escolaridad." (Polo, 2015, p,27). Estas son fundamentales para el desarrollo de habilidades de los estudiantes, ya que "(...) vehicula lo que el estudiante piensa hacia los esfuerzos cognitivos que propicien un aprendizaje significativo y profundo" (Jiménez y Torres, 2019, p.130).

Así mismo, el papel que juegan los diversos integrantes dentro del aula al presentar una consigna es de gran importancia. Por su parte, los estudiantes deben seguir los procesos necesarios para cumplir con las indicaciones que brinda el docente, mientras que este debe analizar constantemente si se logra cumplir el desarrollo de las habilidades propuestas mediante lo transmitido, pues tal como señala Silvestri: "Este tipo de enunciados tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción

determinada, se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción, que puede ser práctica o mental" (Silvestri, 1995, p.14).

Es en este punto, donde cobra un valor relevante la psicología del aprendizaje y los diversos procesos de comprensión. ya que el docente debe tener en cuenta los procesos cognitivos que desea desarrollar en sus actividades, pues las consignas: "exteriorizan, en algún grado, las operaciones cognitivas que el profesor quiere propiciar en los estudiantes, mediante las relaciones conceptuales proyectadas en su discurso instruccional" (Jiménez y Torres, 2019, p.130).

1.1.2 Bases Curriculares y Programas de estudio

En el año 2009, se decreta la Ley General de Educación, la cual establece que el Estado debe establecer requisitos mínimos a las instituciones educaciones, con el objetivo de tener un sistema de educación caracterizado por la equidad y calidad. Este proyecto de Ley también estuvo influenciado por el ingreso de Chile el año 2009 a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en adelante OCDE, el mismo año, donde se vuelven a revisar y modificar las bases curriculares de nuestra asignatura. "Esta revisión ha permitido confrontar las definiciones nacionales con los requerimientos internacionales en las distintas áreas, y contar con información comparada para tomar decisiones acerca de las particularidades del currículum nacional". (Mineduc, 2009). Gracias a esta actualización, se establecen actividades para guiar el desempeño de los y las docentes en el aula, predominando un enfoque comunicacional-funcional, considerando el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción.

Entre los años 2013 y 2015, se modifica el currículum de la asignatura Lengua y Literatura, anteriormente denominada Lenguaje y Comunicación. En este nuevo documento se da prioridad al desarrollo de habilidades para la interiorización de los contenidos, por lo que se sugieren actividades preelaboradas y también un plan de lectura, buscando articular los conceptos de lengua y literatura y promover un desarrollo de carácter cultural y comunicativo. Para esto se estructuran cuatro ejes en la asignatura: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura, con el

objeto de formar estudiantes “comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (Mineduc, 2015).

Sin embargo, a pesar de los constantes cambios e importancia de la integración de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en adelante DLL, dentro de las Bases Curriculares, al momento de proponer y establecer las actividades en los Programas de Estudio, estas son dirigidas y facilitadoras para el profesor. Si bien el concepto de consigna no aparece como tal, muestra la relevancia de estudiar las series de instrucciones ofrecidas por el ministerio en los Programas de Estudio, pues estas aparecen de forma general y orientadas al docente y no a los alumnos, limitando el acceso y comprensión de las y los estudiantes en este documento.

Con relación a lo anterior, y considerando la importancia de las consignas como instrumento didáctico, ya que permiten planificar una intervención en función de las actividades que se realizarán y teniendo el enfoque sobre las acciones de los estudiantes y en las habilidades determinadas, se hace imprescindible analizar las series de orientaciones e instrucciones de las actividades de los Programas de Estudio, sobre todo porque en nuestras Bases Curriculares se promueve el desarrollo de habilidades por sobre los contenidos, por lo tanto, parece sumamente relevante analizar a profundidad y clasificar las instrucciones en los programas y cómo estas podrían ser recibidas por las y los estudiantes.

1.1.3 Posibilidades desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Considerando la DLL como una disciplina reciente, y que está en constante desarrollo, podemos mencionar que su relación con el estudio de las consignas es ciertamente estrecha, puesto que corresponde a otras disciplinas de la que esta proviene, como lo son la lingüística y la pedagogía. La Didáctica de la Lengua y la Literatura, se establece como una disciplina de intervención respecto de los procesos que ocurren en el aula, y también fuera de ella (Bombini, 2018), por lo que, la manera en que se define la DLL, y la naturaleza de las consignas como discurso instructivo y orientador, tiene una relación de trabajo directo, por el carácter práctico que tiene esta disciplina.

Desde la disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, han surgido pocos trabajos investigativos respecto de la caracterización de las consignas, puesto que, según Arancibia y Fajre (2000), este es uno de los discursos o tipo de textos que menos se ha estudiado. Esto da cuenta del poco estudio de las consignas como un tipo de discurso específico de esta y otras disciplinas. Es por esto que, el antecedente que se puede encontrar de este tema, es menor en relación a otros aspectos que pueden guardar relación con la DLL.

En esta misma línea, se observa en las investigaciones previas, que la consigna se establece como sinónimo de actividad, en tanto que se relaciona de la siguiente manera: "Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (…) con las actividades de creación de escritos de intención literaria (…) como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales" (Lomas, 2001, p. 13).

Retomando lo mencionado por Bombini (2018), respecto de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina de intervención, en la que abordamos las prácticas de quienes desempeñan su labor dentro de las aulas, debemos ubicar a la consigna, como un ente regulador de la acción entre el docente y el estudiante. Al ubicar a la consigna en este espacio que regula el trabajo del aula, debemos establecer un ideal de realización del discurso que se ejecuta en la consigna, según lo que dice Pérez: "De esta manera, es importante que las consignas estén elaboradas de la forma óptima, pues así, podrán promover procesos de aprendizajes autónomos y autorregulados." (2015, p.138).

Desde esta posición, podemos establecer que las consignas implican un espacio de análisis para la DLL, como disciplina investigativa y de intervención, como señala Bombini, y es en esta última, en donde centraremos la mirada, desde lo que idealmente se estipula en el Marco para la Buena Enseñanza (2008).

1.1.4 Consignas dentro de la práctica docente

Dentro de las distintas instancias que comprende el proceso educativo existe uno en el que se evidencia la importancia de las consignas. Este punto es el de ejercicio docente, pues se les indica a los estudiantes las acciones, ejercicios o actividades a realizar. Por un lado, las consignas se establecen como un espacio o mecanismo para el desarrollo de determinados aprendizajes y habilidades. Por otro, determinan el grado de eficacia con el que el docente está desempeñando su labor, puesto que los resultados obtenidos por los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades propuestas por las consignas lo explicitan, como lo establece Castro: "las consignas de los profesores se formulan a partir de los lineamientos curriculares que establecen los contenidos, saberes, competencias y fundamentalmente los roles asignados al alumno y al docente en modelos pedagógico-didácticos que sustentan la tarea docente." (2017, p. 33).

La práctica docente tiene como base un texto que se establece como manual para guiar esta labor, el Marco para la Buena Enseñanza o MBE (2008). Es relevante establecer la relación que tiene este texto con la práctica docente ya que, de esta forma, se establece la relación indirecta que este posee con las consignas, puesto que el MBE determina las directrices que el docente debe seguir para desempeñarse de forma correcta, por tanto, de manera indirecta determina el carácter que deben tener las consignas que el docente debe construir.

Otra perspectiva que aparece al mencionar la práctica docente es el cómo los estudiantes reciben la consigna, puesto que, como señala Atorresi (2005), el docente se debe pensar, también, en la posición del estudiante que lee la consigna, atendiendo a las distintas diversidades que posee un curso y no caer en la generalidad de pensar que todos los estudiantes comprenderán lo planteado de la misma forma. Esto se relaciona también con lo planteado en el MBE, específicamente en el dominio A y C, puesto que estos se centran la preparación de los aprendizajes y que estos sean comprensibles para todos los estudiantes. De esta forma se suma otra arista a los antecedentes que reúne la práctica docente para el análisis de las consignas.

Ciertamente, la práctica docente, en el conjunto de procesos que implica, evidencia distintos factores y momentos pedagógicos donde las consignas tienen un impacto, ya sea en mayor o menor medida, y, por tanto, se vuelve un espacio de análisis para estas, por lo

que sumado a los otros antecedentes expuestos conforman una breve contextualización, principalmente relacionado con los cuestionamientos que surgen a partir de este análisis.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

De acuerdo con la importancia que representan las consignas en la práctica escolar y, considerando la relevancia de los documentos oficiales del Ministerio de Educación, es pertinente que las consignas presentes en los distintos Programas de Estudio sean analizadas, evaluadas y clasificadas con el fin de mejorar el ejercicio docente y promover de la forma óptima posible el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos de parte de los estudiantes. Por lo tanto, el problema de investigación se podría operacionalizar a través de la siguiente pregunta:

- ¿Cómo son las consignas planteadas en las actividades de los Programas de Estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción e investigación?

1.3. Premisas y Proposición

Sobre la base de nuestra visión inicial que tenemos, consideramos la siguiente premisa a manera de respuesta tentativa a la interrogante planteada:

- Las consignas utilizadas para las actividades propuestas en los Programas de Lengua y Literatura, en los cursos de tercer y cuarto año medio, para el plan común, ubicadas en los ejes de producción e investigación corresponden mayoritariamente a las consignas con énfasis en los procedimientos, según la clasificación de Meirieu. (1992).

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar el uso de consignas en las estrategias o actividades de aprendizaje que se sugieren en los programas oficiales de tercero medio y cuarto medio de la asignatura

Lengua y Literatura, en el plan común, específicamente en los ejes de producción e investigación.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Problematizar el valor de la consigna en la configuración del proceso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

2. Caracterizar la tipología de consignas en las actividades de aprendizaje sugeridas en los programas de estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción en investigación.

3. Proponer recomendaciones metodológicas para la aplicación de las consignas sugeridas en las actividades de aprendizaje, a partir de los programas de estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura en el plan común, enfocándonos en los ejes de producción e investigación.

1.5. Justificación del estudio

En la actualidad, los documentos oficiales otorgados por el Ministerio de Educación, como son las Bases Curriculares (Mineduc, 2019) y los Programas de Estudio (Mineduc, 2021), no establecen el concepto de "consigna" como tal, sin considerar la importancia que posee en el ámbito pedagógico y reduciendo su carácter a un mero enunciado instructivo, orientador y regulador que toma relevancia únicamente en el apartado práctico de la clase. El interés de la investigación de las consignas escritas radica en su carácter como instancia de mediación pedagógica (sincrónica o asincrónica) entre el o la docente y el estudiante, organizando y orientando a los estudiantes en el actuar de su proceso educativo, más allá de la clase en sí misma. Además, las consignas que no son bien formuladas, no logran desarrollar las habilidades planteadas en los estudiantes y, por otro lado, el o la docente puede realizar planificaciones defectuosas, con actividades no coherentes con los objetivos planteados, afectando en la mediación en el aula y el proceso

de enseñanza. Se hace una necesidad evidente, entonces, valorar la calidad discursiva de la consigna, analizarlas y clasificarlas.

Una consigna es coherente y apropiada para su ejecución en el aula, cuando se analiza según su carácter discursivo, es decir, esta debe cumplir con un nivel de coherencia pragmático, que sea adecuado y comprensible a su público y que cumpla con su intención, y también con un nivel de coherencia temática, la actividad debe poseer conexión con los objetivos trabajados. Es importante que, al momento de presentar las consignas a los estudiantes, se contraste lo planificado con la respuesta que venga de los estudiantes, y no que los docentes dialoguen con su propio pensamiento o, derechamente no existe un diálogo posterior a la aplicación práctica de la actividad (CPEIP-Mineduc, 2008). La consigna se debe entender como un texto planificado para producir efectos diversos en los distintos destinatarios, estudiantes. Es necesario que cada estudiante se apropie de la finalidad de la actividad para lograr el intercambio comunicativo e integrar las acciones que se manifiestan en la actividad (Riestra, 2000).

Estos textos instructivos, pueden aparecer en diversas formas, pero siempre los une este primer carácter que los conforma como discurso pedagógico. De aquí su relevancia dentro de esta disciplina, y que justifica este estudio como un apoyo a la labor pedagógica que se desempeña en la clase de Lengua y Literatura, pues el poco acuerdo que hay respecto de un tema, que lingüísticamente no se encuentra definido, es un problema que se evidencia al realizar una primera lectura.

Por otro lado, en el ámbito disciplinar, que en nuestro caso es el área de Lengua y Literatura, existen distintos estudios que comprueban cómo las consignas entregadas por el docente afectan directamente con el desarrollo de la lectura-escritura de los estudiantes. Un ejemplo de esto, es el trabajo de Díaz y Checa (2014) *El procedimiento de reescritura en las consignas de invención* de modo que, si las consignas entregadas en las actividades de revisión y reescritura se basan en mostrar este proceso como colectivo y reflexivo, los estudiantes potenciarán estas habilidades, pues buscarán constantes mejoramientos en sus trabajos hasta llegar al producto final, el cual debe ser socializado y revisado en conjunto, estimulando el descubrimiento y creatividad en el estudiante, lo que nos comprueba la importancia de la utilización de consignas en temas específicos de nuestra asignatura.

Por tanto, entendemos que la consigna tiene un rol fundamental dentro del quehacer docente, funcionando como pilar del proceso educativo desde sus distintos apartados, como lo son desde la planificación hasta la ejecución de la clase en sí mismas, la consigna funciona como eje del proceso educativo ya que determina las directrices de las actividades con las que se busca, en última instancia, lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, pero a pesar de este carácter, las consignas no son analizadas con un nivel de pormenorización que, por la influencia que poseen, debieran requerir. Como lo establece Maris en *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*:

> Una recorrida por los manuales de todas las áreas y niveles de enseñanza, y en particular, los de Lengua, así como por las carreras de formación docente pone en evidencia que la consigna no es abordada como contenido de enseñanza, sino únicamente como instrumento para demostrar o, en el mejor de los casos alcanzar, conocimientos. (2006, p.1)

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Las consignas en el ámbito lingüístico-comunicativo

El concepto de consigna que se trabaja en la presente investigación tiene su origen en los años setenta en las diversas observaciones pedagógicas, ganando mayor relevancia en la década siguiente. En el ámbito de la didáctica, Dambrosio (2019), citando a Zakhartchouk (1999, 2000) señala que las consignas son parte de la labor diaria del docente, parte de su rol clásico. Riestra (2004) menciona que Zakhartchouk considera la consigna como una *capacidad metodológica*.

Dambrosio también menciona a Gvirtz (1996), quien considera a la consigna como uno de los tres enunciados básicos de las actividades que proponen los docentes, siendo la consigna el enunciado destinado a estipular la tarea realizada. Finalmente, señala a Anijovich (2006, 2014), quien entiende a las consignas de trabajo como la explicación de las tareas que se les indican a los estudiantes desarrollar, y que su importancia radica en que las consignas deben ser siempre auténticas y que fortalezcan la autonomía del alumno, entendiendo el proceso de aprendizaje desde una mirada constructivista.

Las consignas dentro de los espacios educativos se pueden exponer de forma oral o escrita, dependiendo de la elección y actividad del docente. Condito (2013) cuestiona sobre si la modalidad de una consigna oral o escrita suponen una diferencia relevante, en cuanto a definición teórica y su injerencia en actividades formativas, y -para responder esta duda- comienza señalando a Riestra, quien propone una conjunción entre ambos tipos de consignas, diferenciándose en consignas en sentido estricto (escritas) y consignas en sentido amplio (orales). La autora problematiza esta situación y parte mencionando que no se puede considerar a la escritura como una mera transcripción de la oralidad.

2.1.2 Consigna como enunciado escrito

Partiendo desde un ámbito lingüístico, queremos destacar las definiciones de Silvestri (1995) trabaja el concepto de *consignas instruccionales*, considerándolo un discurso con objetivo didáctico, caracterizándose por ser prescriptivas, pues entrega indicaciones sobre las acciones a realizar para cumplir con los objetivos de aprendizajes,

además, este tipo de discurso suele estar generalmente en modo imperativo o con uso del infinitivo, indicando de forma explícita que se trata de una orden, instrucción u orientación.

Riestra (2002) expone que la consigna constituye un texto que organiza las acciones mentales en los estudiantes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar, es decir, la consigna conforma un texto que organiza las acciones mentales que los estudiantes deben realizar con el propósito de orientar el proceso de aprendizaje y la interiorización de los contenidos que se buscan trabajar. Además, la autora señala que la construcción de la consigna debe partir desde el conocimiento del nivel operacional en el que se encuentran los estudiantes, para así delimitar la progresión del aprendizaje (Riestra, 2004). Para la autora la complejidad de la consigna radica en que:

> Las acciones de los enseñantes y las tareas presentadas por éstos a los alumnos constituyen las actividades de enseñanza-aprendizaje que, específicamente, son operacionalizadas, mediante consignas o instrucciones, es decir, como instrumentos mediadores en la realización de tareas concretas de las clases. (Riestra, 2008, p. 236)

Por lo tanto, debemos comprender que la consigna va más allá de textos meramente instructivos, sino cómo una orientación y organización de los procesos de aprendizaje, enfocando el estudio y análisis de la consigna dentro del discurso docente. Fajre y Arancibia (2000), concuerdan con Silvestri y afirman que la consigna constituye una de las prácticas escolares más corrientes y menos analizadas críticamente, lo que se debe a la poca importancia que se confiere al discurso pedagógico a pesar de su importancia en la enseñanza de todas las disciplinas y la complejidad que involucra su creación y repercusión en el aula. Camelo (citando a Riestra, 2004) señala que la construcción de los textos de una consigna requiere de un nivel de precisión y elaboración compleja, pues se trata de un objeto complejo que involucra los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y de la psicología.

Al momento de plantear una consigna es necesario incluir en su formulación un propósito, tópico, situación y tipo de texto (Atorresi, 2005); una consigna puede obtener diversas interpretaciones si posee indicaciones ambiguas. Moro, citado por Camelo (2010), afirma que las consignas utilizadas en todas las tareas de aprendizaje constituyen un punto problemático tanto para los docentes, por su formulación, como para los estudiantes, en su comprensión. Moro establece cinco planos de análisis que se deben considerar dentro de una consigna: léxico, morfosintáctico, textual, pragmático y discursivo. El primero dependerá del grado de conocimiento y el vocabulario específico de cada disciplina. El segundo, plano morfosintáctico, se relaciona con la organización particular de los componentes de la consigna. El plano textual se vincula con la exigencia en un nivel de coherencia y cohesión, por lo que, como todos los textos, debe cumplir con propiedades semánticas y gramaticales. El cuarto plano, pragmático, establece que el propósito de la consigna varía según el objetivo propuesto por quien la formula. Finalmente, el plano discursivo, es el nivel de cruce de lo evaluado con el conocimiento de cada estudiante, este momento de cruce es cuando se debe comprender la consigna y accionar según lo planteado.

En el caso de la consigna escrita, Condito (2013) menciona que se debe pensar la escritura en un lugar privilegiado y decisivo para el desarrollo subjetivo, ya que está asociada a lo complejo y subjetivo. En cambio, la oralidad responde a otro modo del lenguaje, caracterizado por la inmediatez, dependencia con la situación pragmática y el valor performativo:

> [...] lo que se trata es [...] de colocar a la escritura en un lugar privilegiado y decisivo para el desarrollo subjetivo y cultural, puesto que fundamentalmente está asociada a lo mediato, lo estructuralmente complejo, la abstracción, lo analítico y lo racional. Frente a ello, la oralidad es configurada como otro "modo de ser" del lenguaje y del pensamiento, cuyos atributos centrales serán los de la inmediatez, la dependencia con la situación pragmático-vivencial, el valor performativo, la menor complejidad estructural y el pensamiento concreto. (Condito, 2013, p 81.)

La autora, finalmente, señala y destaca la importancia del concepto de género en la escritura, pues señala que los géneros artificiosos o secundarios difieren del habla cotidiana y requieren pericia y autoconciencia. Es esta la variable, más que la escritura en sí, la que siempre implica un modo de organización, contenido temático y estilo verbal. En cuanto al género *consigna* ya implica un tipo de estructuración compleja y un género secundario, puesto que siempre establece relación con otros textos y una reelaboración de los géneros primarios con los que se vincula. Además, concluye que a pesar de que las consignas orales y escritas sean dos modos distintos del lenguaje, no implica que ambas modalidades coexistan.

Por otro lado, la autora realiza una investigación donde menciona que se pueden clasificar las consignas de escritura, tanto escritas como orales, considerando la consigna como una variable compleja, de esta manera establece tres dimensiones, según el dominio de la escritura (V1: Operaciones de acción), según la semiotización vinculadas al dominio de la escritura (V2: Operaciones de identificación y calificación) y según el andamiaje docente en relación al dominio de la escritura (V3: Andamiaje docente). Para realizar este tipo de clasificaciones, Condito evalúa el uso de verbos, sintagmas, formatos y matrices enunciativas, desarrollando un análisis textual de distintas consignas relacionadas con la escritura (Condito 2018).

(Cuadro n°1)

Consignas de escritura	Operaciones de acción	Praxis no específica: anulación del estudiante como agente activo.
		Praxis específica: Estudiante como agente participante.
	Operaciones de identificación y calificación	Sintagmas grado cero de especificación y metalenguaje.
		Sintagmas con trascendencia al metalenguaje.
	Operaciones de	Habilitan la problematización del estudiante.

	reformulación	Permiten la reformulación de los estudiantes.

La primera de las dimensiones (V1) se analiza según la clasificación de operaciones de acción a realizar, las cuales pueden ser V1:I si está relacionada en praxis no específica. El tipo de verbos utilizados en este caso son, por ejemplo: leer, escribir, hacer; lo que se puede considerar una anulación de estatuto semiótico de parte del estudiante. También están las operaciones de acción de praxis específica, V1: II, se trata de predicaciones que habilitan la configuración del sujeto como agente participante, es decir, el estudiante puede hacer actividades específicas de las lecturas: analizar, definir, describir, fundamentar, fichar, relacionar.

La segunda dimensión se centra en las acciones de semiotización-transformación orientadas al objeto de conocimiento, es decir, en la formación o no del metalenguaje en la constitución de los objetos de lectura y escritura. En la variable V2: I, nos encontramos con sintagmas de grado 0 de especificación y metalenguaje, las consignas son propias de las asignaturas en las que están inmersas o son limitadas a actividades escolares. Por lo tanto, los sintagmas en este polo serían como: el apunte, el trabajo que les dejé. En cambio en la variable V2:II, nos encontramos con sintagmas que semiotizan y configuran los objetos o productos vinculados con la escritura en toda su especificidad, tales como: puntos, editorial, argumento.

Finalmente, la última variable (V3), se enfoca en el andamiaje docente, es decir, la práctica del profesor al momento de asignar la consigna, siendo V3:I un formato que no habilita la problematización respecto a los objetos y operaciones que aluden "*listo, a trabajar*" y V3:II, consignas que implican una reformulación marcada para ser construida o al menos de negociación "*miren* el artículo uno, *¿qué dice?"*.

Condito (2013) concluye que la manera en que las consignas, según los valores que posee cada dimensión, habilitan distintas formas de llevar a cabo el desempeño docente -o andamiaje, como es mencionado por la autora- para el desarrollo de la escritura

se relaciona estrechamente con la manera de representar, instituir y evaluar discursivamente el dominio de la escritura.

2.1.3 Consignas orales

Como vimos recientemente, la complejidad de analizar textualmente a las consignas implica hacer observaciones sobre el uso de verbos, sintagmas y formas utilizadas en el enunciado. Sin embargo, como todo discurso relacionado en situación comunicativa dentro de un espacio y tiempo determinado, obedece a otra serie de reglas comunicativas y aspectos que se deben tener en cuenta al momento de realizar observaciones.

Tapia (2016), considerando como base los análisis socio-discursivos, trabaja las consignas desde lo planificado versus el resultado de la aplicación de las consignas en clases. En primer lugar, señala los distintos niveles de prescripción del trabajo docente lenguaje. Estas se caracterizan por la anticipación y el encuadre explícito de la actividad que buscan dotarla en una secuencia racionalizada (Tapia, 2016) que son materializados en textos y productos de la actividad del lenguaje.

Las prescripciones pueden ser externas como los documentos oficiales y propuestas didácticas, como las que se ofrecen en documentos del Ministerio de Educación, las cuales configuran la acción en un nivel muy general, puesto que no delimitan contenidos ni objetivos sino aprendizajes prioritarios- como las consignas analizadas a lo largo de esta investigación-; o puede ser auto-prescripciones o planificadas, las cuales están en un punto intermedio entre lo auto-prescripto y las prescripciones oficiales, ya que pueden estar delimitadas por las instituciones escolares.

Al momento de observar y analizar la relación entre lo prescripto y el trabajo real en clases, se debe realizar una primera detención en la consigna que organiza la clase y luego, en un segundo nivel, el diálogo de la clase y los emergentes didácticos. La consigna en su confrontación en las clases puede dar como resultado *concretado*, cuando los objetos propuestos concuerdan con los trabajados en clases; *abandonado*, cuando hay objetivos que fueron dejados de lado por distintos factores; *inatendido* y *aportado a la situación*

que son comprendidos como emergentes didácticos. Para mejorar, entonces el trabajo docente es necesario identificar las continuidades y cambios de acción entre lo planificado y lo que realmente se realiza durante las clases.

Riestra (2018) establece una investigación, también desde una mirada socio-discursiva considerando las teorías de Vigotsky, Jakubinskij, entre otros. En ella se analiza la aplicación de la secuencia de consignas, la dificultad de comprensión y las interacciones en clases. Riestra toma ciertas afirmaciones de Jakubinskij: Lo inacabado del diálogo, supone una contra-réplica; las interrupciones como necesarias en la interacción. Por otro lado, vuelve a retomar las nociones de Jakubinskij con el concepto de habla dialogal automática y de concepto de masa aperceptiva de Jakubinskij como predisposición, para establecer unas categorías que permitan revisar el diálogo automatizado de las y los profesores: "Se trata del contar y el exponer, autónomo e implicado, que hemos internalizado desde las primeras interacciones verbales y tienen que ver con el uso de pronombres, deícticos y verbos conjugados" (Riestra, 2018, p.171) con el fin de que las y los docentes tomen conciencia de su forma de decir, así como también la forma de decir de las y los estudiantes como lenguas funcionales distintas y cómo esto obstaculiza la comunicación entre docente-estudiante.

> Si al elaborar las consignas de trabajo para los alumnos utilizamos conceptos técnicos, sabemos que es necesario reformular esas consignas y explicar los conceptos que, en muchos casos, obturan la comunicación. La distancia entre el contexto de recepción de nuestros alumnos y nuestro contexto profesional es grande; puede observarse tanto a nivel del léxico, como a nivel comunicativo; dicho de otro modo: los estereotipos técnico-conceptuales que naturalizamos funcionan como malentendidos o equívocos, sin que podamos darnos cuenta en el contexto de la clase. (Riestra, 2018, p.172)

Para Riestra, la forma de evitar estos malentendidos comunicacionales, un primer análisis debiese implicar distintas tareas en el ámbito didáctico-pedagógico: Pensar en las posibles traducciones de los estudiantes de las jergas técnico-lingüísticas; observar, mediante el análisis de diálogo, si los estudiantes aprueban o rechazan el diálogo utilizado y, también,

preguntarse sobre cómo prever qué creen los estudiantes que les piden los docentes y para qué, con el fin de articular el ámbito epistemológico con el de la praxis.

En conclusión, y a partir de la observación teórica de consignas escritas y orales, se puede concretar en las siguientes observaciones: En primer lugar, la investigación respecto a las consignas abarca una breve cantidad de autores, siendo los aportes de Riestra los más destacados. Tampoco existe investigación de consignas en un ámbito lingüístico y análisis del discurso, lo más cercano a esto son los aportes de Condito (2018). Como se mencionó anteriormente, la autora además concluye que no se pueden desligar las consignas orales y escritas a pesar de asumir una organización particular y valor específico: "La posibilidad de relación estaría dada por su pertinencia al mismo género que, en cuanto tal, implica que su pertenencia a la misma actividad sociodiscursiva y, por ello, un modo global de estructuración y finalidad relativamente homogénea" (Condito, 2013, p.81).

2.2. Las consignas en el ámbito pedagógico-didáctico

2.2.1. La Mediación pedagógica

Las consignas en el ámbito pedagógico y didáctico son fundamentales, ya que cumplen un importante rol de mediación entre el estudiante, contenido y profesor, además de otros focos relevantes en el proceso educativo. Efectivamente, las consignas son acciones o tareas que los/las estudiantes tienen que desarrollar. Estas se entienden como "la herramienta con la que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos." (Barrera et al., 2010, p.5) pues tal como señala Vásquez (2009) orientan y organizan las actividades de los estudiantes, expresan el tipo de demandas que realiza el docente, dirigen el esfuerzo cognitivo de los alumnos y de sus estrategias de aprendizaje y se presentan como un texto que organiza las acciones mentales de los aprendices, siendo un mediador entre el docente, los alumnos y el contenido.

Otra forma de abordar las consignas, según Vázquez et al. (2006), es entenderlas como un instrumento contractual que vehicula lo que el estudiante piensa hacia los

esfuerzos cognitivos que propicien un aprendizaje significativo y profundo. Asimismo, se les puede considerar a las consignas como herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.

Desde un punto de vista textual las consignas presentan un carácter instruccional por el cual el docente propone la realización de una actividad (operativa en niveles diversos: intelectual, práctico, experimental) a un destinatario (estudiante), con un objetivo preestablecido. Maris (2006) señala que si bien las consignas poseen las mismas cualidades de un texto mayor los aspectos referidos a la coherencia semántica y cohesión gramatical suelen ser desatendidos.

Una descripción similar plantea Fajre y Arancibia (2000) planteando que la consigna es un texto instruccional por excelencia y se constituye en una de las prácticas escolares más corrientes siendo un eje fundamental en el proceso pedagógico. Tal como señala Silvestri (1995) tiene la finalidad de lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee, es decir, la instrucción se configura como un discurso directivo: debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas ordenadas.

En relación con la mediación, “las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas constituyen un espacio sociodiscursivo específico, mediador en la interrelación pensamiento- lenguaje” (Riestra, 2008, p. 55). Las consignas en este espacio tienen un papel fundamental, pues controlan cómo se va a recibir lo enseñado; por ello, Riestra (2008) señala que las acciones que realicen los enseñantes y las tareas presentadas por estos a los estudiantes constituyen las actividades de enseñanza-aprendizaje que, específicamente, son operacionalizadas, mediante las consignas.

De aquí surge la importancia del diálogo con el que las consignas se presentan ya que “cada sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. El andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, es, en el espacio de recepción del alumno.” (Riestra, 2008, p.59). Con todo y lo anterior, es

necesario mencionar algunas problemáticas que existen en torno a la aplicación de las consignas en el proceso de mediación: tanto en la comprensión de parte de estudiantes y el cómo estas son formuladas por el docente.

Un primer aspecto a considerar es que "la formulación de las consignas no es objeto de análisis y reflexión en los ciclos de formación docente, dejando en manos de los docentes formularlas según sus propios criterios, basados en su experiencia, o seleccionar de los manuales y materiales didácticos circulantes las que consideren más adecuadas, sin contar con demasiados recursos para su análisis." (Maris, 2006, p.1). Asimismo, muchas veces se formulan consignas que no toman en consideración los contextos y destinatarios a los que se les aplicará.

También, es que la "brevedad es interpretada como sinónimo de simplicidad, y el carácter instrumental que revisten les asigna un carácter de invisibilidad en las prácticas de enseñanza por que evita que sean abordadas como objeto de análisis." (Maris, 2006, p.1). Otro aspecto a señalar es que no se le da prioridad al trabajo intelectual que hacen los estudiantes, pues tal como menciona Zakhartchouk: *Certes, la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, mais tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens.* (2018, p.72)

Todo lo planteado hasta ahora nos lleva a la importancia que tiene la formulación de una consigna, pues esta "debe incluir todos los aspectos que sean necesarios para garantizar que el estudiante comprenda lo que debe hacer" (Moreno, 1998, p.1). Una consigna bien elaborada logra que los estudiantes comprendan lo que se les pide y logren un aprendizaje profundo.

2.2.2. Aprendizaje y desarrollo de Habilidades cognitivas

Tal como se ha señalado, las consignas organizan y orientan las acciones que realizan los estudiantes, pues "orientan el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento.

Por otro lado, Fajre y Arancibia (2000) plantean que la consigna dentro del sistema educativo, el docente es institucional pero no tiene como contrapartida una configuración y un reconocimiento de esa autoridad por parte del conjunto de la sociedad y, por lo tanto, de los estudiantes. Por consiguiente, generalmente la consigna es producto puro y exclusivo de la obligación. Moviéndose en una especie de necesidad y deber. De ahí radica su importancia en el proceso pedagógico, pues tal como señala Chimenti (2021) estas "explicitan las vallas o restricciones al mismo tiempo que funcionan como trampolín, posibilitan y promueven la reflexión metacognitiva" (p.74). Lo anterior, implica que para el estudiante no se reduce solamente a observar los aspectos superficiales, sino que también reflexionar en torno a lo planteado en la consigna. Es poresto que "es la consigna la que, en efecto, habilita esta reflexión al explicitar sus restricciones y brindar ayudas a quienes están aprendiendo" (Chimenti, 2021, p.74).

Siguiendo esta línea, Basuyau y Guyon (1994) señalan que desde la perspectiva de los estudiantes se comprende como una actividad impuesta que no pueden transgredir: se esfuerzan por identificar cuál es la tarea solicitada para satisfacer las expectativas del docente; además, muchas veces buscan la vía más económica para arribar a la respuesta, interpretando la consigna del modo más restrictivo posible.

Para concluir, "toda consigna conduce a la acción de textualizar en forma oral o escrita. Es decir, el aspecto instruccional de este segmento textual ha sido estudiado y enfocado desde diversos ángulos para caracterizarlo." (Riestra, 2004, p. 60) con el fin de propiciar el aprendizaje esperado, pues permiten orientar de manera clara el proceso de escribir o de realizar una tarea, y a la vez de propiciar el desarrollo de habilidades mentales en los aprendices (Camelo, 2010, p.58).

2.2.3. Noción de tarea y actividades de aprendizaje en el diseño didáctico

La concepción acerca de las consignas podría sintetizarse en que son pensadas en función de su resolución, con la finalidad de organizar la clase (Riestra, 2004, p. 134).

Por otro lado, Zakhartchouk (1999) comprende las consignas como la capacidad metodológica a ser aprendida por el alumno. La considera la operación intelectual en la que se descompone una tarea.

> Dentro de proceso de aprendizaje, cada clase constituye un texto oral transcrito que funciona como contexto de producción de los textos escritos, es decir, las consignas escritas en el pizarrón por los enseñantes para orientar la realización de una o varias tareas y los textos producidos por los alumnos a partir de la instrucción de cada consigna (Riestra, 2004, p.139).

Asimismo, las tareas son el centro de la actividad de enseñanza y las consignas son la operacionalización de la enseñanza (Riestra, 2004, p.140). Es por lo anterior, que surge un desafío entre que el docente oriente las actividades y que los estudiantes tengan libertad en su proceso de aprendizaje. Pues tal como señala Aisenberg (2010) se debe intentar dar una solución a un problema didáctico crucial es en qué medida las consignas que proponemos promueven en ellos la modalidad necesaria para aprender.

2.2.4. Tipos de consignas: clasificación

En el siguiente apartado se mostrarán en base a distintos autores propuestas de clasificación respecto a las consignas. Lo anterior, con la finalidad de evidenciar las distintas perspectivas con las que se pueden abordar las instrucciones.

Las consignas tal como señala Zakhartchouk (2018) se pueden encontrar del tipo oral, escrita o mixta. Algunas son más cercanas a un consejo y otras se relacionan más a mandatos de tipo imperativo.

Asimismo, este autor "atribuye a las consignas como textos de instrucción las finalidades de verificación de que el alumno haya comprendido, retenido y asimilado, a la vez que de evaluación de conocimientos y de saber hacer." (Riestra, 2004, p.56) y las caracteriza de la siguiente manera según su función:

(Cuadro n°2)

Tipos de consignas	
Organizativa	Su meta es la acción inmediata: poner a trabajar en la clase, o poner orden-en (crear las condiciones para que se lleve a cabo el trabajo).
Puramente escolares	No están destinadas a "hacerlo", sino para aprenderlo ".

Por otro lado, el pedagogo francés Philippe Meirieu (1992) en el texto *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*, Distingue los siguientes tipos de consignas:

(Cuadro n°3)

Tipos de consignas	
Con énfasis en las metas	Son consignas que presentan la definición de un proyecto a realizar en una situación didáctica en términos de "producto terminado".
Con énfasis en los procedimientos	Son consignas múltiples que permiten realizar, siguiendo distintos itinerarios, la tarea cognitiva requerida por el dispositivo didáctico elaborado.

Con énfasis en los criterios	Son consignas que permiten al estudiante determinar si la tarea (o el producto) que debe realizar coincide con las expectativasque el docente se plantea en relación al estudiante.
Consignas con énfasis en la estructura	Son consignas de carácter obligatorio para los estudiantes dentro de un dispositivo didáctico determinado; para el formador, encarnan la estructura de la operación mental a realizar; para el formado, describen el modo de funcionamiento del dispositivo.

Luego, Beatriz Aisenberg (2010) en base a análisis de clases planteadas en su investigación realiza una clasificación de consignas que contribuyen a preservar el espacio de libertad que necesitan los estudiantes para leer como el sentido del contenido.

Las divide en tres tipos: abiertas, globales y analíticas. Estas se diferencian en la formulación y vinculación que tienen con el contenido central:

(Cuadro n°4)

Tipos de consignas

Abiertas	Consignas amplias que invitan a leer para conocer del tema a modo de primera aproximación —la demanda central hacia el/la estudiante es leer— con un margen de libertad importante. El trabajo se inicia desde el vínculo que los lectores/as pueden entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o de una interpretación particular preconcebida por el/la docente. Las ayudas docentes durante el trabajo procuran mejorar la comprensión del texto.
Globales	Guardan vinculación directa con el contenido central que enseñar, buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza.
Analíticas	Se refieren a informaciones y aspectos puntuales. Son especificaciones de la consigna global, en el marco de un trabajo con una totalidad.

Por último, Riestra (2008) solo las diferencia por su calidad de ser escritas u orales:

(Cuadro n°5)

Consignas en sentido amplio	Son las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto.

2.3. Las Bases Curriculares en Chile: área de Lengua y Literatura con foco en 3° y 4° año medio

Las Bases Curriculares constituyen, según la Ley General de Educación (en adelante LGE) del año 2009 (número 20.370), el conjunto de documentos principales del currículum nacional, enmarcándose principalmente en lo establecido en la constitución nacional sobre la educación y el derecho a esta. La LGE se promulgó como un reemplazo a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE), buscando dar respuesta a las exigencias demandadas en los distintos movimientos estudiantiles, iniciados el año 2006, con el fin de reformar la educación nacional en todos sus niveles. De esta forma, se establecen los criterios mínimos que debe seguir cualquier institución educativa, correspondientes a los niveles de enseñanza básica y media, para asegurar un grado de calidad educativa, equitativa y accesible, para todos los estudiantes a nivel nacional.

La promulgación de la LGE, en el contexto educativo chileno, marca un precedente histórico, puesto que, en la búsqueda de esta calidad de educación, se generan nuevos documentos instructivos, como las ya mencionadas bases, además de los Planes y Programas correspondientes a cada nivel educativo, las actuales priorizaciones curriculares debido al contexto de la pandemia, entre otros, además de nuevas instancias evaluativas, destacando de estas el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, comúnmente llamadas “pruebas SIMCE” y la actual Prueba de Transición para la admisión Universitaria (PDT o PTU), que son aplicadas a nivel nacional. El cumplimiento y aplicación de los distintos documentos oficiales que se crean con base en la LGE es una máxima que los distintos actores del proceso educativo deben llevar a cabo, con principal énfasis en la figura docente.

Con base en lo anterior, las Bases Curriculares corresponden a un compendio de tres documentos, redactados por el Mineduc, que se establecen como un marco regulador y orientador sobre la labor educativa, conteniendo los aprendizajes comunes que todos los estudiantes deben recibir por igual, como se expresa en las bases de 1° a 6° año básico (Mineduc, 2018, p. 14). Estos documentos se dividen por niveles educativos, siendo el primer documento el ya mencionado, correspondiente desde 1° a 6° año básico, el segundo de 7° año básico a 2° año medio y el tercero a los dos niveles terminales de 3° y4° año medio.

Las Bases Curriculares correspondientes a los dos primeros ciclos formativos (1° a 6° y 7° a 2°) se estructuran a partir de ejes formativos, estableciendo para el primer ciclo formativo tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral (Mineduc, 2018, pp. 294-300). Mientras que para el segundo ciclo se mantienen estos tres ejes, agregando un cuarto correspondiente a la investigación (Mineduc, 2015, pp. 34-44). Además de estos ejes, se presentan actitudes esperadas por parte de los estudiantes, las cuales en el caso de ambos documentos se centran en que estos manifiesten disposición a formar el pensamiento propio, la reflexión y valorar el lenguaje y sus posibilidades, estableciendo un marco de desarrollo más receptivo por parte de los estudiantes, a diferencia de lo que ocurre en el ciclo terminal de 3° y 4° año medio, que será trabajado en su apartado específico.

Como se mencionó, las Bases Curriculares corresponden a la base del currículum, mientras que para la aplicación de lo planteado en estas existen los Programas de Estudio, que entregan una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje (OA) para el logro de estos durante la duración del año escolar, siendo así una orientación de los tiempos para la facilitación de la tarea del docente. Por otro lado, existen los Planes de Estudio, documentos que organizan el tiempo escolar y cuánto es necesario asignar a cada asignatura para cumplir satisfactoriamente con los Programas de Estudio (Mineduc, 2015, p.25).

Además de los documentos mencionados con anterioridad, resulta necesario mencionar la Priorización Curricular realizada el año 2020 por parte del Mineduc, pues afecta directamente a todas las Bases Curriculares.

La Priorización Curricular (2020) corresponde a un documento de apoyo realizado para minimizar las consecuencias que la pandemia COVID-19 generó en el sistema educativo, estableciendo, mediante tres principios básicos: seguridad, flexibilidad y equidad, una reorganización del currículo nacional educativo buscando poner énfasis, no solo en las áreas más críticas del aprendizaje, si no que en los distintos factores que influyen en esta. El mismo MINEDUC menciona en la presentación del documento:

> La implementación de la Priorización Curricular demanda que cada colegio adquiera un rol protagónico para construir un plan adecuado a sus posibilidades y diferencias; el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades el plan de estudio y los modos de enseñanza. (Mineduc, 2020, p. 6)

En el caso del área de Lenguaje y Comunicación, la priorización curricular señala que se realizó un análisis de todos los OA desde 1° básico hasta 4° medio, buscando poner el énfasis académico hasta 6° básico en el desarrollo de las habilidades comunicativas y, luego, a partir de 7° a 4° medio la profundización de estas habilidades integrando el aspecto cultural y crítico de la sociedad a partir de las Bases Curriculares vigentes al año de creación de la priorización (Mineduc, 2020, p.7).

2.3.1 Sentido y características generales de las Bases Curriculares en 3° y 4° año medio

En el caso de nuestro estudio, nos centraremos en las bases correspondientes al 3° y 4° año medio, estas bases, al igual que el resto de ellas, componen el fundamento teórico sobre los aprendizajes y contenidos mínimos que un estudiante debe aprender e interiorizar durante su etapa de escolaridad, en este caso centrándose en la etapa final de esta, además de las orientaciones sobre la formación integral de estos en distintos aspectos. Estos principios quedan explicitados al comienzo de cada documento, expresando así la línea formativa que tendrá cada Base Curricular, siendo en el caso de 3° y 4° año medio mencionado así:

> Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Mineduc, 2019, p. 19)

En este sentido, las Bases Curriculares a las que nos ceñiremos se establecen bajo distintos pilares abarcando, a su vez, distintas áreas teóricas, formativas y disciplinarias, correspondiendo estas a los principios valóricos, orientaciones sobre el aprendizaje, habilidades necesarias para el siglo XXI y actitudes esperadas.

- Principios valóricos: Las bases curriculares señalan que la educación en Chile se fundamenta en los decretos promulgados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), principalmente en el artículo 1, sobre que todos los humanos nacen libres, y el 26, sobre que la educación debe ser gratuita, accesible y de calidad para todos los humanos (al menos en el nivel fundamental).

- Orientaciones sobre el aprendizaje: Las bases curriculares señalan, en relación al aprendizaje, lo siguiente: "El aprendizaje se entiende como un proceso dinámico en el cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada." (Mineduc, 2019, p.21). Plantear el aprendizaje de esta forma determina el carácter que este tendrá a lo largo de todo el documento, entender el aprendizaje como un proceso continuo que no inicia ni concluye en la escuela, pero que sí tiene un rol fundamental dentro de esta. En este sentido, el documento explica que la base metodológica sobre el aprendizaje corresponde a desarrollar personas críticas, creativas y autónomas (Mineduc, 2019).

- Habilidades necesarias para el siglo XXI: El documento plantea la necesidad de organizar el aprendizaje en virtud de las nuevas

necesidades aparecidas en el siglo XXI, poniendo el foco en el uso de la tecnología, cómo la sociedad se desarrolla en conjunto a estas y cómo el estudiante crece y se forma rodeado por estas tecnologías, poniendo énfasis en desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad.

- Actitudes esperadas: Las actitudes, al igual que las habilidades para el siglo XXI, buscan conformarse como las herramientas que el estudiante dispondrá a la hora de egresar para desenvolverse en el mundo, por esto el documento las plantea como "maneras de", llevándolas al área del pensamiento, trabajo, vivir en el mundo, relaciones sociales, entre otras.

Para lograr llevar a cabo lo planteado en las bases se establecen los ya mencionados planes obligatorios, en el caso de estas bases se plantea el Plan de Formación General (Mineduc, 2019, p.31). Este plan se compone de un plan común obligatorio para todos los establecimientos y de un plan común de formación general electivo, lo que deriva en el plan de formación diferenciada Científico – Humanista para determinados establecimientos.

El plan común es obligatorio al igual que lo es en el resto de niveles, pues se compone de una serie de asignaturas que, desde las bases curriculares, entregan al estudiantado un piso común de habilidades desde las cuales valerse en su formación educativa independientemente de sus preferencias en las distintas áreas que la educación entrega. Estas asignaturas corresponden a: Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana, Filosofía, Inglés, Matemáticas y Lengua y Literatura.

El plan diferenciado se compone de asignaturas de la formación general que se entregan como electivas al estudiante, buscando que sea este quien decida qué asignaturas cursar, sin embargo, se señala que "El ideal de este plan es que sea el estudiante quien decida qué asignatura desea cursar, pero el establecimiento podrá decidir cuál de estas asignaturas imparte, dependiendo de las necesidades e intereses de sus estudiantes y de las condiciones del establecimiento." (Mineduc, 2019, p.31)

En el caso de 3° y 4° año medio ocurre esta diferenciación de planes que no se ve en el resto de niveles, la Ley General de Educación señala en su artículo 25 "(…) El nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años, cuatro de los cuales, en el segundo caso, serán de formación general y los dos finales de formación diferenciada". Es decir, en el caso de estos niveles terminales se da una educación diferenciada conformada por los planes comunes y los planes electivos ya mencionados y, por tanto, es necesaria la existencia de unas bases curriculares dedicadas específicamente para estos niveles, pero que trabajen en conjunto con los demás documentos instructivos.

2.3.2. Comparación de la estructura curricular en Lengua y Literatura

Habiendo entendido los planteamientos generales de las bases curriculares es necesario ahondar en la diferenciación estructural que se da, dentro del área de Lengua y Literatura, en los distintos ciclos formativos (1° básico a 6° básico, 7° básico a 2° medio y 3° y 4° medio) para luego poder centrar el trabajo específicamente en los niveles finales de 3° y 4° año medio.

Primeramente, las Bases Curriculares de 1° a 6° año básico ponen el foco en el desarrollo inicial del lenguaje y lo indispensable de esto para la correcta formación integral de los estudiantes a nivel nacional, el documento en relación a esto señala:

> "El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros." (Mineduc, 2018, p. 292)

Podemos ver que el centro de la formación en estos primeros seis años corresponde al descubrimiento del lenguaje y el desarrollo de este de forma que sea una herramienta facilitadora para la obtención de conocimientos en todas las áreas de la formación escolar, en este sentido estas bases señalan que los estudiantes que superen el sexto año escolar serán capaces de expresar su conocimiento de manera coherente para la resolución de problemas y la puesta en acuerdo con distintos puntos de vista mediante el diálogo, además de formarse como lectores autónomos (Mineduc, 2018, p. 292).

Para lograr esto se establecen ejes formativos (como se mencionó en el previo, estructura que aparece en todas las bases), siendo en el caso de este documento tres ejes correspondientes a: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. El documento menciona sobre estos ejes: “Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana.” (Mineduc, 2018, p. 294). En este sentido se entiende que estos ejes corresponden al desarrollo integral de estas competencias básicas que cualquier persona a nivel nacional debe manejar y, por tanto, es el foco que tendrá la asignatura en esta etapa inicial, además se menciona “No obstante la división en ejes, se espera que los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas” (Mineduc, 2018, p. 294).

Luego, en el caso de las Bases Curriculares de 7° año básico a 2° año medio, se señala explícitamente el enfoque que estas tienen, siendo este uno cultural y comunicativo. Por la parte de lo cultural, estas bases señalan que el foco será ejercitar el pensamiento para lograr una maduración reflexiva sobre distintos temas que le permitan a los estudiantes comprender e interiorizar distintas culturas a través del lenguaje, competencia que es necesaria en una sociedad multicultural, diversa y en constante cambio (Mineduc, 2016, p. 33). Por la parte comunicativa, las bases señalan que el foco es desarrollar herramientas comunicativas indispensables para la participación activa de las personas en la sociedad y, debido a que estas se ejercitan en instancias de lectura, escritura e interacción oral reales, el foco está en introducir a los estudiantes en estas (Mineduc, 2016, p. 33).

En estas bases se repiten los tres ejes formativos planteados en el documento anterior, Lectura, Escritura y Comunicación Oral, pero añaden un cuarto eje denominado Investigación. Este nuevo eje se menciona como una herramienta de desarrollo fundamental en los estudiantes, especialmente en la etapa en la que se encuentran, el documento señala sobre este eje lo siguiente:

> Esta opción obedece a que, además de constituir un método de aproximación al conocimiento siempre vigente y de gran utilidad en la vida académica y personal, la investigación es una actividad en la que la lectura, la escritura y la comunicación

> oral se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje. (Mineduc, 2016, p. 34)

De esta forma se mantiene la estructura central e inicial de la asignatura sumándole una nueva perspectiva que, además de desarrollar capacidades y competencias nuevas, ejercita y perfecciona aún más las que la asignatura ya viene formando desde los años anteriores.

Las bases de este segundo ciclo formativo señalan que el estudiante que lo complete será capaz de leer comprensivamente y, a partir de esto, evaluar y reflexionar sobre estos textos, además de ser capaz de recopilar información y validarla para distintas investigaciones y, por último, utilizan el diálogo para crear conocimiento, entendiendo lo expuesto por los demás y argumentando de manera razonable y con fundamentos (Mineduc, 2016, pp. 32-33).

Por último, en el caso de las Bases Curriculares pertenecientes a 3° y 4° año medio, se señala que, fundamentalmente, los planteamientos realizados en las bases correspondientes al ciclo formativo anterior se mantienen, sin embargo, se realizan una serie de cambios basados en la profundización de contenidos y habilidades que se dan en estos niveles, debido a que llegados a este punto los estudiantes deben manejar el área con un nivel óptimo que les permita desenvolverse en el medio y expresar sus pensamientos y sensaciones, como se planteó en las anteriores bases, y es momento de perfeccionar este manejo del lenguaje en sus distintos niveles de aplicación (Mineduc, 2019, p.87). En este sentido, las bases de estos dos niveles mencionan que el foco está en el desarrollo de habilidades comunicativas, interpretativas y críticas, además del manejo tecnológico. Estas habilidades corresponden a la interpretación literaria, la lectura crítica, el diálogo para la construcción conjunta de conocimientos, la producción de textos orales, escritos y audiovisuales, la investigación y selección de textos, el aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, la reflexión sobre recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y producción y, por último, los medios digitales y la tecnología (Mineduc, 2019 pp. 87-90).

Bajo esta lógica, los cuatro ejes formativos que estructuraban las bases anteriores ahora vuelven a ser tres, sin embargo, son distintos a los que fueron la estructura del área

de Lengua y Literatura en su comienzo, debido a que el foco ya no es desarrollar el lenguaje, si no que es ponerlo en práctica en todas las instancias posibles y desarrollar el carácter reflexivo y crítico de los estudiantes mediante la utilización del lenguaje, por esto estos nuevos ejes corresponden a: Comprensión, Producción e Investigación. De esta forma, las bases señalan que: "Al finalizar 4° medio, se espera que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada." (Mineduc, 2019, p. 88)

Las diferencias estructurales que ocurren en el área de Lengua y Literatura, específicamente en el paso de 2° a 3° año medio, pasan por la diferenciación que hay entre el Plan Común Obligatorio y el Plan Diferenciado. El Plan Común se aplica sin cambios mayoritarios en el global de establecimientos educativos desde 1° año básico hasta 2° año medio, obviando los cambios que cada institución pueda darle al programa en virtud de la visión y misión que estas posean, este Plan Común establece una serie de asignaturas obligatorias, estas corresponden a: Lenguaje y Comunicación, Lengua Indígena, Idioma Extranjero (a partir de 5° año básico), Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología, Orientación y Religión. La asignatura de Religión queda a elección del establecimiento a la hora de plantear su postura educativa, mientras que la de Lengua Indígena se considera obligatoria para aquellos establecimientos que presenten un alto porcentaje de matrícula indígena (Mineduc, 2018, p. 26), esto debido a que, como se mencionó, el mismo Mineduc señala que cada establecimiento puede, si así lo estima conveniente, desarrollar su propio programa siguiendo los parámetros presentados en las bases.

El área de Lengua y Literatura se plantea, en el plan común, con una organización determinada por la progresión por nivel, esto se refiere a que los aprendizajes se disponen de manera secuencial, aumentando la complejidad del contenido y actividades a medida que avanzan el desarrollo de habilidades y conocimientos durante el transcurso de los años escolares. Por otra parte, el Plan Común busca desarrollar cada eje formativo planteado a lo largo de cada una de las bases vistas, de manera integral y conjunta en

relación a las actitudes que se busca potenciar en los estudiantes. Por esto el Plan Común posee este carácter obligatorio y se sigue aplicando en los dos niveles finales del proceso educativo.

Al pasar al nivel de 3° año medio aparece el Plan Diferenciado, el cual busca crear espacios de conocimientos electivos a libre disposición de los estudiantes, para que cada uno busque profundizar el conocimiento y las habilidades en el área que le sea de mayor interés o sentido en relación a su realidad contextual y aspiraciones para su desarrollo futuro. En el caso de nuestro estudio nos centraremos en el Plan Diferenciado Científico-Humanista, puesto que en este ocurre la profundización en el enfoque del área de Lengua y Literatura mencionada en la comparación entre Bases Curriculares. En este plan, el área mencionada busca promover aun más las habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan en el plan común, por esto este se divide en tres áreas de especialización: Promover un espacio de reflexión especializado, preparar a los estudiantes para la investigación de diversas fuentes de manera rigurosa con miras al ámbito académico y laboral y, por último, profundizar la lectura y la comprensión crítica a la par que la producción de discursos argumentativos con el fin de promover el conocimiento autónomo y el uso controlado y consciente del lenguaje en todos sus ámbitos. En razón de lo anterior, el plan diferenciado propone tres asignaturas electivas, siendo estas el Taller de literatura, el de Lectura y escritura especializada y el de participación y argumentación en democracia.

2.3.3. Ejes formativos en las Bases Curriculares de 3° y 4° año medio: Plan Común y Plan Diferenciado.

Como se mencionó en el apartado anterior, las Bases Curriculares para 3° y 4° año medio plantean tres ejes formativos centrados en el desarrollo especializado del lenguaje en sus distintas áreas, siendo estos ejes: Comprensión, Producción e Investigación. Sobre cada uno de los ejes formativos las bases mencionan una serie de OA que se adscriben a lo que cada eje busca desarrollar, orientando así la labor educativa que los docentes deben llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula.

En este sentido, las Bases Curriculares de 3° y 4° año medio plantean para cada eje formativo del área de Lengua y Literatura en el Plan Común Obligatorio lo siguiente:

- Comprensión: Para este eje formativo se menciona que los OA esperados corresponden a que los estudiantes sean capaces de reflexionar, formular interpretaciones, analizar críticamente y evaluar, tanto a nivel individual como colectivo, distintos textos, tanto literarios como no literarios, es decir, se espera un nivel de análisis superior por parte de los estudiantes en todas las actividades planteadas, favoreciendo el diálogo por sobre la memorización. (Mineduc, 2019, pp. 94-95, 97)

- Producción: Para este eje formativo se menciona que los OA esperados guardan relación con que los estudiantes sean capaces de producir textos orales, escritos o audiovisuales, coherentes y cohesionados, entendiendo las partes del proceso de escritura, utilizar correctamente los recursos lingüísticos y no lingüísticos a la hora de producir textos y dialogar argumentativamente evitando caer en descalificaciones o prejuicios, tanto hacia el tema como hacia los demás. De esta forma se espera que los estudiantes manejen los aspectos teóricos sobre la producción textual y sean capaces de aplicarlos de manera correcta en distintas situaciones y actividades (Mineduc, 2019, pp. 95-98)

- Investigación: Para este eje formativo se menciona que los OA esperados tienen que ver con que se espera que los estudiantes sean capaces de investigar sobre diversos temas para poder enriquecer sus lecturas y análisis, desarrollando así las habilidades de recopilación y selección de información, y utilizando esta información de manera correcta y ética. De esta forma prima la autonomía de los estudiantes a la hora de la selección de fuentes de información para sus conocimientos y trabajos, dejando de lado la

figura del "guía" en el docente y centrando estos procesos cada vez más en los estudiantes. (Mineduc, 2019, pp. 96-98)

En el caso del Plan Diferenciado Científico-Humanista, las bases curriculares proponen, en vez de ejes formativos, instancias que promueven el desarrollo de competencias y habilidades especializadas por parte de los estudiantes interesados en profundizar estas áreas. Estas instancias se conocen como asignaturas electivas, cada una con un enfoque distinto, pero que buscan trabajar bajo la misma línea de los ejes formativos del Plan Común, estas asignaturas son las ya mencionadas: Taller de Literatura, Lectura y Escritura Especializada y, por último, Participación y Argumentación en Democracia.

- Asignatura electiva Taller de literatura: El taller de literatura se estructura como una instancia para promover el uso creativo del lenguaje, explorando diversas formas de narración, organización, uso del lenguaje y formas de interpretación literaria. Esta instancia surge con el propósito de que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre la literatura, tanto a nivel comprensivo como productivo, para así manejar un espectro mayor de posibilidades a la hora de que ellos comuniquen sus pensamientos, experiencias, inquietudes o narraciones, de esta forma también se busca fomentar la lectura y escritura por el placer que estas actividades generan y no por la obligación que estas presentan al estar dentro del currículum educativo. Los OA presentes en esta instancia corresponden principalmente a la producción de textos personales pertenecientes a diversos géneros escritos y audiovisuales, la revisión continua de estos y la retroalimentación conjunta sobre las obras producidas por los estudiantes, siendo así un taller enmarcado en el eje de producción trabajado en el plan común. (Mineduc, 2019, pp. 250-251).

- Asignatura electiva Lectura y escritura especializada: Esta asignatura se fundamenta en preparar a los estudiantes para las

distintas comunidades especializadas que pueden encontrarse en su futuro, tanto académico como laboral, por esto se establece como un espacio de comprensión y producción sobre géneros discursivos específicos y de ideas complejas y abstractas. El promover este tipo de actividades se realiza con el fin de acercar la construcción y el acceso al conocimiento especializado a los estudiantes, fomentando además la lectura crítica, revisión y validación de distintas fuentes de información. Articulándose así, esta asignatura pone el eje en un área más profesional, académica y laboralmente hablando, del lenguaje, lo que se ve en los OA pertenecientes a esta, siendo principalmente sobre producción de textos especializados en el área académica, la recopilación de información y la utilización de estrategias diversas para registrar y procesar esta información, de esta forma enmarcándose en los tres ejes formativos del plan común, con preponderancia en la producción y la investigación. (Mineduc, 2019, pp. 254-255).

- Asignatura electiva Participación y argumentación en democracia: La asignatura de participación y argumentación en democracia tiene como base ofrecer a los estudiantes distintas situaciones y oportunidades para que desarrollen sus habilidades críticas y discursivas con el fin de participar activamente en una sociedad democrática. De esta forma se establece como objetivo fundamental de la asignatura que los estudiantes puedan generar argumentos y contraargumentos válidos y justificados, con el fin de generar diálogos enriquecedores para todas las partes involucradas, lo que el documento señala como "racionalidad dialógica". En este sentido los OA pertenecientes a esta asignatura se enmarcan en la producción de textos orales y escritos de carácter discursivo, privilegiando la argumentación y la validación de estos textos mediante la compilación de información para crear posturas

> personales e independientes, centrándose en los ejes de producción e investigación. (Mineduc, 2019, pp. 258-259).

2.4 Lengua y Literatura: Eje producción

El desarrollo de la habilidad de la escritura en el contexto del aula escolar, es otro de los aspectos relevantes que giran en torno al desarrollo de las consignas escolares, puesto que, según Camelo: "[…] la escritura en tanto proceso complejo, requiere de una adecuada y completa orientación por parte del docente." (2010, p. 66). Siguiendo esta idea, se hará la revisión conceptual respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Además de esta idea inicial, cabe destacar que, la mayor parte de las actividades planteadas a los estudiantes guardan relación con la producción de un texto escrito, es decir, el objetivo final de estas actividades es dejar una evidencia escrita de lo que se realizó, de diversas maneras según la naturaleza de la actividad, tal como expresa Pérez de la siguiente manera, respecto de las actividades propuestas en entornos virtuales: "De ahí que podemos hablar de interacción dentro de entornos virtuales, de comunicación sincrónica y asincrónica, y de uso de diferentes códigos de lenguaje (en los que predomina el lenguaje escrito)." (2015, p.142).

2.4.1. Teorías y Modelos de producción de textos

En una observación inicial del escenario de la escritura en el contexto escolar, es necesario que comencemos refiriéndonos a las teorías y modelos de producción textual mediante las que podemos delimitar la construcción teórica sobre la cual se basa la enseñanza de esta habilidad en la escuela.

Desde lo que nos presentan Álvarez y Ramírez, es posible definir al modelo como: "[…] un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas." (2006, p. 30). Por lo tanto, en relación con este concepto de modelo de producción textual, es necesario mencionar que, estos modelos, siendo varios, permiten el desarrollo de las diversas

teorías, permitiendo el avance de la investigación en el campo del estudio lingüístico-pedagógico, por lo que, podemos ver una relación de complementación entre lo que estipula un modelo y otro (Álvarez y Ramírez, 2006).

De esta manera, los modelos de producción textual presentan para el docente, un instrumento de aplicación reflexiva respecto de la manera en que el estudiante puede transformar la producción textual desde la utilización de un código, hacia la creación de conocimiento mediante el proceso de concientizar la propia escritura (Álvarez y Ramírez, 2006).

En resumidas cuentas, estos diversos modelos de producción textual atienden a lo que Álvarez y Ramírez exponen de la siguiente manera:

> Es decir, el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto que persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto. En este proceso, en lo concerniente al diseño de actividades, se tienen en cuenta los objetivos, los planes, las estrategias, las tareas, el conocimiento previo y los deseos. Así mismo, se destacan algunas condiciones de producción que asumen el reconocimiento, la relación, la evaluación y la respuesta (2006, p. 54).

2.4.2. La noción de género y su relación con el estudio de las producciones lingüísticas

En el escenario de la enseñanza de la escritura en el contexto escolar, es posible encontrar otro elemento que gira en torno a la investigación sobre la producción escrita. Este elemento mencionado corresponde a la noción de género discursivo, que se inserta dentro del apartado puramente lingüístico de la enseñanza de la producción textual, según lo que describe Zayas respecto de la producción de textos escritos: “El género constituye, por tanto, un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas.” (2012, p. 64).

Siguiendo esta línea, podemos entender al género según la interpretación que realiza Zayas (2012) sobre la obra de Bajtín, como una práctica social del uso

comunicativo del lenguaje (en este caso específico, escrito), que se adecua al uso concreto exigido por el contexto en el que los interlocutores se desempeñan. Según esta visión, los géneros están establecidos en base al contexto en el que se está enunciando un texto, por lo que, además de enseñar al estudiante respecto de los diversos géneros, también se debe enseñar la adecuación que este debe establecer respecto del uso de estos elementos discursivos.

De esta manera, los géneros discursivos son un elemento importante que el docente debe tener en cuenta para la enseñanza de la escritura en el contexto escolar, puesto que:

> Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. (Zayas, 2012, p. 66)

2.4.3. La escritura y su relación con la "alfabetización": *Reading and Writing Literacy*

Dentro de la clase de Lengua y Literatura, debemos destacar las competencias de lectura y escritura, puesto que estas habilidades son parte de lo dispuesto en la formación general de los estudiantes en todo su proceso de educación media, siendo estos, dos de los ejes transversales de la asignatura (Mineduc, 2019).

En este contexto de la educación en Chile, podemos observar que una de las habilidades centrales en las que se basa el currículum oficial de Lengua y Literatura, corresponde a la escritura, al ser uno de los ejes centrales dispuestos desde las Bases Curriculares redactadas por el Ministerio de Educación. Por esto, el desarrollo de los diferentes Programas de Estudio apunta a diversas habilidades que son seleccionadas desde las Bases Curriculares para lograr el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2021), lo que resulta en un desarrollo de la asignatura basado en metodologías que apunten a las dos de las habilidades que se establecen en este marco curricular: la escritura y la lectura.

Habiendo determinado el contexto en el que nos encontramos dentro de la educación, podemos realizar la delimitación de lo que entendemos como escritura en el aula, y cómo esta se relaciona con una determinada alfabetización, que atiende realmente a una transición entre la escritura cotidiana, a una escritura académica, como menciona Villaseñor: "[…] la última década en torno a los procesos de lectura y escritura en la universidad […] lo que los especialistas han denominado alfabetización académica, para diferenciarla de la alfabetización conforme ésta se concibe en la educación básica inicial" (2013, p. 90).

Esta alfabetización está centrada en desarrollar las habilidades de lectura y escritura que los estudiantes en el trayecto de su educación básica y media debieron aprender sin un ejercicio amplio de lo que ello implica, como se ilustra en el siguiente fragmento:

> En los contextos universitarios se considera tácitamente que los alumnos desde su ingreso y durante su trayecto formativo ya han sido alfabetizados desde la primaria […]. Esta idea se traduce, de manera muy frecuente en la universidad, en la exigencia de tareas de lectura y escritura que habrán de mostrar que los estudiantes entienden los textos de disciplinas especializadas y que pueden escribir sobre, o a partir de ello (Villaseñor, 2013, p. 91)

Es por esto que la escritura y lectura académica debe tener un espacio dentro de la enseñanza media de los estudiantes, es decir, según el sistema educacional de Chile, desde séptimo básico, hasta cuarto medio, y no ser alejada de esta formación central durante esta etapa, para que los estudiantes la aprendan de manera inconsciente.

Esta preocupación respecto de configurar la enseñanza de esta lectura y escritura, desde un aprendizaje automático, hacia un aprendizaje consciente, tiene como un factor importante, la creación de las consignas adecuadas para este proceso, ya que estas deben formularse con la suficiente precisión, para que el estudiante sea capaz de interiorizar el proceso que está llevando a cabo, para que su trabajo sea coherente con la actividad que en un inicio tenía pensada el docente (Camelo, 2010).

Por esto mismo, la consigna de escritura, debe tomar un rol de apropiación de lo leído, como un nuevo desarrollo del algo que surge del aprendizaje de los contenidos que se estén abordando, como podemos observar en el ejemplo expuesto por Dahl, respecto de una actividad que consistió en escribir sobre un tema previamente observado en clases:

> Escribir un manifiesto sobre música permitía considerar temas vinculados al arte […]. A diferencia de una consigna de escritura que apuntara, por ejemplo, a la identificación con un equipo de fútbol o con una escuela, en la escritura de manifiestos sobre música, se podían poner en juego aspectos relacionados con las nociones de "concepto de literatura" o de "propuesta estética", que habían resultado problemáticas. (2014, p. 24)

Esta problematización del contenido revisado en clases implica una reflexión sobre lo leído, de modo que la lectura y la escritura están estrechamente relacionadas en la elaboración de esta actividad, que finalmente lleva el contenido específico de la asignatura, a un ejercicio de escritura especializado, según lo que en un principio debieron investigar, y luego crear los estudiantes.

En síntesis, podemos mencionar que la reflexión y el estudio respecto de la alfabetización académica ligada a los procesos de escritura y lectura, se relacionan estrechamente con el estudio de las consignas, en tanto que: "El estudio de las consignas en estos contextos permite derivar conclusiones relativas a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita" (Camelo, 2010, p. 59).

2.4.4. La escritura y su relación con las competencias

La escritura tiene un rol fundamental dentro de las competencias establecidas en el Currículum Nacional, como podemos observar en las Bases Curriculares (Mineduc, 2019), la elaboración de textos debe adecuarse al contexto de producción, con el fin de que esta capacidad de adaptación, sea parte de las competencias comunicativas de los estudiantes en diversos aspectos de su desarrollo.

Siguiendo con la revisión curricular, podemos observar uno de los objetivos de aprendizaje que se establecen dentro de este marco, en el que se expresa lo siguiente:

“Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje” (Mineduc, 2019, p. 97). El objetivo expuesto, corresponde al OA número 6, correspondiente al eje de producción. En este objetivo, se expresan ciertos elementos de lo mencionado en el párrafo anterior respecto de las competencias relacionadas con la escritura.

Desde esta mirada curricular, es posible establecer que la escritura abarca un amplio campo de trabajo que comprende diversas asignaturas en las que se llevará a cabo este desarrollo, por lo que, desde la escritura, Lengua y Literatura ofrece herramientas de apoyo a los docentes de las diversas áreas, puesto que “[…] el trabajo sobre la lectura y escritura debe estar necesariamente vinculado a las prácticas epistémicas, las particularidades discursivas y lingüísticas, y las necesidades que imponen las diferentes disciplinas y materias” (Navarro y Chion, 2013, p.51). Bajo esta afirmación, podemos establecer a la escritura como una habilidad esencial, no solo para el desarrollo de competencias en Lengua y Literatura, sino que, también para las competencias de diversas asignaturas como una habilidad transversal.

2.4.5 Características del eje de producción en la asignatura de Lengua y Literatura

En el contexto de la enseñanza media en la educación chilena en la asignatura de Lengua y Literatura, más específicamente en el primer ciclo, que comprende desde 7° básico a 2° medio, se puede encontrar el eje formativo de escritura. En este eje de escritura, los estudiantes han desarrollado diversas habilidades de producción textual mediante la práctica de la escritura de textos con diversos fines, con el motivo de poder flexibilizar y aplicar estos conocimientos en producciones diversas de un orden superior (Mineduc, 2021), según lo que se describe en el programa de estudio de Lengua y Literatura de 4° medio en el plan común.

Este salto desde el eje de escritura hacia el eje de producción implica, entre otras cosas, que la producción de textos tendrá otros elementos en cuenta, uniendo ciertos criterios que se encontraban en otros ejes formativos de la asignatura, según podemos observar en este programa de estudio antes mencionado:

> La producción tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberán tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica [...] La producción de diversos textos orales, escritos y audiovisuales debiera abordarse desde el trabajo colaborativo al interior de grupos que creen, revisen y retroalimenten sus trabajos. (Mineduc, 2021, p. 30)

Este cambio se debe a que el eje de producción no implica solo la escritura, y aborda varios elementos que en el primer ciclo estaban situados dentro del eje de comunicación oral.

Por otra parte, respecto del plan diferenciado en este eje de producción, podemos observar lo siguiente:

> En el caso del Taller de Literatura, por ejemplo, se impulsa la experimentación de formas creativas de producción, que den cuenta tanto de los proyectos de los jóvenes como de sus interpretaciones literarias. En el primer caso, por ejemplo, se pueden producir textos como un libro álbum, un microcuento, un podcast literario, un booktrailer, etc. (Mineduc, 2021, p.30)

Mediante esta descripción, es posible establecer una división entre lo que implica la producción textual en el plan común y en una parte del plan diferenciado, como asignaturas diferentes, pero que complementan las habilidades que adquieren los estudiantes desde ambas partes, siendo Lengua y Literatura la base del conocimiento teórico, y el plan diferenciado, en el caso del Taller de Literatura, una implementación creativa de los conocimientos y las habilidades adquiridas en la asignatura de Lengua y Literatura.

2.5 Investigación formativa en el contexto escolar

Si se contextualiza en un aprendizaje donde el estudiante no solo sea un ente pasivo que reproduce la información y el conocimiento transmitido por un docente, se deben buscar y generar distintas instancias que instalen al estudiante como ente protagonista de sus procesos de aprendizajes. Esta manera de entender el conocimiento se

enmarca dentro de las corrientes pedagógicas del constructivismo y construccionismo, pues ambas tienen como horizonte el "construir", la diferencia radica que "para los constructivistas se hace desde la perspectiva individual ligada a sus percepciones, experiencias y estructura mental, y para los construccionistas desde el punto de vista de un intercambio entre individuos que comparten un contexto cultural (Agudelo y Estrada, 2012, p. 357).

Los docentes deben siempre buscar y aplicar metodologías que se planteen dentro de estas teorías, pues el aprendizaje es más significativo a través de la experiencia de los estudiantes:

> Construyen sus propios conocimientos, interpretando así para su posterior entendimiento. Por lo que es muy importante ese rol activo, donde se siente involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino solo reciben información sin más a corto plazo. [...] El factor clave para los alumnos en el aula es el grado de significatividad con que ellos aprendan, puesto que ellos son los mismos los que les atribuyen sentido a los nuevos conocimientos. (Muñoz, p. 12, 2015)

Respecto a la autonomía de los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, Prieto (2005) expresa que se ha negado constantemente la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, y no se cumple con formarlos como personas íntegras, autónomas y responsables. Esto conlleva una serie de problemáticas en la educación debido a la poca participación de quienes son educados:

> La participación de los estudiantes en la escuela ha sido escasa, dado su tradicional formato jerárquico, el que ha impedido conocer lo que ellos piensan y sienten, pues sus voces no son reconocidas como referentes válidos para analizar los problemas educativos. (Prieto, 2005, p.28)

En este sentido, Prieto plantea un cambio radical en cómo se debería comprender la participación de los estudiantes en el aula, debido a que expresa que, en la educación, los estudiantes sienten es una educación donde ellos se ven como algo de segundo plano. La necesidad del profesor por educar y la aplicación de una educación rígida generan en

el estudiante poca participación e interés. Los estudiantes no logran sentirse parte de su educación y tampoco de sus procesos de decisión lo que los lleva a un desinterés generalizado y terminan en una constante repetición de contenidos los cuales llevan a que los conocimientos no logren ser interiorizados, sino replicados para las evaluaciones.

Para poder responder ante la necesidad de una práctica educativa, donde el estudiante sea un ente activo y se fomente su autonomía, se utiliza la implementación de la investigación formativa como estrategia pedagógica. El concepto de investigación, dentro del ámbito educativo, es planteado por González (2007) como estrategia de tipo pedagógico, con la que se busca dar solución a una problemática, con la mediación de un docente y la participación activa de estudiantes que se encargan de formular preguntas a partir de una situación inicial.

> Investigar es abordar de una manera integral, participativa, funcional y flexible la resolución de los problemas que nacen en el entorno, implica también formular problemas significativos y consensuados, que facilitará el confrontar diferentes visiones que conviven en el área laboral, planificando y negociando las distintas etapas de la investigación. Además, permite confrontar las ideas previas de los estudiantes (hipótesis) con el conocimiento deseable; elaborando, analizando y socializando las conclusiones y resultados, lo que permite reflexionar y evaluar colectivamente el desarrollo del propio proceso de investigación (Inacap, 2017)

Es por esto que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las y los docentes deben fomentar la investigación, potenciando el manejo de fuentes y la reflexión teórica para cualquier actividad académica. Se debe transmitir la necesidad de cuestionamiento e innovación, además, las y los docentes se deben convencer de que el verdadero aprendizaje surgirá de los procesos de análisis de situaciones que desarrollen el cuestionamiento, la reflexión y construcción de conocimientos. Si las y los profesores utilizan la investigación, se obtendrán mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos y fomentar en ellos la autonomía de sus conocimientos y dejar atrás el modelo tradicionalista (Carrillo, 2015).

2.5.1. La investigación formativa en el currículum de Lengua y Literatura

Como se revisó en el punto anterior, el trabajo de la investigación formativa en el aula es una metodología que centra al estudiante en el proceso de aprendizaje y enseñanza y permite potenciar la reflexión, la autonomía y el aprendizaje significativo. Por ello, en el currículum de Lengua y Literatura en su modificación realizada entre 2013 a 2015, se considera a la investigación como uno de los ejes a trabajar en los niveles de 7° año básico a 2° año medio y de 3° y 4° año medio, ya que la organización en torno a ejes responde, por un lado, a la necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades y, por otro, permite presentar la realidad compleja de la asignatura de Lengua y Literatura en una estructura clara (Mineduc, 2015).

En las Bases Curriculares (2015) de los niveles de séptimo a segundo medio, se introduce al eje de investigación, precisamente, mencionando "la autonomía para ampliar el conocimiento, desarrollarlo y aplicarlo en la vida práctica es una característica propia de los buenos y las buenas estudiantes". También se considera que la capacidad de investigar de manera autónoma permite a las y los estudiantes guiar su propio estudio. Además, este eje está ligado estrechamente con los otros ejes de la asignatura.

> "La capacidad para investigar autónomamente permite a un alumno o una alumna guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana. Por ello, aprender a investigar es una de las metas más importantes de estos niveles. Emprender una investigación implica conducir el interés en un tema por un camino organizado en función de objetivos claros" (Mineduc, 2015, p. 45)

Dentro de la disciplina de Lengua y literatura, realizar una investigación permite ampliar la interpretación de una obra o para indagar en la herencia de usos lingüísticos. De esta forma, las y los estudiantes ejercitan y desarrollan sus capacidades de razonamiento, pues analiza, define, infiere, deduce y sintetiza, entre otras muchas operaciones racionales que deben ejecutar (Mineduc, 2015).

Los objetivos de aprendizaje del eje de investigación en los niveles de séptimo a segundo medio son los siguientes:

(Cuadro n°6)

Nivel	**Objetivos de aprendizaje**
Séptimo	• Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura. (OA 24) • Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc. (OA 25)
Octavo	• Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura. (OA 25) • Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc. (OA 26)
Primero Medio	• Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc. (OA 24)
Segundo Medio	• Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura. (OA 24)

Bases curriculares 7° Básico a 2° Medio, Mineduc (2015)

Se puede apreciar que los mismos objetivos de aprendizajes se repiten en los distintos niveles. Por otro lado, en los niveles de tercero y cuarto medio, las bases curriculares se refieren al eje de investigación como: “el espacio en que confluyen todas las habilidades de la asignatura, y las habilidades tecnológicas y de alfabetización digital”. Esto se debe a, como se mencionó respecto a los niveles anteriores, el trabajo de investigación en la asignatura de Lengua y Literatura se puede asociar al enriquecimiento de las interpretaciones literarias y al trabajo de lectura crítica, ya que se pueden investigar las distintas lecturas frente a una obra literaria, las diferentes visiones y posiciones que se pueden apreciar respecto al mismo texto, pudiendo surgir otros temas de interés y perspectivas sobre el tema.

Los objetivos de aprendizaje del eje de investigación en tercero y cuarto medio son los siguientes:

(Cuadro n°7)

Nivel	Objetivo de aprendizaje
Tercero Medio	• Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura. (OA 9)
Cuarto Medio	• Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura. (OA 8)

Bases curriculares 3° y 4° Medio, Mineduc (2019)

En conclusión, respecto del recorrido que realiza el eje de investigación, como un eje formativo en la asignatura de Lengua y Literatura, es posible realizar dos aseveraciones, con el fin de caracterizar este eje:

- Primeramente, podemos observar un proceso en el que, durante 4 años en el primer ciclo, y 2 años, en el segundo, no se observan grandes cambios respecto a la naturaleza del objetivo, relacionado a lo que, en una supuesta práctica en aula podría llegar a realizarse, pero al revisar exhaustivamente el currículum de la asignatura, podemos observar que los criterios de evaluación son diferentes en ambos ciclos, puesto que lo que se busca evaluar, es distinto en las diversas etapas de los estudiantes.
- Luego, en relación con el punto anterior, podemos apreciar que la gran diferencia respecto de los objetivos de aprendizaje, radica en la autonomía con la que el estudiante debe contar, diferenciada entre el primer ciclo, y el segundo, puesto que, en esta última etapa, el estudiante está concluyendo su vida escolar. Esta aseveración podemos respaldarla a simple vista respecto al cambio que se establece en el segundo ciclo, en el que se busca responder

interrogantes propias, y ya no necesariamente, respecto del lenguaje y la literatura.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma de la investigación

El concepto de paradigma recibe varias definiciones. Catalán y Jarillo (2010), proponen que dentro del concepto de paradigma está todo el conjunto de interpretaciones y nociones científicas básicas que orientan la acción en el proceso de investigación. Por otro lado, Martínez (2014) considera que se trata de un abanico de posibilidades o alternativas para alcanzar el mismo fin o responder, de manera distinta, la misma interrogante. Con todo, es importante señalar que ningún paradigma se posiciona jerárquicamente por sobre el otro, sino que solo constituyen diferentes acercamientos al estudio de un determinado fenómeno.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizará el paradigma cualitativo. Dicho paradigma se define como "cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación" (Strauss y Corbin, 2002, p.12). En ese sentido, es posible entender este concepto como "un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social." (Vasilachis, 2006, p.25). Por ello, es que el paradigma cualitativo también es considerado como "el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos las presentan las personas" (Salgado, 2007, p.72).

Con respecto a las características propias de este paradigma, cabe mencionar que el procedimiento es el de recolección y análisis de los datos reunidos. También se pueden desarrollar preguntas e hipótesis en cualquier momento del proceso investigativo (Hernandez, 2014). Sumado a lo anterior, el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes y más que buscar variables exactas el propósito es estudiar conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediaciones o acciones cuantificadoras (Salgado, 2007).

De ahí que en este estudio se analizarán las consignas presentadas en los programas de estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura y posteriormente, se hará una caracterización según la categorización planteada por el pedagogo francés Philippe Meirieu, recolectando así los datos para luego obtener distintos puntos de interpretación de los investigadores.

3.2 Enfoque de la investigación

Considerando las razones anteriormente expuestas para llevar a cabo esta investigación bajo un paradigma cualitativo, el enfoque será interpretativo. Se entiende por enfoque, dentro del ámbito de investigación, a la orientación metodológica de la investigación, es la forma de configurar el problema, expresando qué dirección seguirá la investigación (Ortiz, 2015). Esta investigación tiene como enfoque el enfoque interpretativo, ya que se centra en el análisis y clasificación de las consignas propuestas dentro de los programas del Mineduc para los cursos de 3° y 4° medio, siendo entonces un análisis discursivo.

Power y Laughlin, 1992 (citado por Duran, 2021) mencionan que una investigación interpretativa está dirigida a describir y analizar los significados de los eventos o fenómenos que ocurren en el mundo social. Esto en el área educativa, permite a los docentes reconocer dimensiones simbólicas y discursivas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestra investigación, este enfoque permite comprender todas las dimensiones discursivas que pueden encontrarse en las consignas educativas.

Entendiendo que esta investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, caracterizado por ser abiertos, expansivos y que se fundamenta tanto en la revisión literario como en la experiencia y contexto, el enfoque debe entonces ser abierto a la interpretación, la cual, además, está dirigida en el análisis de documentos -que en este caso son los Programas de estudios de tercero y cuarto medio-. Si bien el proceso de

observación y análisis debe ser abierto a posibilidades, pero a la vez exhaustivo y detallado para ser una investigación fiable:

> La confiabilidad depende de procedimientos de observación para describir detalladamente lo que está ocurriendo en un contexto determinado, tomando en cuenta para ello el tiempo, lugar y contexto objeto de investigación o evaluación, para poder así intercambiar juicios con otros observadores sean estos investigadores o evaluadores. De allí que la confiabilidad representa el grado de similitud de las respuestas observadas entre el contexto del investigador o evaluador y el investigado o evaluado (Hidalgo, pág. 225, 2005)

Es por esto que, como se verá a continuación, la presente investigación posee un diseño documental para el análisis del corpus ya mencionado.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación en curso, será documental, puesto que, para el desarrollo de los apartados posteriores, se utilizará un corpus de documentos emitidos por el Ministerio de Educación de Chile, correspondiente a los Programas de Estudio de Lengua y Literatura.

El uso de documentos, es muy útil para la investigación cualitativa, puesto que muestran la situación general de un fenómeno, en un momento determinado, ya que los documentos son un elemento estático dentro de los recursos que puede utilizar un investigador (Hernández et al., 2014).

Al ser una muestra basada en documentos, y no en sujetos de estudio con los que se pueda interactuar, es posible mencionar que nuestra investigación es de tipo documental, puesto que la investigación documental está orientada a la producción de conocimientos en base al análisis de textos que fueron escritos con una intención distinta a la que el investigador busca comprender.

De este modo, el estudio de las consignas dentro de este espacio curricular, será solo revisada de esta manera, en un escenario estático, basado en la revisión de los documentos mencionados.

3.4 Corpus

El corpus que será analizado en este estudio corresponde a cinco Programas de Estudio oficiales de Lengua y Literatura correspondientes al 3° y 4° año de educación media. Específicamente, en el plan de formación general -dos documentos-, la asignatura Lengua y Literatura; mientras que, para el plan de formación electivo -tres documentos-, se analizarán los programas de formación diferenciada correspondientes a las asignaturas electivas: Taller de Literatura, Lectura y Escritura especializada y Participación y Argumentación en Democracia.

(Cuadro n°8)

Programas de Formación General	
Programa de Estudio: Lengua y Literatura 3° Medio (Mineduc, febrero 2021)	Programa de Estudio: Lengua y Literatura 4° Medio (Mineduc, febrero 2021)

Programas de Formación Diferenciada		
Programa de Estudio: Taller de Literatura 3° y 4° Medio (Mineduc, febrero 2021)	Programa de Estudio: Lectura y Escritura Especializada 3° Y 4° medio (Mineduc, febrero 2021)	Programa de Estudio: Participación y Argumentación en Democracia (Mineduc, febrero 2021)

Como criterios selección de documentos (inclusión/exclusión), se consideró:

1. La versión más actualizada de dichos programas, es decir, las versiones publicadas durante el mes de febrero de 2021 por parte del Mineduc, específicamente por el área de currículum y evaluación.
2. Dichos programas, en 3° y 4° medio, completan la propuesta general del nuevo currículum nacional para Lengua y Literatura.
3. El carácter reciente de la publicación de dichos programas, permite realizar una primera aproximación crítica, en especial desde la perspectiva del uso de las consignas por parte de los docentes.
4. Si bien son las Bases curriculares las que orientan el currículum nacional, es indudable que para los docentes la versión oficial de los Programas de Estudio es una herramienta fundamental para orientar su quehacer pedagógico.
5. El foco estará en el uso de las consignas, particularmente en los ejes de producción e investigación, que el Mineduc utiliza en dichos documentos, analizando estas mediante el paradigma de consignas ya mencionado y así poder establecer un análisis crítico sobre este uso.

Como se explica en los puntos, estos documentos se escogen debido a que, para nosotros como docentes en formación y en inicio del quehacer laboral, se articulan como un manual o instructivo de este quehacer docente, gracias a la estructura que poseen y la organización del contenido que plantean. Además de lo anterior, estos documentos esencialmente configuran una orientación para el proceso de aprendizaje, por lo que analizar las consignas empleadas en estos permite comprender y criticar la finalidad que entrega el gobierno, por parte del Mineduc, a los docentes en ejercicio.

3.5. Instrumento de recogida de información

La recolección de datos, o recogida de información, corresponde a “Acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis.” (Hernández et al., 2014, p. 397). Es por esto, que los datos serán recolectados mediante la observación directa de los documentos curriculares oficiales de Lengua y Literatura, tal como se mencionó en apartados anteriores.

La información que será recogida, se encuentra en los programas oficiales de Lengua y Literatura ya mencionados, y el instrumento que se utilizará para revisar las consignas establecidas en estos documentos, será la siguiente matriz de análisis, dispuesta en el siguiente cuadro:

(Cuadro n°9)

Clasificación de consignas según Meirieu		
Tipología de las consignas	Caracterización de la tipología	Ejemplos
Consignas con énfasis en las metas	Estas consignas corresponden a aquellas en las que la instrucción se centra en el producto final.	"Realicen en su cuaderno, un ensayo sobre el cuento que leímos la clase pasada".
Consignas con énfasis en los procedimientos	Las consignas con este tipo de énfasis tienen como centro de la instrucción, el proceso de realización de la tarea, estableciendo los pasos que se deben seguir para realizar la actividad.	"Escriba, mediante procesador de texto digital, una noticia, considerando todas las partes de la noticia en su escrito, en orden: Titular, Bajada de título, lead, entrada y cuerpo noticioso".
Consignas con énfasis en los criterios	Este tipo de consignas, corresponden a aquellas en que la instrucción se centra en establecer las normas de realización de la actividad, para que el estudiante sepa lo que el docente espera recibir como producto final.	"Luego de la lectura del cuento de la página 89 de su libro de clases, escriba un final distinto al del original. Para esto debe considerar, cuidar su redacción, ortografía, presentar una letra clara, y no exceder una página de extensión".

Por lo tanto, el contenido de los documentos que se revisarán, estará regido por la tipología presentada, adaptada desde lo planteado por Meirieu (1992), tal como se muestra en los ejemplos de la columna derecha.

3.6. Análisis de la información

Para lograr responder la pregunta de investigación planteada en el capítulo I realizaremos un análisis de información mediante un enfoque apriorístico. Realizar un análisis de información se refiere, primeramente, a realizar una interpretación de datos ya existentes en el mundo, en este caso en los programas seleccionados, para luego

interpretar este contenido y establecer conclusiones en relación a la pregunta de investigación. Este análisis se realiza mayoritariamente mediante la lectura de los contenidos para realizar una significación de estos en relación al objetivo de la investigación.

En relación al carácter apriorístico que tendrá el análisis del contenido a realizar, esto se refiere a que, a la hora de plantear el análisis, las categorías y temas ya están establecidos en los textos a utilizar, es decir, la categorización de consignas a utilizar para analizar los programas está establecida y nosotros nos valdremos de esta para el análisis y, a su vez, las consignas están presentes dentro de los documentos de manera explícita para la compilación de estas.

(Cuadro n°10)

Curso	
Asignatura	
Eje	
Unidad	
Número de páginas	
Objetivo de Aprendizaje	
Indicadores de logro	
Desarrollo de la actividad	

Tipo de consigna	
Momento de la secuencia didáctica	
Propuesta de consigna(s)	

La tabla expuesta corresponde a la matriz de análisis que se utilizará a la hora de analizar los programas en la investigación. Esta tabla está compuesta por 11 columnas y 2 filas. En la primera columna aparecen los criterios y la segunda descripción de los datos extraídos. El primer criterio corresponde al curso, que puede ser 3° o 4° año medio; luego, se indica la asignatura, la cual corresponde a Lengua y Literatura; el tercer criterio indica el eje que se busca trabajar en la actividad, el que puede ser producción o investigación, los que han sido indicados para trabajar en la presente investigación; la cuarta fila indica la unidad, en donde se señala en cuál de las 4 unidades del programa de Lengua y Literatura, de tercer o cuarto año medio, se extrae la actividad que se va a analizar y clasificar; en el quinto criterio se especifica el número de página en la que se está trabajando; en el sexto, se señalan los objetivos de aprendizaje que se trabajan en dicha actividad; en el séptimo criterio se exponen los indicadores de logro de la actividad que se utilizarán al momento de evaluar; el octavo criterio corresponde al desarrollo de la actividad, este cuadro indica lo que plantea el programa como desarrollo de la actividad, especificando el inicio o motivación, el desarrollo de esta y el cierre sugerido; el noveno criterio es uno de los más importantes, ya que es donde se expondrá la clasificación de consigna realizada por el grupo investigador; el décimo criterio señala a qué momento de la unidad pertenece la actividad analizada, inicio, desarrollo, evaluación. Finalmente, el criterio undécimo, expone la sugerencia de consigna para dicha actividad, lo que corresponde a la propuesta especificada de forma de trabajo de la actividad por parte de los investigadores.

3.7. Criterios de rigor metodológico y ético

Como ya se estableció previamente, el paradigma de esta investigación, es cualitativo, y por tanto, no es posible aplicar los mismos criterios de rigor que en una investigación cuantitativa, puesto que según afirma Salgado (2007): “los cánones o estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos son inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos” (p. 75).

Es por esto, que la misma autora propone cuatro criterios para la evaluación del rigor metodológico de este tipo de investigación, estos son: Dependencia, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. Estos criterios, los define Salgado (2007), respectivamente, de la siguiente manera:

- Dependencia: Se entiende como la capacidad de distintos investigadores de obtener datos similares en un mismo ambiente, efectuando el mismo tipo de análisis.
- Credibilidad: Corresponde a la manera en que la observación de los sujetos de estudio, corresponde a una aproximación real de lo que piensan y sienten, según un informante designado para aquello.
- Confirmabilidad: Este criterio corresponde a la habilidad que puede presentar otro investigador para seguirle la pista al proceso de observación que fue llevado a cabo durante la investigación presentada.
- Transferibilidad: Se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio realizado, a otros sujetos de estudio.

Bajo estas definiciones, en este estudio, es posible reconocer, los criterios de dependencia, confirmabilidad y transferibilidad, puesto que el estudio se realiza dentro de un escenario estático, bajo la observación de documentos curriculares oficiales y, además, los resultados del estudio, pueden ser aplicados a otros documentos de la misma naturaleza, ya que estos documentos curriculares se actualizan con el paso de los años, permitiendo también, una actualización del mismo tipo de estudio. Finalmente, es posible identificar al criterio de credibilidad como no aplicable, porque los sujetos de estudio no

son seres humanos, sino documentos, y no es posible verificar pensamientos o emociones, ya que los documentos carecen de aquello.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

A partir del análisis documental realizado en los Programas de Lengua y Literatura, correspondientes al plan común de tercer y cuarto año medio, exclusivamente en los ejes de producción e investigación, se encontraron una serie de hallazgos relativos a distintos ámbitos, los cuales serán descritos en este apartado.

En primer lugar, se aprecia en relación con la estructura curricular de los programas, que ambos cursos están programados con una estructura correspondiente a cuatro unidades de aprendizaje, dividiéndose en dos unidades para el primer semestre y dos para el segundo, sobre la base de la disposición bimestral del sistema escolar nacional. Cada unidad de aprendizaje está compuesta por cuatro actividades, comprendiendo el inicio y el desarrollo de la unidad, y una quinta actividad de evaluación, comprendiendo el cierre de la unidad. Asimismo, cada unidad de aprendizaje comienza con una explicación del contenido de la unidad y una especificación de los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, las actividades de aprendizaje planteadas en cada unidad se estructuran con base en los ejes formativos mencionados en capítulos anteriores, producción, comprensión e investigación, de esta forma, cada actividad posee un eje como base, pudiendo comprender más, en este sentido, la selección de actividades comprende a las correspondientes a los ejes de producción e investigación, sin considerar las actividades correspondientes al eje de comprensión y obviando estas mismas en el análisis.

4.1 Plan común tercer año medio

En el caso de tercer año medio, se analizaron un total de diez consignas, de los veinte totales que se plantean en el programa: nueve corresponden al eje de producción y una corresponde al eje de investigación, considerando los objetivos de aprendizaje y sus respectivos ejes formativos.

En relación con la clasificación de las consignas planteadas en esta memoria de título ya desarrollado en los capítulos II y III, solamente una de las consignas corresponde

a la de énfasis en las metas; siete con énfasis en los procedimientos y dos con énfasis en los criterios, siendo las más utilizadas las consignas con énfasis en los procedimientos.

Tabla resumen consignas en tercer año medio

(Cuadro n°11)

Consignas totales analizadas en la investigación	10
Consignas del eje de producción	9
Consignas del eje de investigación	1

Clasificación consignas, según énfasis, 3° medio

(Cuadro n°12)

Énfasis en las metas	1
Énfasis en los procedimientos	7
Énfasis en los criterios	2

Clasificación consignas de eje de producción, según énfasis, 3° medio

(Cuadro n°13)

Énfasis en las metas	1
Énfasis en los procedimientos	7
Énfasis en los criterios	1

Clasificación consignas de eje de investigación, según énfasis, 3° medio

(Cuadro n°14)

Énfasis en las metas	0
Énfasis en los procedimientos	0

Énfasis en los criterios	1

A continuación, se expondrán una serie de matrices de análisis ejemplificadoras de la correspondiente investigación realizada. Sin embargo, no constituyen el total, pues las demás que no aparecen aquí se adjuntan, de forma completa, en la sección Anexos. El criterio principal elegido es la representación, de manera balanceada, teniendo en cuenta el total de actividades analizadas en el programa de estudio de 3° año medio. De este modo, se comentan: una con énfasis en los criterios, una con énfasis en las metas y dos con énfasis en los procedimientos. Adicionalmente, otro criterio escogido para su selección guarda relación con que presentan otras problemáticas, por ejemplo, a nivel comunicativo, lingüístico y pedagógico.

4.1.1 Matriz de consigna con énfasis en las metas

(Matriz de análisis n°4)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 75-76
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de

	textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.
Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.
Desarrollo de la actividad	Leen un fragmento de un texto literario; puede ser un cuento, un poema o un fragmento de una novela. Lo analizan, identificando uso y efecto estético de los recursos empleados por el autor, para luego elaborar una interpretación, que se fundamenta en el análisis realizado. [...] Para elaborar el comentario, es importante que apliquen una estructura semejante a la que han empleado durante la unidad en las diversas actividades, y la que se presentó para trabajar la lectura complementaria en clases.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en las metas.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.
Propuesta de consigna(s)	En su cuaderno, escriban un comentario literario en base a una obra leída (puede ser un cuento, una novela, un poema, etc.), siguiendo los pasos revisados en clase.

Es posible apreciar en el desarrollo de la actividad de la matriz de análisis n°4, que el relato de la instrucción es corto y preciso, con la única indicación de realizar un comentario literario respecto a una obra leída, por lo que es posible clasificarla como una consigna con énfasis en las metas.

Otro elemento a destacar corresponde a los indicadores de logro establecidos en la matriz, pues, si bien, estos indicadores tributan en torno al objetivo de aprendizaje, no ilustran lo que se realiza en el desarrollo de la actividad, ya que el indicador menciona que el estudiante realizará un proceso de escritura que comprenderá una planificación, elaboración, edición y revisión, situación que no es relatada en la actividad propuesta por el Mineduc en el programa de estudio.

Finalmente, puede evidenciarse un punto crítico respecto de la implementación de esta actividad, puesto que, el momento de la secuencia didáctica corresponde al cierre de la unidad -momento en el que se recomienda establecer una calificación-, en el que sería pertinente que la consigna tuviese un énfasis en los criterios o en los procedimientos, comprendiendo que: "la escritura es un proceso complejo donde se ponen en juego estrategias cognitivas y metacognitivas y por lo tanto conlleva una serie de escrituras y reescrituras." (Camelo, 2010, p. 66). Esta aseveración implica que, para cerrar una unidad, los estudiantes deberían reflexionar sobre lo que aprendieron, y preguntarse cómo lo han aprendido, más que solo escribir un texto simple en un corto periodo.

4.1.2 Matrices de consignas con énfasis en los procedimientos

(Matriz de análisis n°1)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción

Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético. Actividad 1: La ficción en nuestras vidas.
Número de páginas	Páginas 38-49
Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos.
Indicadores de logro	•Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.
Desarrollo de la actividad	Para motivarlos, el docente invita a cada estudiante a escribir en su cuaderno uno o dos títulos de novelas o cuentos de ciencia ficción que los hayan impactado. Luego intercambian sus respuestas con un compañero. Cada uno selecciona un título y comentan preguntas como las siguientes: ¿Por qué seleccionaste esa obra? ¿En qué momento la leíste? ¿Qué tema que aborda? ¿Cómo se relaciona con tu vida? [...] El profesor los invita a compartir con el curso la obra seleccionada y a comentar por qué les resultó impactante. [...] Al terminar la lectura orquestada, el profesor guía a los jóvenes para

	que analicen la estructura interna del cuento, identifiquen a los personajes y la secuencia de hechos relevantes que explican el conflicto entre padre e hijo, y otros recursos literarios presentes en el relato que le otorgan fuerza expresiva. […] A continuación, los jóvenes se reúnen en parejas para escribir su comentario, incorporando el análisis del cuento y su experiencia de lectura. El objetivo es que asuman una postura; luego intercambian los textos con otra pareja y así reciben retroalimentación para mejorar la redacción y profundizar el vínculo entre el efecto estético y los recursos que utilizó el autor para generar ese efecto.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Inicio de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.
Propuesta de consigna(s)	Respecto a la lectura realizada con anterioridad en clases, deben analizar la estructura interna del relato e identificar a los personajes, con el fin de escribir un comentario literario respecto de la obra leída.

Siendo esta la primera actividad que aparece en el programa, evidencia el estilo que posee el resto del documento curricular, es decir, se desarrolla un relato de lo que el docente debería llevar a cabo en el desarrollo de la unidad de aprendizaje, combinando, sin una distinción explícita, la narración propiamente tal, con una serie de sugerencias al docente de carácter metodológico en la que se insertan las sugerencias de consignas, además de tablas, pautas de corrección y evaluación, gráficos, entre otros elementos.

La actividad propuesta en el documento curricular plantea una serie de procedimientos previos a la actividad central. Esta consiste en que los estudiantes realicen una serie de tareas, con el objetivo de producir un texto crítico, razón por la que

corresponde al eje de producción, siendo estos procesos la base para el correcto desarrollo de esta, dándole el énfasis en los procedimientos que se expone en la matriz.

A su vez, este trabajo de producción concuerda con el objetivo de aprendizaje señalado, ya que busca que los estudiantes dialoguen y produzcan de manera crítica sobre una temática previamente seleccionada, también concuerda con los indicadores de logro propios de este objetivo de aprendizaje, siendo una actividad coherente en el planteamiento de sus objetivos y la forma de cumplir con estos.

(Matriz de análisis n°10)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 163-166
Objetivo de Aprendizaje	OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Indicadores de logro	• Integran recursos persuasivos en sus textos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia.

Desarrollo de la actividad	Escogen un tema sobre el que desean proclamarse; se recomienda que exploren alternativas por medio de un organizador [...] Tras escoger el tema, planifican su proclama [...] Escriben sus borradores e integran la información planificada. [...] Comparten sus proclamas con un compañero, quien aplica la pauta para hacer sugerencias y comentarios sobre el trabajo (revisar documento). [...] Los alumnos escriben la versión final de su trabajo. Se recomienda que lean sus proclamas en voz alta.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos.
Propuesta de consigna(s)	Deben redactar una proclama a partir de un tema a elección. Para orientar la redacción utilizarán los organizadores, pautas y mapas expuestos en clases. La proclama deberá compartirse con un compañero a fin de retroalimentarse mutuamente en base a la pauta entregada, por último, la proclama deberá exponerse frente al curso en voz alta.

En la matriz n°10, se observa que el desarrollo de la actividad consiste en la redacción de una proclama con tema libre, y se establecen los pasos a seguir para obtener un producto final. De esta forma, el grupo investigador clasifica la consigna central de la actividad con un énfasis en los procedimientos.

A diferencia de lo expuesto en la matriz de análisis n°4, es posible reconocer que, tanto el objetivo de aprendizaje, como el indicador de logro, son coherentes con lo expuesto en el desarrollo de la actividad, lo que implica que, en el caso de llevar lo dispuesto en el programa de estudios a una planificación, el o la docente tiene una mayor facilidad para la realización de esta labor.

Finalmente, pero relacionado con lo expuesto en el párrafo anterior, el desarrollo de la actividad y la propuesta de consigna elaborada por el grupo investigador están articulados de manera similar, pues, la actividad propuesta por el Mineduc, está bien ordenada para elaborar una indicación concreta para los estudiantes, por lo que, la adaptación no tuvo mayores dificultades.

4.1.3 Matriz de consigna con énfasis en los criterios

(Matriz de análisis n°6)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Investigación
Unidad	Unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias. Actividad 4: Investigar: literatura, arte y cultura.
Páginas	Páginas 96-97
Objetivo de Aprendizaje	OA 9: Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura
Indicadores de logro	• Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. • Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Desarrollo de la actividad	El profesor los invita a investigar en grupos para que profundicen en los referentes de la cultura y el arte que puede haber en una determinada novela gráfica o película, cuyos antecedentes estén en textos literarios clásicos [...] Es importante que el profesor los oriente con instrucciones y sugerencias específicas sobre cómo abordar la investigación [...] Conviene que el profesor les explique las características del reporte de investigación que les pidió y cómo será evaluado, para que sepan qué se espera que aprendan a partir de los criterios de evaluación.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los criterios.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la Unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias.
Propuesta de consigna(s)	En relación al material visto en clases, realice una investigación en la que considere cómo los productos culturales actuales se relacionan con obras literarias clásicas y, a su vez, cómo estas influyen en la cultura popular. La investigación debe realizarse sobre la base de las instrucciones expuestas en clase y será evaluada con estos mismos criterios.

En la matriz de análisis n°6, es posible apreciar la única actividad correspondiente al eje de investigación en tercero medio, plan común. Lo que implica, entre otras cosas, que es la única instancia en la que los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar una investigación en la asignatura de Lengua y Literatura. Por tanto, según lo indicado en el desarrollo de la actividad, el o la docente deben, además de dar instrucciones para la elaboración de la tarea, orientar mediante pautas de evaluación, sugerencias y ejemplos, con el objetivo de que los estudiantes sepan, qué deben hacer, cómo deben hacerlo, y cuáles son las expectativas, a la hora de evaluar, qué tiene que hacer el o la docente respecto a la elaboración de la investigación. De este modo, podemos entender que el énfasis de la actividad está centrado en los criterios de esta y así la consigna planteada corresponde a una con énfasis en los criterios.

La actividad analizada en la matriz corresponde a una sugerencia de investigación con relación a los referentes culturales que aparecen en creaciones actuales y que tengan su referente en literatura clásica. La actividad planteada es pertinente en el desarrollo de la unidad debido al énfasis que se da en el programa, esto es, en desarrollar el carácter investigativo en los estudiantes, concordando así con el objetivo de aprendizaje señalado en la matriz y los indicadores de logro propios de una investigación académica. Además de que, al estar ubicada justo antes de la actividad de evaluación, permite poner en práctica una serie de habilidades que se trabajaron durante la unidad. Por tanto, corresponde en su totalidad a una actividad perteneciente al eje de investigación.

4.2 Plan común cuarto medio

Por otro lado, en el Programa de Lengua y Literatura de 4° medio, se encontraron un total de veinte consignas en las 4 unidades del curso, de estas veinte, se analizaron solo catorce que corresponden a los ejes de producción e investigación. Las consignas del eje de producción son en total doce y de investigación son solamente dos. Respecto a la clasificación, según su énfasis, se encontró una con énfasis en las metas; doce con énfasis en los procedimientos y, finalmente, una consigna con énfasis en los criterios, siendo la predominante la consigna con énfasis en los procedimientos.

Tabla resumen 4° medio

(Cuadro n°15)

Consignas totales	14
Consignas del eje de producción	12
Consignas del eje de investigación	2

Clasificación consignas, según énfasis, 4° medio

(Cuadro n°16)

Énfasis en las metas	1
Énfasis en los procedimientos	12
Énfasis en los criterios	1

Clasificación consignas de eje de producción, según énfasis, 4° medio

(Cuadro n°17)

Énfasis en las metas	1
Énfasis en los procedimientos	10
Énfasis en los criterios	1

Clasificación consignas de eje de investigación, según énfasis, 4° medio

(Cuadro n°18)

Énfasis en las metas	0
Énfasis en los procedimientos	2
Énfasis en los criterios	0

A continuación, se expondrán una serie de distintas matrices de análisis para ejemplificar el análisis y clasificación realizado con las consignas correspondiente a 4° año medio, sin embargo, no constituyen el total de matrices realizadas, ya que como se expuso anteriormente están aparecen en totalidad en el anexo de esta investigación. Las matrices expuestas se seleccionaron para ilustrar el balance de actividades y sus clasificaciones, según su énfasis.

4.2.1 Matriz de consigna con énfasis en las metas

(Matriz de análisis n°14)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 2: Construyamos un mapa mental de la interpretación
Número de páginas	Páginas 101-105
Objetivo de Aprendizaje	OA 7: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Indicadores de logro	• Distinguen distintas interpretaciones de un texto analizando las posibilidades expresivas del lenguaje. • Formulan una interpretación literaria utilizando la estrategia del mapa mental. • Fundamentan sus interpretaciones con marcas textuales ilustrativas, pertinentes y claras. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones.
Desarrollo de la actividad	[...] A partir de una obra seleccionada, los estudiantes construirán, en grupos pequeños, un mapa mental para interpretar una obra literaria [...] Luego de la lectura de la obra seleccionada, identificarán los temas abordados en la obra por medio de una lluvia de ideas que el docente irá registrando en la pizarra [...] Los alumnos se agruparán para desarrollar el mapa mental a partir de los aspectos que más les interesaron o que comprendieron mejor [...] Posteriormente presentarán oralmente sus creaciones y las evaluarán siguiendo una pauta.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en las metas
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias

Propuesta de consigna(s)	En grupos de mínimo tres, máximo cuatro integrantes, desarrollen un mapa mental para interpretar una obra literaria a elección. Para lo anterior sigan la pauta presentada en clases. Finalmente, expongan lo realizado. Pueden realizar la exposición mediante material de apoyo físico o digital.

Tras el correspondiente análisis de la matriz n°14, se determinó que la consigna de la actividad central, la cual pertenece al eje de producción, corresponde a una con énfasis en las metas. Lo anterior, se justifica, por un lado, en el tiempo destinado para el desarrollo de la actividad -6 horas- y, por otro, en que si bien posee una serie de actividades con sus procedimientos a seguir; motivación inicial a través de preguntas, reflexión grupal y, finalmente, una creación de un mapa mental, su principal objetivo es presentar un *producto terminado*, que en este caso corresponde a la exposición de un mapa mental de la obra que seleccionen los estudiantes.

En torno al planteamiento de la propuesta de consigna realizada, se decidió reducir su extensión ya que, tal como señala Meirieu, "las consignas deben ser lo suficientemente precisas en lo que se refiere a su formulación y lo suficientemente generales en lo que respecta a su ejecución para no atomizar la situación-problema" (1992, p.132).

Finalmente, es necesario recalcar algunos aspectos que pueden dificultar un correcto desarrollo del aprendizaje para los estudiantes. En primer lugar, como plantea Zambrano (2009), todo proceso educativo debe tener una parte teórica, puesto que no hay acto educativo que no sea objeto de reflexión en el plano de los aprendizajes y, práctico, puesto que toda educación es, ante todo, un aprendizaje logrado y en el tiempo destinado al desarrollo de la actividad esto no es posible, por lo tanto, los estudiantes no logran adquirir una experiencia que sea significativa. Así, también la redacción de la consigna presenta dificultades de índole metodológicas, pues al quedar al criterio de cada estudiante la obra a selección se hace complejo para el docente alcanzar a evaluar en el tiempo estimado.

4.2.2 Matriz de consigna con énfasis en los procedimientos

(Matriz de análisis n°15)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 3: Enjuiciamos a un personaje literario
Páginas	Páginas 111-114
Objetivo de Aprendizaje	OA7: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Indicadores de logro	. Formulan interpretaciones sobre la obra o un fragmento de ella, a partir de un criterio de análisis. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar, ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones. • Intervienen aportando información verdadera, clara y pertinente respecto del tema del diálogo. • Analizan los aportes de los interlocutores e identifican sus propósitos.
Desarrollo de la actividad	Se espera que los estudiantes interpreten las acciones de un personaje, fundamentándolas con razones, pruebas o evidencias del texto [...] Primero, se modelará la actividad enjuiciando al protagonista de "El Extranjero" con el fin de que los alumnos sigan ese modelo. Los estudiantes presentarán sus alegatos oralmente a un jurado compuesto por alumnos, mientras el docente evaluará las presentaciones guiados por una pauta de evaluación [...] A modo de cierre, pueden responder algunas preguntas metacognitivas.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias

Propuesta de consigna(s)	De manera individual, redacten un alegato para probar la inocencia o culpabilidad de un personaje literario, a elección personal, mediante el actuar del personaje dentro de su obra. Para esto deben realizar un borrador inicial del alegato que será retroalimentado de manera individual, para luego presentar, de forma oral, la versión final del mismo a un jurado compuesto por sus compañeros.

La matriz n° 15 resume la actividad número tres de la unidad 2. Esta actividad corresponde al eje de producción y tiene como propósito evaluar las acciones y convicciones de un personaje literario determinado. Para llevar el enjuiciamiento a cabo se modela la actividad a través de constantes retroalimentaciones en el proceso, ya sea de parte del docente o de los estudiantes. Por la forma en la que se busca guiar a los estudiantes en esta actividad, basada en constantes instrucciones modeladas, el grupo investigador la clasificó como consigna con énfasis en procedimientos.

Respecto a la concordancia del propósito de la actividad, sí existe concordancia entre el objetivo de aprendizaje 07 de dialogar argumentativamente y realizar interpretaciones literarias y análisis críticos. También se presenta una concordancia entre la actividad y los indicadores de evaluación, pues se requiere formular interpretaciones y lograr explicarlas y dialogar sobre ellas. Por otro lado, la actividad está ubicada como parte del desarrollo de la secuencia didáctica y posee sentido de progresión de objetivos, propósito y habilidades.

Esta actividad también se presenta en el eje de producción al igual que la mayoría de actividades y con énfasis en los procedimientos, clasificación que también ocupan la mayoría de las actividades propuestas el programa.

(Matriz de análisis n°11)

Curso	4° Medio

Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Investigación
Unidad	Unidad 1: Comparando lecturas literarias Actividad 3: Compararemos perspectivas sobre la mujer
Número de páginas	Páginas 65-72
Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propios de la asignatura: • Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas y géneros discursivos determinados. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Indicadores de logro	• Indagan información sobre los contextos de producción y recepción en diversas fuentes confiables. • Diferencian los contextos de producción y recepción en los que se crean y difunden las obras. • Generan una respuesta de prueba donde comparan la relación entre una obra literaria y su contexto de producción.
Desarrollo de la actividad	Primero se reúnen en parejas para iniciar una fase de investigación sobre ambas obras, presentándoles una pauta de preguntas que responde utilizando el primer texto: Drácula y luego al segundo texto: Sonetos de la muerte. El docente los guía para que procesen la información obtenida por medio de apuntes y paráfrasis. [...] Les solicita que integren los frutos de su investigación en la redacción de una respuesta de prueba (género de aula).Los alumnos escriben la respuesta, el docente brinda una pauta con los indicadores de evaluación. Para responder a la interrogante, se basan en la información de la tabla, integrándola y complementándola con citas de ambos textos.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 1: Comparando lecturas literarias
Propuesta de consigna(s)	En relación con la comparación investigativa que debieron realizar previamente sobre las obras *Drácula* de Bram Stoker y *Sonetos de la muerte* de Gabriela Mistral, en parejas, deben responder una pregunta de respuesta abierta, mediante la tabla comparativa revisada en clases.

La matriz presentada, correspondiente a la n° 11, corresponde a la actividad 3 de la unidad 1 se inserta en el eje de investigación. Tal como se observa en el desarrollo de la actividad, esta consiste en una serie de pasos indicados y pauteados a seguir, por lo que, el grupo investigador, la clasificó como consigna con énfasis en los procedimientos.

A pesar de que la actividad señala que pertenece al eje de investigación, el cual engloba los ejes de comprensión y producción también, lo que más destaca según los pasos propuestos en la actividad, son habilidades ligadas a la comprensión, pues en la única parte donde los estudiantes realizan investigación es para indagar elementos de las dos obras propuestas, pero con el fin de compararlas y establecer relaciones entre ellas. Además, uno de los elementos que describe en el objetivo de aprendizaje 08, donde se espera que los estudiantes logren evaluar distintos tipos de fuentes al momento de investigar, no se logra trabajar, ya que en ningún momento del desarrollo de la actividad se hace referencia a esto, no cumpliento entonces con el objetivo a cabalidad. Esto se complejiza si se analiza la poca cantidad de actividades que poseen el eje de investigación, la cual son solamente dos, ya que dificulta el desarrollo óptimo de esta habilidad.

A pesar de la falta de concordancia entre el objetivo de la actividad y el eje que busca trabajar con la actividad descrita, el proceso con el cual se busca llevar a cabo, sí concuerda con la clasificación, pues a través de una serie de instrucciones que guían al estudiante, al igual que la mayoría de las actividades propuestas en el programa.

4.2.3 Matriz de consigna con énfasis en los criterios

(Matriz de análisis n°24)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción

Unidad	Unidad 4. La escritura como forma de participación social Actividad de Evaluación: Presentemos nuestra campaña
Páginas	Páginas 182-187
Objetivos de Aprendizajes	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Indicadores de logros	• Utilizan diversos formatos para comunicar sus ideas (orales, escritos y audiovisuales) en función de sus propósitos. • Usan la imaginación y la creatividad para producir textos novedosos y originales. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido. • Explican el efecto que produce en la audiencia el uso de determinados recursos. • Seleccionan los recursos más adecuados al género y el propósito que desean lograr. • Demuestran variedad, utilizando alternadamente un repertorio amplio de recursos.
Desarrollo de la actividad	Con la información de la campaña creada, los jóvenes deberán elaborar una presentación oral apoyada en un PPT o Prezi que permita dar a conocer los frutos del proceso creativo. Los alumnos exponen sus campañas frente a una comisión, idealmente formada por distintos integrantes de la comunidad educativa.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los criterios

Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la Unidad 4: La escritura como forma de participación social
Propuesta de consigna	A raíz de la información recopilada de la campaña creada, elaboren una presentación oral apoyada en un PPT o Prezi donde expongan el resultado de su proceso creativo. Posteriormente, expongan su campaña frente a una comisión integrada por diversos integrantes de la comunidad educativa.

Luego de analizar la matriz n°24 se determinó que la actividad central corresponde a una consigna con énfasis en los criterios. Lo anterior, se justifica en que los estudiantes deben guiarse con el diagrama de flujo que el docente expone, además se les presenta un modelo con el cual trabajar y finalmente se les muestra la pauta con los indicadores que se fijará la comisión en su exposición. Teniendo así los estudiantes conocimiento de cómo se les va a evaluar.

Por otro lado, el eje de producción concuerda en casi su totalidad con lo planteado en los objetivos de aprendizaje a excepción de la variedad y elección de los recursos que pueden elegir. Es por esto que en la propuesta de consigna se decidió no imponer los recursos que utilizarán para su presentación.

Finalmente, el desarrollo de la actividad propuesta sí promueve una correcta realización de los aprendizajes, pues tal como señala Jiménez y Torres (2019) las "actividades como el «análisis» (comparar, contrastar) y la «síntesis» (integrar el conocimiento en una nueva dimensión) resultan constitutivas". Que en este caso se puede observar al momento de elaborar lo que traspasarán al medio audiovisual con el que se apoyarán para la exposición de la campaña. Es decir, se promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones extraídas de la investigación planteada. Con relación a los objetivos propuestos en la investigación, se puede señalar que se cumplieron cabalmente. De este modo, el primer objetivo específico que planteaba "problematizar el valor de la consigna en la configuración del proceso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura" nos llevó a distintas fuentes bibliográficas respecto al concepto de consigna como tal, concluyendo en un primera instancia que el concepto "consigna" corresponde a los enunciados que se formulan en espacios educativos, los cuales son dictados por los docentes de las tareas a realizar por parte de los estudiantes.

Para profundizar en el concepto de consigna como tal, también se indagó sobre las consignas a nivel escrito y oral; en el caso del primer nivel, consignas escritas, se observó que no hay investigación netamente lingüística, es decir, no hay suficiente bibliografía nacional que se enfoque en la consigna a nivel textual, siendo el trabajo más cercano el de Condito (2018) donde se analizan las consignas (tanto orales como escritas) en un plano textual exhaustivo, evaluando el uso de sintagmas, verbos, formatos y matrices enunciados, pero también señala que, a pesar de que las consignas orales y escritas sean dos modos distintos del lenguaje, no significa que ambas modalidades coexistan. Por otro lado, las consignas orales, por la dinámica en donde se presentan, poseen mayor cantidad de investigaciones, sobre todo por el carácter discursivo y conversacional que generan. Tapia (2016) menciona la diferencia entre la aplicación de las consignas prescriptivas, por ejemplo, las que se sugieren en textos o programas ministeriales a las consignas reales que se materializan en clase. Riestra (2018), por su parte, tomando como punto a Jakubinskij (2015), menciona la importancia de considerar el carácter conversacional de la consigna oral, lo que implica respuestas o refutaciones de parte del estudiante.

A nivel pedagógico-didáctico, las consignas cumplen un rol de mediación entre el estudiante, contenido y profesor, organizando las acciones cognitivas de los aprendices, por lo que son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Riestra (2004) la importancia de la consigna radica también porque es la forma de organización de una clase, pues las tareas son el centro de la actividad de enseñanza y del aprendizaje. Por su

parte, Chimenti (2021) las consignas explicitan vallas o restricciones, ya que al mismo tiempo pueden funcionan como “trampolín”, posibilitando y promoviendo la reflexión metacognitiva, pero también implica para el estudiante reducir direcciones e ir a un punto fijo, mientras que para Zakhartchouk (1999) las consignas son vista como la capacidad metodológica a ser aprendida por el alumno, es decir, se considera también una operación intelectual en la que se descompone una tarea.

Dentro de nuestra asignatura, Lengua y Literatura, las consignas tienen un valor particularmente relevante, puesto que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la escritura, ya sea en la adquisición en niveles primarios, ya sea en el desarrollo y perfeccionamiento en los niveles medios. pues -como se mencionó anteriormente- la consigna es el centro enunciativo, didáctico y metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Con respecto al segundo objetivo específico, a saber “caracterizar la tipología de consignas en las actividades de aprendizaje sugeridas en los programas de estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción e investigación”; se evidencia que las consignas pueden ser clasificadas de acuerdo a los criterios de Meirieu (1992): consignas con énfasis en las metas, consignas con énfasis en los procedimientos y consignas con énfasis en los criterios. La organización de los programas de Lengua y Literatura en Tercer y Cuarto año medio, plan común, es idéntica entre sí en estructura (4 unidades con 4 propuestas de actividades por cada unidad más una actividad de evaluación). Además, el periodo destinado a cada actividad es de 6 horas pedagógicas en general.

En el caso del programa de Tercer año medio plan común de lengua y literatura, se analizaron y clasificaron un total de diez consignas. De este total, nueve corresponden al eje de producción y una corresponde al eje de investigación. Con respecto a la clasificación de las consignas, según Meirieu, solamente una de las consignas corresponde a la de énfasis en las metas, correspondiente a una consigna del eje de producción; siete con énfasis en los procedimientos y dos con énfasis en los criterios, siendo las más utilizadas las consignas con énfasis en los procedimientos. Estos resultados fueron similares a los encontrados en Cuarto año medio. Precisamente, en este nivel, se

analizaron catorce consignas de las cuales doce pertenecen al eje de producción y dos al de investigación. Con respecto a la clasificación, se encontró una con énfasis en las metas; doce con énfasis en los procedimientos y, finalmente, una consigna con énfasis en los criterios, siendo la predominante la consigna con énfasis en los procedimientos.

Con relación al hecho de que el eje de producción predomina por sobre el de investigación, hay que mencionar que en los programas analizados no se explica o fundamenta- De hecho, en los mismos programas se menciona la importancia del eje formativo de investigación, dentro del proceso educativo en los estudiantes, sobre todo en el último ciclo educativo de enseñanza media, que corresponde a Tercer y Cuarto año medio. De este modo, el programa de estudios de Cuarto año medio menciona "La investigación es el espacio en que confluyen todas las habilidades de la asignatura y muchas de las habilidades del mundo digital" (Mineduc, 2021, p. 31), lo que resulta contradictorio, puesto que, incluso con este carácter, la cantidad de actividades propuestas que tienen el eje de investigación en su base son mínimas - en el caso de este programa, dos específicamente - y tampoco están presentes en el cierre de las unidades de aprendizaje, donde se podría consolidar mejor la potenciación de las habilidades a desarrollar. Esta contradicción entre lo planteado y lo desarrollado por el programa va en detrimento de la formación integral de los estudiantes, puesto que cierra oportunidades de creación de instancias o actividades, retomando lo que plantea el Mineduc:

"El trabajo de investigación puede asociarse al enriquecimiento de las interpretaciones de textos literarios y a la lectura crítica. Por ejemplo, frente a una obra literaria, se pueden investigar otros textos que ofrezcan perspectivas alternativas sobre el tema abordado por la obra. En el caso de la lectura crítica, la investigación será útil para confrontar posiciones y perspectivas sobre el tema. También es posible que surjan en la asignatura otros temas que sean interesantes para los estudiantes y que puedan dar origen a proyectos de investigación de distinto tipo." (Mineduc, 2019, p. 89)

En cuanto al objetivo general de la investigación, que correspondía a "analizar el uso de consignas en las estrategias o actividades de aprendizaje que se sugieren en los programas oficiales de tercero medio y cuarto medio de la asignatura Lengua y Literatura en el plan común, específicamente en los ejes de producción e investigación", se puede

señalar que esta investigación realizó una revisión exhaustiva – según el foco de esta Memoria de título- de los programas de estudio mencionados. Para realizar este análisis, se consideraron las actividades dispuestas en ambos programas y que correspondiesen a objetivos de aprendizaje relativos a los ejes formativos elegidos para el análisis.

De este modo, podemos dar respuesta a la interrogante principal que motivó esta investigación: ¿Cómo son las consignas planteadas en las actividades de los Programas de Estudio de tercero y cuarto medio de Lengua y Literatura, en el plan común, observando los ejes de producción e investigación?

Las consignas en dichos Programas de estudio y ejes aparecen de manera implícita o "inscritas" en el contexto de relatos o narraciones de lo que debería ser el desarrollo de la secuencia didáctica de la unidad de aprendizaje respectiva. Así este "relato" sugerido de la o las clases en los Programas analizados no plantea claras y expresas diferenciaciones de los elementos participantes en la acción pedagógica, menos aún en lo relativo a las consignas. Esta mezcla de elementos, dentro del desarrollo de una actividad, podría conducir a una confusión para el docente con respecto a qué fragmentos debían incluirse en una consigna escrita para el estudiante, y qué fragmentos de la actividad corresponden a relatos de momentos de la clase que el docente debería tener en cuenta. Esta confusión puede presentar problemas cuando el o la docente se disponga a la formulación de las consignas para concretar las actividades de los programas de estudio. Pese a lo anterior, las consignas implícitas en el marco de sugerencias metodológicas podrían clasificarse mayoritariamente con un énfasis en los procedimientos, según la propuesta de Meirieu (1992). Lo que efectivamente corrobora la premisa planteada al comienzo de la investigación.

Por otra parte, cabe destacar, que las actividades ubicadas en los programas de estudio oficiales, no solo corresponden a la indicación de la actividad en sí misma, sino que, además, contiene pautas de evaluación y relato de momentos de la clase como sugerencia para que el docente considere dentro de su planificación de clase. Esta mezcla de elementos dentro del desarrollo de una actividad supuso desde nuestra lectura en particular, una confusión respecto de qué fragmentos debían incluirse en una consigna escrita para el estudiante, y qué fragmentos de la actividad correspondían a relatos de

momentos de la clase. Esta confusión puede presentar problemas cuando el o la docente se disponga a armar las consignas para concretar las actividades de los programas de estudio.

Luego, es posible afirmar que las consignas ubicadas en las diferentes actividades atienden a la implementación del decreto 67 (2018), específicamente en los artículos 2° y 3°, donde se define a la evaluación como un conjunto de acciones lideradas por el docente, con el objetivo de que, tanto los estudiantes como el docente entiendan cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje, además de explicitar que los estudiantes tienen derecho a saber cómo están siendo evaluados. Esta implementación legislativa implica que las actividades se desarrollan en torno a la forma en que se entiende la evaluación, por lo que, las actividades no consisten simplemente en la realización de una tarea específica, sino que, comprenden también los pasos que deben realizarse, y las respectivas pautas de evaluación que entregan una clara forma de saber cómo se está siendo evaluado (relevándose la importancia de la retroalimentación, de la evaluación auténtica y la evaluación formativa). No obstante, a nuestro juicio, la predominancia de las consignas con énfasis en los procedimientos no asegura necesariamente que la evaluación se hará más pertinente o promoverá realmente un aprendizaje profundo. De ahí planteamos que debería haber un equilibrio entre actividades que comprendan consignas con énfasis en los criterios y consignas con énfasis en las metas.

Para finalizar, es necesario exponer una serie de limitaciones que, como grupo investigador, nos encontramos a la hora de llevar adelante la presente investigación.

a) La limitación más evidente que encontramos es la falta de investigaciones en el ámbito nacional con respecto al constructo *consignas* en el área educativa, es decir, una idea establecida de qué debemos entender como consigna en el ámbito educativo y cómo deben aplicarse. Es posible que este constructo, en la tradición pedagógica nacional, ha quedado circunscrito al concepto reductivo de “tareas” o “actividades”, focalizando la mirada en la dimensión *operativa* del proceso pedagógico y despojándolo de las otras dimensiones epistemológica, didáctica, cognitiva y de mediación, entre otras.

b) Asimismo, la reciente publicación de los Programas de estudio oficiales de Lengua y Literatura de Tercer y Cuarto año medio (2020) hace que exista poca literatura crítica con relación a los aspectos curriculares y didácticos implicados en la propuestadichos documentos oficiales plantean.

c) Inicialmente se quiso incluir en el corpus de estudio, los Programas electivos de Tercer y Cuarto año medio. Pero se advirtió, en una primera aproximación, que su construcción y propuesta diferían de manera considerable con respecto al Plan Común y, en consecuencia, deberían formar parte de un estudio distinto y complementario al que esta Memoria de título llevó adelante.

d) Una de las proyecciones que este estudio podría tener es justamente pesquisar cómo los docentes de Lengua y Literatura en ejercicio elaboran consignas a partir de las sugerencias que los Programas oficiales plantean. O bien, las consignas planteadas en ciertos corpus didácticos (Textos escolares, Guía de Aprendizaje, Pruebas, Materiales multimedia)

e) Otra posibilidad de investigación sería analizar cómo son las consignas en otros Programas de estudio oficiales (Historia y Geografía, Ciencias, Arte, por nombrar algunos)

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente apartado, consiste en la reestructuración de una unidad de aprendizaje en formato de planificación de actividad, en este caso, la unidad corresponde a la segunda de tercero medio, ubicada en el programa de estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, en el plan común. Se mantienen de la unidad propuesta en el programa los objetivos de aprendizaje, pero el propósito de la unidad se adecuó a las actividades nuevas, propuestas por el grupo investigador, y a la progresión de los objetivos de aprendizaje, en conjunto con las habilidades que se desarrollan en cada uno de estos.

La estructura de la propuesta didáctica consiste en un total de cinco actividades, cuatro actividades con evaluación formativa en las que se plantea el contenido teórico a desarrollar y una última actividad de evaluación sumativa en la que estos contenidos se ponen en práctica mediante una investigación. Las actividades se plantean mediante planificaciones, las que se dividen en dos macroestructuras; la primera corresponde a la organización teórica de la clase, en relación a los objetivos de aprendizaje y sus indicadores de logro, los objetivos específicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), el material didáctico y las habilidades de la especialidad; la segunda, a la secuencia de la clase, correspondiente al inicio, desarrollo y cierre de la clase. Junto a lo anterior, en el documento anexo se adjunta el material didáctico y evaluativo necesario para la aplicación de las actividades.

Unidad 2:

Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

(Cuadro n°19)

Propósito
La presente unidad apunta a que los estudiantes puedan incorporar nuevas habilidades, conceptos y estrategias, para la realización de sus interpretaciones literarias, favoreciendo el diálogo con sus compañeros en un espacio de respeto y comprensión. Para esto trabajarán con distintos medios narrativos, como son la narración multimodal y audiovisual,

incorporando el análisis de la intertextualidad en las distintas obras. Estas habilidades que se desarrollarán durante la unidad, tienen como objetivo desarrollar una investigación literaria en la que confluyan los diferentes elementos que conforman la unidad. Para orientar el desarrollo de la unidad, los y las docentes pueden valerse de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo analizar una obra desde distintos puntos de vista puede cambiar la interpretación de esta?
- ¿Qué procesos llevamos a cabo cuando realizamos una interpretación?
- ¿Por qué las personas producen distintas interpretaciones sobre un mismo hecho? Como puede ser la literatura y el arte.
- ¿Cómo favorece el diálogo y el intercambio de interpretaciones y puntos de vista a la hora de comprender una obra literaria?

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

• La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.

• Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

OA 6

Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.

• Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

OA 9

Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

• Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.

• Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.

• Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.

• Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

(Cuadro n°20)

<table>
<tr><td colspan="3">Planificación de Lengua y Literatura 3° año medio:
Unidad N° 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

Actividad n°1: Comparando obras con características similares.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Eje(s) formativo(s):
Comprensión
Producción</td><td>Tiempo estimado de la actividad:
3 horas pedagógicas</td></tr>
<tr><td>Objetivo (s) de Aprendizaje (s):
OA 1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios.</td><td>Objetivo de la clase:
Recordar los componentes asociados al efecto estético en la literatura mediante la lectura del texto La noche boca</td><td>Recursos didácticos requeridos
Celular o aparato con acceso a internet.
Tráiler de Volver al Futuro.
https://www.youtube.com/watch?v=8x0s7U0DBWI
Texto impreso La noche boca arriba.
https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.LaNocheBocaArriba.pdf
Plumón y pizarra.</td></tr>
</table>

OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.	*arriba*, para posteriormente introducir, mediante la actividad realizada, la temática de la interpretación literaria a través de la intertextualidad.	
Objetivo conceptual: Comprender el concepto de Intertextualidad, relacionando dos tipos de texto. Reconocer elementos del Cuento contemporáneo.	**Objetivo procedimental:** Recordar componentes asociados al efecto estético en la literatura. Ver tráiler de *Volver al Futuro* Leer cuento *La noche boca arriba.*	**Objetivo actitudinal** Colaboración y responsabilidad. Apertura de mira frente a distintas problemáticas.

	Realizar análisis comparativo entre ambas obras.	
Indicadores de evaluación: OA1: • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen	**Uso de TIC en clases** No aplica	**Habilidad de la especialidad:** Recordar: Recuperar los conocimientos adquiridos en la primera unidad de aprendizaje.

con otrasobras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte. OA 6: • Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses,		

convenciones culturales).		

Evaluación:

Evaluación Formativa

Heteroevaluación

Instrumento de evaluación:

Lista de cotejo

Inicio – Motivación

Para iniciar la actividad, y dar inicio a la nueva unidad, el o la docente proyectará el tráiler de la película *Volver al Futuro*. Luego, invitará a los estudiantes a comentar cómo se sentirían viajando por distintas dimensiones y épocas y qué sensaciones les provocaría verse a sí mismos en el pasado o futuro, qué harían en esa situación. Posteriormente, el o la docente invitará a los estudiantes a preguntarse, si se vieran a sí mismos, pero en otro plano, ¿se podrían reconocer?

El o la docente motivará a los estudiantes a recordar si han visto estos tópicos en alguna otra película, serie y/o texto y a qué comenten qué emociones les produjeron. Luego, los invitará a recordar lo que trabajaron en la unidad anterior, respecto al efecto estético. Cuando los estudiantes se encuentren motivados y abiertos, respecto al contenido de la clase, el o la docente comentará el propósito de la unidad que comenzarán.

Desarrollo – Actividades

Se entregará impreso a cada estudiante una copia del cuento *La noche boca arriba* de Julio Cortázar.

Para activar la lectura, se les pedirá a los estudiantes que comenten sobre qué creen que trata el cuento y que investiguen sobre las obras de su autor, de manera que se familiaricen con él. El o la docente realizará una lectura orquestada, procurando que lean la mayor cantidad de estudiantes posibles.

Luego de un tiempo determinado de 15 minutos, para que los estudiantes investiguen en sus teléfonos, o cualquier aparato que contenga acceso a internet, el docente les pide a los estudiantes que comenten qué investigaron, qué información encontraron en internet sobre el escritor Julio Cortázar. El o la docente deberá evaluar la veracidad de la información y guiar la discusión hacia el cuento contemporáneo, invitando nuevamente a recordar los conocimientos de la primera unidad. El o la docente mencionará algunos aspectos sobre este tema y procederá a la lectura.

A medida que la lectura avance, el o la docente modelará la lectura con preguntas guía, por ejemplo, ¿por qué crees que el motociclista está soñando con una época tan ajena a él?, ¿de qué forma la asimila?, ¿cómo se contrastan las visiones en ambos mundos?, ¿qué recursos literarios está utilizando el autor?

Al finalizar la lectura, se les invitará a los estudiantes a comentar el cuento, considerando sus reacciones y emociones respecto de este.

Cierre – Metacognición

Para cerrar, el o la docente invitará a los estudiantes a realizar un análisis comparativo entre la obra mostrada al inicio, el tráiler de *Volver al Futuro*, y el cuento *La noche boca arriba,* así como también que piensen a qué se deben sus diferencias. Se espera que los estudiantes logren observar tópicos similares en diferentes construcciones artísticas, así también que al observar sus diferencias noten la influencia del contexto de producción y la intención y propósito comunicativo del emisor.

Los estudiantes comentan sus observaciones con el resto del curso y el profesor o profesora termina la clase mencionando la importancia de la intertextualidad al momento de hacer análisis exhaustivos y críticos sobre los distintos tipos de textos.

(Cuadro n°21)

Planificación de Lengua y Literatura 3° año medio: **Unidad Nº 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias** Actividad n°2: Construyendo interpretaciones literarias.	
Eje(s) formativo (s): Comprensión Producción	**Tiempo estimado de la actividad:** 3 horas pedagógicas

Objetivo (s) de Aprendizaje (s):	**Objetivo de la clase:**	**Recursos didácticos requeridos**
OA 1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios. OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.	Comprender las relaciones intertextuales que se pueden establecer entre obras literarias y referentes de la cultura y el arte.	Tráiler de película *1984* https://www.youtube.com/watch?v=1yj_Ww6jRkc&ab_channel=LibrosOnline Video subtitulado de la canción *2+2=5* de la banda Radiohead. https://www.youtube.com/watch?v=G99xdcUqeeo Microcuentos *El desorden* e *Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada* de Santiago en 100 palabras. PPT *Intertextualidad* Pizarra, plumón, parlante y proyector.

Objetivo conceptual: Comprender cómo funcionan las relaciones intertextuales.	**Objetivo procedimental:** Adivinar concepto de intertextualidad a través del juego “El ahorcado”. Conocer la definición de intertextualidad. Completar y revisar la tabla de comparación.	**Objetivo actitudinal:** Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
Indicadores de evaluación: OA 1: • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen con otras	**Uso de Tic en clases:** PPT *Juego de ahorcado*	**Habilidad de la especialidad:** Comprender: Manejar el concepto de intertextualidad y aplicarlo en la comparación de obras literarias.

obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte. OA 6: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.		

Evaluación:

Evaluación formativa

Autoevaluación

Instrumento de evaluación:

Tabla comparativa

Inicio – Motivación

Se iniciará la clase con una actividad motivacional consistente en que los estudiantes identifiquen el concepto de intertextualidad en la proyección del PPT *Juego de ahorcado*. Una vez identificado el o la docente explicará con más detenimiento el concepto y se dará un espacio para resolver las posibles dudas que surjan.

Luego, el o la docente ejemplificará el concepto exponiendo una imagen de la obra *1984* de George Orwell, un tráiler de la adaptación cinematográfica *1984* de Michael Radford y la canción *2+2=5* de la banda Radiohead y explicando la relación entre estas tres obras. Una vez realizado esto, se preguntará a los estudiantes si conocen otro ejemplo en el que se pueda apreciar la intertextualidad, luego de esto o si los estudiantes no responden, el o la docente planteará dos posibles ejemplos que se proyectarán en la pizarra:

- La intertextualidad en la película *Shrek II* y cuentos infantiles como *Los tres cerditos, Pinocho, La bella durmiente,* entre otros.
- La intertextualidad en el cuadro *Las meninas* de Diego Velásquez y *Las meninas* de Pablo Picasso. Para lo anterior, el o la docente se apoya con imágenes proyectadas.

Desarrollo – Actividades

El o la docente explicará la actividad central, consistente en la comparación de los microcuentos "*El desorden"* e "*Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada"*, estos textos se proyectarán en la pizarra y se leerán en voz alta por algún estudiante voluntario o escogido al azar.

La comparación a realizar por parte de los estudiantes deberá guiarse mediante una tabla comparativa que el o la docente entregará, de manera impresa, a los estudiantes. En la tabla entregada se especifica que los estudiantes deben considerar el contexto de producción, autor, contexto de recepción, tema, perspectiva del tema y efecto estético de los textos leídos a la hora de realizar la comparación.

Cierre – Metacognición

El o la docente proyecta una tabla donde están redactadas distintos tipos de posibilidades de respuestas. Los estudiantes exponen de forma voluntaria el resultado de su actividad y a raíz de estas se aclaran dudas.

Posteriormente se realiza el ticket de salida, en donde se responde la siguiente pregunta:

¿Qué se puede lograr al comparar dos textos?

(cuadro n°22)

Planificación de Lengua y Literatura. 3° año medio:

Unidad Nº 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

Actividad n°3: Analizando intertextualidad mediante la lectura multimodal.

Eje(s) formativo(s):	**Tiempo estimado de la actividad:**
Comprensión Producción	4 horas pedagógicas

Objetivo (s) de Aprendizaje (s):	**Objetivo de la clase:**	**Recursos didácticos requeridos**
OA 1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios. OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.	Relacionar, de manera intertextual, los cinco primeros capítulos del texto *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y la adaptación de estos realizados en el manga *Don Quijote de la Mancha,* recurriendo a elementos propios de la narración multimodal.	PDF *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* **https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/** PDF *Don Quijote de la Mancha* **https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-literatura-8-basico/LE08-OA-03/84688:Don-Quijote-de-la-Mancha-El-manga** Pizarra, plumón y proyector.

Objetivo conceptual:	**Objetivo procedimental:**	**Objetivo actitudinal:**
Reconocer la intertextualidad entre dos obras mediante la narración multimodal en una de ellas.	Recordar los conceptos básicos referentes a la narración multimodal. Comprender las características propias de la narración multimodal mediante la comparación. Analizar las similitudes y diferencias entre narración literaria y narración multimodal. Aplicar lo aprendido en la clase para responder una serie de preguntas.	Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
Indicadores de evaluación: OA 1: • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la	**Uso de TIC en clases:** No aplica	**Habilidad de la especialidad:** Analizar: Comparar la obra original con su adaptación al manga, identificando las semejanzas y diferencias entre estas.

construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte. OA 6: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.		

Evaluación

Evaluación Formativa

Coevaluación

Instrumento de evaluación:

Observación directa

Inicio – Motivación

El o la docente comenzará la clase realizando una activación del contenido, referente a la narración multimodal, mediante el repaso de los componentes básicos de este tipo de narraciones (como son el componente intertextual, el semiótico y el visual). Para realizar este repaso, el o la docente les planteará a los estudiantes una serie de preguntas como: ¿Qué entienden por textos multimodal?, ¿qué características tiene un texto multimodal?, ¿qué diferencia la narración multimodal de la narración tradicional?

Terminando la motivación el o la docente explicará el desarrollo de la actividad, consistente en relacionar, de manera intertextual, los cinco primeros capítulos de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* con su adaptación al manga *Don Quijote de la Mancha*, mediante la proyección de estos, luego se analizarán las similitudes y diferencias encontradas entre ambas presentaciones de la misma obra mediante una tabla comparativa compuesta de una serie de preguntas.

Desarrollo – Actividades

La actividad comenzará proyectando el PDF correspondiente al texto original del Quijote, iniciando, en orden, desde el primer capítulo, el o la docente los leerá en voz alta aclarando las dudas respecto al vocabulario que puedan surgir por parte de los estudiantes, luego, les pedirá que anoten, en sus cuadernos, aspectos que consideren relevantes de la narración, en relación a la forma de expresarlo y al contenido de esta.

Tras revisar el primer capítulo del texto, se proyectará el manga y el o la docente les pedirá algunos estudiantes que, de forma voluntaria, lean los paneles correspondientes al primer capítulo, interpretando a los personajes que aparecen (en caso de que no hayan voluntarios lo leerá el o la docente), a la par de esto, les indicará al resto de estudiantes que realicen el mismo ejercicio de anotar en sus cuadernos los aspectos relevantes de la narración, incluyendo en este caso los elementos semióticos, visuales y estructurales que puedan identificar, mediante el análisis de la misma y la comparación con la lectura previa.

Una vez se revisen los primeros capítulos de ambas obras, el o la docente invitará a los estudiantes a, voluntariamente, compartir las anotaciones que realizaron en sus cuadernos, reflexionando de manera conjunta con base en lo que aporten (en caso de que losestudiantes no manifiesten comentarios, el o la docente emitirá los suyos respecto de los capítulos analizados).

Los siguientes cuatro capítulos se analizarán de la misma forma que el primero, es decir, se leerá un capítulo de la obra original, luego se leerán los paneles, correspondientes al capítulo leído, en la adaptación (mientras en ambos casos los estudiantes anotan los puntos relevantes que puedan identificar). Tras cada par de análisis el o la docente dará el espacio para que los estudiantes puedan compartir sus anotaciones, generando espacios para retroalimentar, explicar y compartir ideas referentes a la actividad, además de no sobrecargar la actividad únicamente con lectura.

Cierre – Metacognición

Como trabajo de reflexión y retroalimentación final, el o la docente planteará una serie de preguntas al curso, que deberán responder en voz alta de forma voluntaria o, en caso de que no haya voluntarios, al azar. Las preguntas son de respuesta abierta y corresponden a:

1. Tras la actividad realizada ¿Qué elementos podemos determinar cómo propios de la narración multimodal?
2. Además del título de las obras ¿Qué elementos permiten identificar la intertextualidad presente entre ambas?
3. Respecto a la narración utilizada en las obras ¿Cuáles son las principales semejanzas y diferencias presentes en los capítulos analizados?
4. ¿Qué elementos de la adaptación al manga facilitan o dificultan la comprensión de la historia con relación a la obra original?

Tras cada pregunta se dará espacio para que los estudiantes puedan reflexionar sobre los contenidos vistos, la relación de estos con la actividad y si los consideran relevantes para la vida (como puede ser la capacidad de manejar distintos modos de narrar).

(Cuadro n°23)

Planificación de Lengua y Literatura. 3° año medio:

Unidad Nº 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

Actividad n°4: Analizando el contexto de producción en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*

<table>
<tr><td colspan="2">Eje(s) formativo(s):

Comprensión

Producción</td><td>Tiempo estimado de la actividad:

6 horas pedagógicas</td></tr>
<tr><td>Objetivo (s) de Aprendizaje (s):

OA 1 Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios.

OA 6 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.</td><td>Objetivo de la clase:

Recordar y comprender el concepto de contexto de producción para aplicarlo a sus interpretaciones literarias.</td><td>Recursos didácticos requeridos:

PPT Contexto de producción

PDF El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/

PDF Don Quijote de la Mancha

https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-literatura-8-basico/LE08-OA-03/84688:Don-Quijote-de-la-Mancha-El-manga

Pizarra, plumón y proyector.</td></tr>
</table>

Objetivo conceptual: Recordar y comprender cómo funciona el contexto de producción de una obra literaria.	**Objetivo procedimental:** Recordar el concepto de contexto de producción. Indagar sobre la vida de un autor para comprender su obra. Relacionar distintas obras, considerando su propio contexto de producción.	**Objetivo actitudinal:** Presentar una actitud deapertura hacia nuevas formas de interpretar los textos leídos, con el objetivo de enriquecer los análisis literarios.

Indicadores de evaluación: OA1: • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte. OA 6: • Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.	**Uso de TIC en clases:** No aplica.	**Habilidad de la especialidad:** Contrastar: Realizar una comparación entre dos obras con claras relaciones intertextuales, considerando el contexto de producción de ambas obras.

• Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).		

Evaluación

Evaluación formativa

Heteroevaluación

Instrumento de evaluación

Escala de apreciación

Inicio – Motivación

Con el objetivo de retomar la actividad de lectura de la clase anterior, el o la docente pedirá a los estudiantes que, de manera voluntaria, resuman, por una parte, lo leído sobre *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, y por otra parte, su adaptación al manga, con el fin de que puedan recordar lo que pudieron obtener de ambas lecturas.

Luego de este momento inicial, el o la docente escribirá una serie de preguntas en la pizarra, y les indicará a los estudiantes que escriban sus respuestas en su cuaderno, para que puedan exponer sus interpretaciones frente al resto de sus compañeros. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Por qué crees que la obra *El ingenioso hidalgo Don quijote de la Mancha* es aún importante, habiendo pasado tantos siglos?
- Si fueras el autor ¿Qué opinión tendrías de la adaptación al manga? ¿Creerías que es una buena adaptación de tu obra?
- ¿Por qué crees que el autor del manga hizo de esa forma la representación de la obra, y no de otra forma? Ej.: Podría haber tenido un estilo de dibujo distinto, o un estilo narrativo centrado en la crítica y no en el humor.

Desarrollo – Actividades

El o la docente proyectará y expondrá el PPT *Contexto de producción*, además indicará a los estudiantes que anoten las ideas que consideren más relevantes durante el transcurso de la exposición, además de indicar que, quienes deseen realizar una pregunta, deben levantar su mano, para no perder el orden durante este momento de la clase, en donde obtendrán el fundamento teórico para realizar la actividad posterior. Durante este momento del desarrollo de la clase, el o la docente se detiene más tiempo en ciertos puntos del PPT, que serán los siguientes: Diapositiva n°6, en la que se expone un mapa conceptual, se sugiere a los estudiantes que lo escriban en su cuaderno, tal como aparece; diapositivas n°7, 8 y 9, donde se desglosan los elementos del mapa, se sugiere a los estudiantes que escuchen con atención y que escriban solo lo más importante; diapositivas n°11 y 12, donde se propicia una reflexión de los elementos realizados, para darle sentido a la teoría revisada.

Luego de la revisión teórica, el o la docente iniciará la actividad a desarrollar. Para esto, los estudiantes asistirán a la sala de computación. Cuando estén en ese lugar, el docente dará las instrucciones para la realización de su tarea.

Sentados en parejas, los estudiantes deberán indagar sobre el contexto de producción de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, para ello, deberán recopilar información sobre la vida de Miguel de Cervantes. Es importante que el docente indique a los estudiantes, que deben consultarle acerca de las fuentes de donde recopilan la información, con el objetivo de que obtengan información confiable. Luego de la fase de recopilación de información, los estudiantes redactarán un ensayo mediante el procesador de texto disponible. Las características del ensayo que se solicitará, serán las siguientes:

- El ensayo debe responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo podría escribirse *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* hoy?

- Para responder la pregunta mediante el ensayo, el estudiante puede guiarse por los siguientes elementos: La adaptación de manga vista en clases; la recopilación de

información sobre el autor de la obra original; la experiencia personal respecto a sus lecturas durante la etapa escolar y fuera de esta.

· La extensión del ensayo debe enmarcarse entre una a dos páginas, con letra Arial 11 o Times new Roman 12, con interlineado sencillo.

· El ensayo se realizará íntegramente en la sala de computación, y será entregado por correo electrónico.

Cuando los estudiantes hayan terminado y enviado sus ensayos, deben volver a la sala de clases, para poder realizar el cierre de la actividad con la reflexión correspondiente.

Cierre – Metacognición

Tras finalizar la actividad central, los estudiantes observarán el mapa conceptual dispuesto en el PPT, para recordar la construcción teórica que realizaron en torno al contexto de producción literaria, y sobre la base de este contenido teórico, sumado a la experiencia de la actividad realizada responden la siguiente pregunta a mano alzada:

- ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido a los análisis literarios que realizaré en adelante?

(Cuadro n°24)

Planificación de Lengua y Literatura. 3° año medio: **Unidad Nº2: Construyendo interpretaciones literarias.** **Actividad de evaluación**	
Eje(s) formativo(s): Investigación	**Tiempo estimado de la actividad** 6 horas pedagógicas

Objetivo (s) de Aprendizaje (s): OA 9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura.	**Objetivo de la Actividad:** Investigar sobre referentes literarios presentes en elementos de la cultura popular como películas, series o canciones.	**Recursos didácticos requeridos:** Plumón y pizarra. Word *Rúbrica de evaluación.*
Objetivo conceptual: Aplicar los contenidos trabajados durante la unidad en una investigación académica.	**Objetivo procedimental:** Realizar una investigación académica acerca de tres temáticas específicas con relación a la obra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.* Adaptar la investigación realizada al formato audiovisual mediante un editor de videos específico.	**Objetivo actitudinal:** Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
Indicadores de evaluación: OA 9: • Seleccionando fuentes e información según	**Uso de TIC en clases:** No aplica.	**Habilidad de la especialidad:** Crear: Relacionar elementos aislados, con el objetivo de elaborar un producto nuevo.

criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. • Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.		

Evaluación

Evaluación sumativa

Heteroevaluación

Instrumento de evaluación

Rúbrica de evaluación

Inicio – Motivación

El o la docente iniciará la actividad pidiéndole a los estudiantes que recuerden lo realizado en la actividad pasada, enfocándose en la labor de investigación realizada, para cerciorarse

de que los estudiantes manejan y comprenden las habilidades necesarias para el desarrollo de la actividad de evaluación.

Luego, el docente les planteará a los estudiantes una serie de preguntas con relación a la investigación, para que los estudiantes reflexionen sobre este concepto y lo que debe realizarse en una investigación. Las preguntas son:

- ¿Qué entienden por investigación?
- ¿Qué consideran como elementos claves de una investigación?
- ¿Cómo estructurarían ustedes una investigación?
- ¿Qué se espera como producto final de una investigación?

Desarrollo – Actividades

Para orientar la actividad, el o la docente realizará una explicación teórica en la pizarra sobre qué es la investigación, en qué consiste, sus principales características, cómo debe realizarse, etc. Incorporando en la explicación las respuestas entregadas por los estudiantes en la actividad inicial. De esta forma todos los estudiantes manejarán el mismo conocimiento base y podrán desarrollar la actividad de evaluación de manera óptima.

Luego de la explicación teórica, el o la docente proyectará la rúbrica de evaluación, explicando, a la vez, en qué consiste la actividad de evaluación, referente al texto *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y los criterios que se seguirán para evaluar la misma, para de esta forma poder aclarar cualquier duda que surja por parte de los estudiantes.

Para realizar la actividad, primeramente deberán reunirse en grupos de cuatro integrantes (a elección de ellos), luego se dirigirán a la sala de computación del colegio, donde deberán investigar sobre tres temáticas principales, el contenido del primer libro de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la mancha,* quién era y cuál fue el contexto de producción del autor Miguel de Cervantes y, por último, las representaciones intertextuales que se hicieron de la obra en diferentes medios, como puede ser la adaptación al manga revisada en la actividad

n°3 de la presente unidad. La información que recopilen en la investigación deberá ser redactada en un formato de guion para posteriormente elaborar un video que funcione como reseña bibliográfica, mediante el editor de videos que posee la aplicación Tik Tok, en el que se relate, de forma resumida, los detalles más importantes de la investigación realizada acerca de las temáticas principales.

Cierre – Metacognición

Para cerrar la actividad y la unidad, el o la docente creará un espacio de reflexión conjunta sobre dos temas.

El primer tema corresponde a la actividad de evaluación realizada, en este espacio los estudiantes podrán expresar cuáles fueron los impedimentos o facilidades que tuvieron a la hora de desarrollar la actividad, tanto en la investigación, redacción del guion o creación del video, además podrán mencionar si la actividad les hizo sentido con los conocimientos que poseen, qué les pareció y qué cosas cambiarían de esta.

El segundo tema corresponde a la unidad de aprendizaje en sí, en este espacio los estudiantes comentarán qué les pareció la unidad, si los conocimientos que adquirieron los consideran relevantes para su futuro, si habrían abordado otras temáticas, qué actividades les hubiera gustado realizar y si se sintieron partícipes de su aprendizaje, a la par de si consideraron desafiantes y estimulantes las actividades.

REFERENCIAS

Agudelo, M y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e intervención social*. (17), pp. 353-378.

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*. *26*. (3), pp. 22- 31.

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

Arancibia, V. y Fajre, C. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. (12), pp. 121-138.

Atorresi, A. (2005). *Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida.* Universidad de Buenos Aires.

Barrera, M., Gallo, M., Martínez, V., Ocampo, M. y Tagliavini, G. (2010). Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje. Instituto Nacional de Formación Docente.

Basuyau, C. y Guyon, S. (1994). Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés. *Revue Française de Pédagogie.*

Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la Investigación, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature 11* (4), pp. 5-20 https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784.

Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación. 15* (2), pp.58-67.

Carrillo, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios visuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 20* (64), pp. 219-240.

Castro, C. (2017). ¿Para quién y para qué escribo? El otro en las consignas de tareas de escritura. *Lectura y Escritura: Pensar, decir y hacer.* pp. 33-40.

Catalán, M. y Jarillo, E. (2010). Paradigmas de investigación aplicados al estudio de la percepción pública de la contaminación del aire. *Rev. Int. Contam. Ambient, 26* (2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-49992010000200007

Chimenti, M. (2021). La imaginación al poder: las consignas como condición de posibilidad de la experiencia de la escritura (y la lectura) en la escuela secundaria. *El toldo de Astier. Vol. 12.* (22), pp. 70-81.

Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo…? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El toldo de de Astier. 4* (7), pp. 75-90.

Condito, V. (2018). ¿Qué "decimos" sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revistas de Educación. 1* (2), pp. 103-124.

CPEIP- Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de educación

Dahl, J. (2014). Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura. *El Toldo de Astier*, *5* (8), pp. 15-29. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6133/pr.6133.pdf

Dambrosio, A. (2019). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales*, pp. 49-60. https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/30.pdf

Diaz, L. y Checa, L. (2014). El procedimiento de reescritura en las consignas de invención. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, pp. 1-9

Durán, C. (2021). El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad. *Actualidad Contable Faces, 24* (42), pp. 95-112.

Férnandez, C. y Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounter on Education. 7,* pp. 131-153.

González, N, Zerpa, M., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*. *13* (23)*,* pp. 279-309.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la Investigación*. pp. 394-466.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Revista venezolana de investigación* (1 y 2), pp. 225-243.

Jiménez. A. y Torres, A. (2019). Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión. *Revista panamericana de pedagogía.Saberes y quehaceres del pedagogo.* (28), pp. 127-153.

Ley 20.370 del 2009. Por la cual se deroga la LOCE y se promulga la LGE. 12 de septiembre de 2009.

Maris, S. (2006). *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*. Universidad Nacional de Rosario.

Martinez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Trillas.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Ediciones octaedro.

Mineduc (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2018). *Bases Curriculares primero a sexto básico.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2020). *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2020). *Priorización Curricular Covid-19 Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2021). *Programa de Estudio: Lengua y Literatura 3° medio formación general*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2021). *Programa de Estudio: Lengua y Literatura 4° medio formación general*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Moreno, A., López, K. y Fernández, M. (1998). *Guía de orientación para la elaboración de consignas escritas.* Plan de desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad a través del currículo.

Muñoz, M. (2015). *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula infantil.* Universidad Internacional de la Rioja.

Navarro, F. y Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria.* Paidós.

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.

Pérez, J. (2015) Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: Una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. *Revista Calidad en la Educación Superior*, *6* (2), pp. 136-163.

Polo, N. (2015). Dispositivos para el aprendizaje y la comprensión. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía con artículos e información de máxima relevancia. (4), pp.21-30.* https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/07/REVISTA-REDIPE-VOL-4-4-.pdf

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria. 14* (1), pp. 26-36.

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la re enseñanza de la lengua. *Enunciación. 15* (1), pp. 173-181.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio sociodiscursivo de la enseñanza de la lengua.* Universidad de Ginebra.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo.* Miño y Dávila srl.

Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de Lengua y Literatura: Análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 1* (13), pp. 167-179.

Salgado, L. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología. 13,* pp. 71-78.

Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional.* Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección. Ediciones INACAP.

Tapia, S. (2016). Análisis del trabajo docente: Relaciones entre lo prescriptivo y lo realizado en clases de Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2* (12), pp 87-105.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa Editorial.

Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro: Cultura, intercultura y Educación Superior*, (66), pp. 91-101.

Vasquez, A. (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*. Universidad de Barcelona.

Zakhartchouk, J. *(2014).* Quelques pistes pour «enseigner» la lecture de consignes.*Formation et pratiques d'enseignement en questions.* (1), pp. 71-82.

Zakhartchouk, J. (2018). Les consignes au coeur: geste pédagogique et geste didactique. *Repères,recherches en didactique du français langue maternelle.* (22), pp. 61-81.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 63-85.

ANEXO I: MATRICES DE ANÁLISIS

Matrices de análisis 3° año medio

(Matriz de análisis n°1)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético. Actividad 1: La ficción en nuestras vidas.
Número de páginas	Páginas 38-49
Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
Indicadores de logro	•Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).

	• Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.
Desarrollo de la actividad	Para motivarlos, el docente invita a cada estudiante a escribir en su cuaderno uno o dos títulos de novelas o cuentos de ciencia ficción que los hayan impactado. Luego intercambian sus respuestas con un compañero. Cada uno selecciona un título y comentan preguntas como las siguientes: ¿Por qué seleccionaste esa obra? ¿En qué momento la leíste? ¿Qué tema que aborda? ¿Cómo se relaciona con tu vida? [...] El profesor los invita a compartir con el curso la obra seleccionada y a comentar por qué les resultó impactante. [...] Al terminar la lectura orquestada, el profesor guía a los jóvenes para que analicen la estructura interna del cuento, identifiquen a los personajes y la secuencia de hechos relevantes que explican el conflicto entre padre e hijo, y otros recursos literarios presentes en el relato que le otorgan fuerza expresiva. […] A continuación, los jóvenes se reúnen en parejas para escribir su comentario, incorporando el análisis del cuento y su experiencia de lectura. El objetivo es que asuman una postura; luego intercambian los textos con otra pareja y así reciben retroalimentación para mejorar la redacción y profundizar el vínculo entre el efecto estético y los recursos que utilizó el autor para generar ese efecto.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.

Momento de la secuencia didáctica	Inicio de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.
Propuesta de consigna(s)	Respecto a la lectura realizada con anterioridad en clases, deben analizar la estructura interna del relato e identificar a los personajes, con el fin de escribir un comentario literario respecto de la obra leída.

(Matriz de análisis n°2)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético. Actividad 3: Círculo lector sobre efecto estético.
Páginas	Páginas 61-68
Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos

Indicadores de logro	•Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.
Desarrollo de la actividad	El docente presenta brevemente al autor del cuento, Juan Rulfo. Luego "orquestará" la lectura plenaria oral del cuento No oyes ladrar a los perros. [...] Al terminar la lectura orquestada, el profesor guía a los jóvenes para que analicen la estructura interna del cuento, identifiquen a los personajes y la secuencia de hechos relevantes que explican el conflicto entre padre e hijo, y otros recursos literarios presentes en el relato que le otorgan fuerza expresiva. [...] se juntan en grupos de 5 o 6 alumnos y recuerdan los principios del diálogo argumentativo para participar en la discusión. [...] A continuación, los jóvenes se reúnen en parejas para escribir su comentario, incorporando el análisis del cuento y su experiencia de lectura. El objetivo es que asuman una postura; luego intercambian los textos con otra pareja y así reciben retroalimentación para mejorar la redacción y profundizar el vínculo entre el efecto estético y los recursos que utilizó el autor para generar ese efecto. […] Para el diálogo argumentativo, se propone que presenten sus interpretaciones en una sala dispuesta en un círculo. Mientras intervienen, el profesor realiza un mapeo de la argumentación, que consiste en rastrear con líneas cada vez que un estudiante expone

	sus ideas, preguntas, contrapreguntas o complementa, para visualizar con claridad la dinámica de la argumentación; ello le permitirá sacar conclusiones y retroalimentar a los alumnos de modo más preciso.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.
Propuesta de consigna(s)	Considerando la lectura realizada en clases, y la actividad realizada con anterioridad (comentario literario), realicen un diálogo argumentativo en grupos de 5 o 6 estudiantes.

(Matriz de análisis n°3)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.

	Actividad 4: Crear efecto estético.
Páginas	Páginas 69-74
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos
Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.
Desarrollo de la actividad	A continuación, el docente presenta los criterios que guían el proceso de escribir el cuento [...] Para apoyarlos, el profesor puede mostrar un esquema con los principales recursos literarios; por ejemplo: estructuras narrativas: relato enmarcado, relato circular, narraciones paralelas; disposiciones de la narración: ab ovo, in media res, in extrema res; tipos de narrador, etc. [...] Se sugiere recordarles los recursos lingüísticos que están disponibles [...].
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los criterios.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.

Propuesta de consigna(s)	Redacten, de manera individual, un cuento con el objetivo de producir un efecto estético determinado a elección propia. Para guiar la planificación y producción del cuento deben guiarse por las tablas, pautas y rúbricas vistas y entregadas en clases anteriormente.

(Matriz de análisis n°4)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 75-76
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos

Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.
Desarrollo de la actividad	Leen un fragmento de un texto literario; puede ser un cuento, un poema o un fragmento de novela. Lo analizan, identificando uso y efecto estético de los recursos empleados por el autor, para luego elaborar una interpretación, que se fundamenta en el análisis realizado.[...] Para elaborar el comentario, es importante que apliquen una estructura semejante a la que han empleado durante la unidad en las diversas actividades, y la que se presentó para trabajar la lectura complementaria en clases.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en las metas.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 1 Diálogo: Literatura y efecto estético.
Propuesta de consigna(s)	En su cuaderno, escriban un comentario literario en base a una obra leída (puede ser un cuento, una novela, un poema, etc), siguiendo los pasos revisados en clase.

(Matriz de análisis n°5)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: E laborar y comunicar interpretaciones literarias. Actividad 2: Construyendo interpretaciones literarias.
Páginas	Páginas 87-92
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos
Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

Desarrollo de la actividad	Los jóvenes redactan –de manera guiada o independiente– una interpretación de uno de los textos (revisar documento), en la cual integran los elementos analizados para atribuir un significado global a lo leído. Una estrategia útil es que expliquen qué significa el título o cómo el texto da cuenta de él.[...] Para planificar su escritura, usan la pauta de lectura propuesta en la tabla anterior. Tras redactar el texto, se reúnen con un compañero y los intercambian para revisar y complementar sus interpretaciones.[...] Al término de la actividad, el docente propone que se autoevalúen e identifiquen su respectivo nivel de desempeño y qué aspectos necesitan profundizar. Para ello, usan la siguiente escala de metacognición. Este ejercicio también permitirá al profesor tomar acciones de mejora.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Inicio de la unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias.
Propuesta de consigna(s)	Siguiendo la pauta de lectura presentada con anterioridad, redacte una interpretación de uno de los dos textos leídos con énfasis en integrar los elementos analizados. Al terminar la redacción reúnase con un compañero para intercambiar los textos redactados y complementar el trabajo realizado.

(Matriz de análisis n°6)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Investigación
Unidad	Unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias. Actividad 4: Investigar: literatura, arte y cultura.
Páginas	Páginas 96-97
Objetivo de Aprendizaje	OA 9: Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura
Indicadores de logro	• Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. • Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Desarrollo de la actividad	El profesor los invita a investigar en grupos para que profundicen en los referentes de la cultura y el arte que puede haber en una determinada novela gráfica o película, cuyos antecedentes estén en textos literarios clásicos [...] Es importante que el profesor los oriente con instrucciones y sugerencias específicas sobre cómo abordar la investigación [...] Conviene que el profesor les explique las características del reporte de investigación que les pidió y cómo será evaluado, para que sepan qué se espera que aprendan a partir de los criterios de evaluación.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los criterios.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias.
Propuesta de consigna(s)	En relación al material visto en clases, realice una investigación en la que considere cómo los productos culturales actuales se relacionan con obras literarias clásicas y, a su vez, cómo estas influyen en la cultura popular. La investigación debe realizarse con base en las instrucciones expuestas en clase y será evaluada con estos mismos criterios.

(Matriz de análisis n°7)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción

Unidad	Unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 98-99
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos
Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.
Desarrollo de la actividad	Los jóvenes participan en una mesa de trabajo para planificar su guion a partir del análisis de una obra literaria sugerida por el docente u otra que les interese. En esta primera tarea, encontrarán la estructura que les servirá de base para construir algo nuevo. [...] Luego transforman el texto analizado e interpretado en una nueva creación, porque cambia la forma de escribirlo. Por ejemplo: convierten el cuento en guion.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.

Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias.
Propuesta de consigna(s)	En grupos, construyan una planificación sobre cómo redactar un guion, luego de esto deberán seleccionar una obra que les interese y transformarla en un guion mediante la planificación realizada.

(Matriz de análisis n°8)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 3: Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 132-138
Objetivo de Aprendizaje	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos

Indicadores de logro	• Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.
Desarrollo de la actividad	Para escribir el ensayo, se sugiere algunos temas que se haya abordado durante la unidad, todos vinculados a los problemas éticos asociados a participar en diversas comunidades digitales: difundir información, formas de acoso, descalificar o discriminar, sus alcances y consecuencias. [...] La actividad de evaluación se puede realizar en pequeños grupos o en parejas. Los estudiantes discutirán para consensuar algunos temas y preguntas de investigación, para orientarse a desarrollar la escritura. Se sugiere que, una vez elegida la idea de base, hagan un mapa mental u otro organizador con las ideas que desean comunicar por medio de su ensayo.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 3: Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales.
Propuesta de consigna(s)	En parejas o en grupos redactarán un ensayo investigativo sobre los problemas éticos asociados a la participación en comunidades digitales. Para orientar su redacción es preferible elegir una idea

	base y luego realizar un mapa mental, de la misma forma como se vio en clases.

(Matriz de análisis n°9)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos. Actividad 4: Produzcamos un diálogo argumentativo.
Páginas	Páginas 158-162
Objetivo de Aprendizaje	OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Indicadores de logro	• Integran recursos persuasivos en sus textos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia.
Desarrollo de la actividad	Primero participan en un diálogo oral para poner en común sus posturas y argumentos iniciales; así podrán reconocer las debilidades de su argumentación e iniciar la fase de investigación. [...] Tras reconocer sus debilidades, investigan sobre el tema para fortalecer sus posturas. Antes de que redacten sus diálogos, el profesor les recomienda ordenar sus argumentaciones en un organizador como el de la actividad anterior [...] El profesor les entrega indicaciones específicas para que redacten el diálogo [...] Los alumnos comparten sus diálogos con la clase y se autoevalúan; en ambas instancias pueden detectar aspectos logrados y débiles, y reformular sus producciones.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos.
Propuesta de consigna(s)	Deberán redactar un diálogo argumentativo sobre unas de las temáticas planteadas en clases con anterioridad, tales como los diálogos cotidianos en los que es necesario argumentar, alguna escena de una película o programa donde se dialogue

	argumentativamente o el análisis mismo de un diálogo argumentativo. Para esto es necesario discutir preliminarmente acerca de la temática elegida para luego realizar una investigación acotada que funcione como base para el diálogo que deberán crear.

(Matriz de análisis n°10)

Curso	3° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos. Actividad de evaluación.
Páginas	Páginas 163-166
Objetivo de Aprendizaje	OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Indicadores de logro	• Integran recursos persuasivos en sus textos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia.
Desarrollo de la actividad	Escogen un tema sobre el que desean proclamarse; se recomienda que exploren alternativas por medio de un organizador [...] Tras escoger el tema, planifican su proclama [...] Escriben sus borradores e integran la información planificada. [...] Comparten sus proclamas con un compañero, quien aplica la pauta para hacer sugerencias y comentarios sobre el trabajo (revisar documento). [...] Los alumnos escriben la versión final de su trabajo. Se recomienda que lean sus proclamas en voz alta.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 4: Evaluar y producir géneros discursivos.
Propuesta de consigna(s)	Deben redactar una proclama a partir de un tema a elección. Para orientar la redacción utilizarán los organizadores, pautas y mapas expuestos en clases. La proclama deberá compartirse con un compañero a fin de retroalimentarse mutuamente en base a la pauta entregada, por último, la proclama deberá exponerse frente al curso en voz alta.

Matrices de análisis 4° año medio

(Matriz de análisis n°11)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Investigación
Unidad	Unidad 1: Comparando lecturas literarias Actividad 3: Compararemos perspectivas sobre la mujer
Número de páginas	Páginas 65-72
Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propios de la asignatura: • Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.

	• Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas y géneros discursivos determinados. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.
Indicadores de logro	• Indagan información sobre los contextos de producción y recepción en diversas fuentes confiables. • Diferencian los contextos de producción y recepción en los que se crean y difunden las obras. • Generan una respuesta de prueba donde comparan la relación entre una obra literaria y su contexto de producción.
Desarrollo de la actividad	Primero se reúnen en parejas para iniciar una fase de investigación sobre ambas obras, presentándoles una pauta de preguntas y aplicándola al primer texto, Drácula, para su análisis[...] Los estudiantes aplican nuevamente la pauta al segundo texto: Sonetos de la muerte. El docente los guía para que procesen la información obtenida por medio de apuntes y paráfrasis. [...] Les solicita que integren los frutos de su investigación en la redacción de una respuesta de prueba (género de aula). Los alumnos escriben la respuesta, el docente brinda una pauta con los indicadores de evaluación. Para responder a la interrogante, se basan en la información de la tabla, integrándola y complementándola con citas de ambos textos.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.

Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 1: Comparando lecturas literarias
Propuesta de consigna(s)	A partir del video expuesto completen en grupos de tres la tabla presentada. Registra juicios, valoraciones y posicionamientos que existían sobre la mujer de antes y ahora. Luego, compare el fragmento de la novela *Drácula* de Bram Stoker y *Sonetos de la muerte* de Gabriela Mistral. Para un primer acercamiento, guíate por la tabla comparativa propuesta por el profesor. Posteriormente en parejas responde la pauta de preguntas en torno a los textos leídos. La finalidad de lo anterior, es que investiguen más profundamente sobre los textos. Finalmente, a raíz de la pregunta hecha por el profesor y evalúe su respuesta a través de la pauta entregada

(Matriz de análisis n°12)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Investigación
Unidad	Unidad 1: comparando lecturas literarias Actividad de evaluación: Escribamos un ensayo comparativo
Número de páginas	Páginas 89-97

Objetivo de Aprendizaje	OA 8: Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propios de la asignatura: • Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas y géneros discursivos determinados. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.
Indicadores de logro	• Analizan los contextos de producción y recepción en los que se crean y difunden las obras mediante la comparación. • Interpretan obras literarias utilizando la información investigada. • Explican a través de qué recursos una obra provoca determinados efectos en los lectores.
Desarrollo de la actividad	Se sugiere que los estudiantes se agrupen para indagar acerca de Bob Dylan [...] Los estudiantes presentarán al curso sus hallazgos, mientras sus compañeros toman apuntes sobre los aspectos que les llaman la atención, seleccionando las ideas que les permitan valorar la contribución del autor a la literatura [...] Los estudiantes elaborarán un ensayo

	comparativo sobre una canción de Bob Dylan con un fragmento del texto clásico El retrato de Dorian Grey, en el que deberán aplicar los aspectos estudiados (contexto de producción o recepción, perspectivas adoptadas y efecto estético) para elaborar su ensayo.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 1: Comparando lecturas literarias
Propuesta de consigna(s)	A partir del organizador gráfico y la pauta de redacción elabore de forma individual un ensayo comparativo sobre una canción de Bob Dylan con un fragmento del texto clásico "El retrato de Dorian Grey", tomando en cuenta el contexto de producción, recepción, perspectivas adoptadas, y efecto estético. Guíate por el organizador gráfico presentado por tu profesor para iniciar la redacción. Finalmente, en parejas comparte los ensayos que escribieron y aplica la pauta de autoevaluación expuesta por el profesor.

(Matriz de análisis n°13)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura

Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 1: Elaboremos distintas interpretaciones para un mismo texto
Número de páginas	Páginas 100-105
Objetivo de Aprendizaje	OA 7: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Indicadores de logro	• Analizan textos literarios utilizando como criterio las marcas textuales ilustrativas, pertinentes y claras. • Distinguen distintas interpretaciones de un texto analizando las posibilidades expresivas del lenguaje. • Formulan interpretaciones plausibles para una obra o parte de ella, a partir de un criterio de análisis . • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Intervienen aportando información verdadera, clara y pertinente respecto del tema del diálogo. • Analizan los aportes de los interlocutores e identifican sus propósitos. • Integran los aportes de sus compañeros para construir sus propias intervenciones durante el desarrollo del diálogo.
Desarrollo de la actividad	[...] Al terminar la lectura del texto, los estudiantes pondrán en común los resultados de sus focos para que puedan tomar esta información al interpretar [...] Posteriormente, se reunirán en grupos pequeños para analizar en profundidad a los personajes del relato, de modo que puedan desarrollar su interpretación a partir de una perspectiva (Emma o Loewenthal) o bien de un criterio de análisis específico [...] Finalmente se integran los hallazgos en la elaboración de la interpretación
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.

Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias
Propuesta de consigna(s)	En parejas lee el cuento Emma Zunz de Jorge Luis Borges. Luego, siguiendo la pauta de análisis propuesta, en grupos pequeños analicen la profundidad de los personajes del relato. La idea de lo anterior es que puedan desarrollar su interpretación a partir de la perspectiva de uno de los personajes (Emma o Loewenthall).

(Matriz de análisis n°14)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 2: Construyamos un mapa mental de la interpretación
Número de páginas	Páginas 101-105
Objetivo de Aprendizaje	OA 7: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Indicadores de logro	• Distinguen distintas interpretaciones de un texto analizando las posibilidades expresivas del lenguaje. • Formulan una interpretación literaria utilizando la estrategia del mapa mental. • Fundamentan sus interpretaciones con marcas textuales ilustrativas, pertinentes y claras. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones.
Desarrollo de la actividad	[...] A partir de una obra seleccionada, los estudiantes construirán, en grupos pequeños, un mapa mental para interpretar una obra literaria [...] Luego de la lectura de la obra seleccionada, identificarán los temas abordados en la obra por medio de una lluvia de ideas que el docente irá registrando en la pizarra [...] Los alumnos se agruparán para desarrollar el mapa mental a partir de los aspectos que más les interesaron o que comprendieron mejor [...] Posteriormente presentarán oralmente sus creaciones y las evaluarán siguiendo una pauta.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en las metas
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias

Propuesta de consigna(s)	En grupos de mínimo tres, máximo cuatro integrantes, desarrollen un mapa mental para interpretar una obra literaria a elección. Para lo anterior sigan la pauta presentada en clases. Finalmente, expongan lo realizado. Pueden realizar la exposición mediante material de apoyo físico o digital.

(Matriz de análisis n°15)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 3: Enjuiciamos a un personaje literario
Páginas	Páginas 111-114
Objetivo de Aprendizaje	OA7: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Indicadores de logro	. Formulan interpretaciones sobre la obra o un fragmento de ella, a partir de un criterio de análisis. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar, ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones. • Intervienen aportando información verdadera, clara y pertinente respecto del tema del diálogo. • Analizan los aportes de los interlocutores e identifican sus propósitos.
Desarrollo de la actividad	Se espera que los estudiantes interpreten las acciones de un personaje, fundamentándolas con razones, pruebas o evidencias del texto [...] Primero, se modelará la actividad enjuiciando al protagonista de "El Extranjero" con el fin de que los alumnos sigan ese modelo. Los estudiantes presentarán sus alegatos oralmente a un jurado compuesto por alumnos, mientras el docente evaluará las presentaciones guiadas por una pauta de evaluación [...] A modo de cierre, pueden responder algunas preguntas metacognitivas.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias

Propuesta de consigna(s)	De manera individual, redacten un alegato para probar la inocencia o culpabilidad de un personaje literario, a elección personal, mediante el actuar del personaje dentro de su obra. Para esto deben realizar un borrador inicial del alegato que será retroalimentado de manera individual, para luego presentar, de forma oral, la versión final del mismo a un jurado compuesto por sus compañeros.

(Matriz de análisis n°16)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad 4: Compartamos interpretaciones sobre un cuento
Número de páginas	Páginas 116-122

Indicadores de logro	• Fundamentan sus interpretaciones con marcas textuales ilustrativas, pertinentes y claras. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Analizan los aportes de los interlocutores e identifican sus propósitos
Sugerencia de consigna	[...] A partir de la investigación,los alumnos anotan algunas ideas a modo de predicción sobre el estilo y contenido de las obras para luego compartirlas con la clase [...] El docente "orquestará" la lectura plenaria oral del cuento Los inmigrantes [...] Una vez que hayan terminado la lectura orquestada, los estudiantes se reunirán en parejas para elaborar su interpretación [...] Para desarrollar el diálogo argumentativo, los estudiantes presenten desde su puesto sus interpretaciones en una sala dispuesta en un círculo. Mientras intervienen, el profesor realizará un mapeo de discusión [...]El docente retroalimentará individualmente la discusión por medio de una entrevista en la que destacará los aspectos mejor logrados y las debilidades detectadas [...] A modo de cierre, los alumnos se autoevaluarán, escribiendo una reflexión en sus cuadernos para responder a la pregunta ¿Cómo evalúo mi participación?.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos

Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 2: Comparando lecturas literarias
Propuesta de consigna(s)	En parejas elaboren una interpretación del texto (pueden utilizar la estrategia de mapa mental). Finalmente, comparte tu interpretación acerca del cuento en el plenario.

(Matriz de análisis n°17)

Curso	4° medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 2: Construyendo interpretaciones literarias colaborativas Actividad de evaluación: Participemos en un círculo lector
Objetivo de Aprendizaje	OA 7 Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos: • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis). • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.
Páginas	129- 132

Indicadores de logro	• Fundamentan sus interpretaciones con marcas textuales ilustrativas, pertinentes y claras. • Explican con claridad el propósito de sus intervenciones. • Intervienen en el diálogo con diversos propósitos (abrir un tema, debatir una postura, aportar ejemplos, concluir, aclarar, etc.), respetando los códigos y convenciones correspondientes. • Analizan los aportes de los interlocutores e identifican sus propósitos
Desarrollo de actividad	El profesor especificará las características del círculo lector y las etapas por medio de un diagrama. El círculo lector debe planificarse con anticipación, pues los estudiantes necesitan conocer la obra antes de participar para que la actividad sea productiva [...] Para la primera etapa, cada alumno desarrollará un análisis y una interpretación de la novela, utilizando las estrategias y técnicas aprendidas (comentarios de texto, mapa mental). El docente puede orientar el trabajo de análisis brindando algunas preguntas que podrían guiar la interpretación de la novela [...] Una vez que hayan desarrollado sus interpretaciones, investigarán en distintas fuentes más datos sobre el autor y la obra. El docente les recomendará tomar apuntes en algunas tarjetas que podrán consultar a medida que participan en el círculo. Un alumno deberá asumir el rol de moderador del círculo: asignará los turnos de habla y orientará la discusión. Además, deberá reunir algunas condiciones esenciales para darle fluidez al círculo; entre ellas, ser asertivo, pero no agresivo, ecuánime para darles a todos el mismo tiempo y claro para que los alumnos comprendan sus indicaciones. [...] Antes de desarrollar el círculo lector, es importante que

	recuerden las normas de interacción para el diálogo argumentativo acordadas en la actividad anterior y tengan a la vista las fórmulas fijas sugeridas por el docente. Además, se recomienda que el profesor brinde un espacio para que ensayen sus intervenciones, usando los recursos que han preparado (interpretaciones, tarjetas con información complementaria) para estén más seguros durante el desarrollo del círculo. Asimismo, presentará una pauta con criterios a evaluar para que los consideren durante el proceso de preparación [...] A continuación, los estudiantes participarán en el círculo lector, siguiendo la modalidad de la actividad anterior. El docente realizará un nuevo mapeo de la argumentación para contrastar estos datos con la evidencia levantada, de modo que pueda reconocer los avances de los jóvenes y retroalimente su participación de modo más claro e informado. [...] A modo de cierre de unidad, los estudiantes participarán en una conversación sobre papel. Para ello, recibirán una hoja en blanco en la que escribirán una reflexión en torno a sus aprendizajes, guiados por preguntas que el docente escribirá en la pizarra.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en las metas.
Propuesta de consigna(s)	Desarrolle un análisis e interpretación de la obra seleccionada. Escribe tus interpretaciones utilizando alguna de las técnicas vistas durante la unidad e investigando en distintas fuentes sobre el autor y la obra para complementar. Posteriormente, expone lo realizado en el círculo lector.

(Matriz de análisis n°18)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 3: Evaluemos un discurso público Actividad 4: Escribamos nuestras posturas sobre temas de interés
Páginas	149-153
Objetivo de aprendizaje	OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Indicadores de logros	• Formulan juicios fundamentados sobre los textos a partir de criterios. • Diferencian propósitos implícitos o explícitos en los textos que leen. • Reconocen los recursos utilizados para expresar ideologías, creencias y puntos de vista. • Reconocen la posición adoptada por el enunciador y determinan si es adecuada al rol que busca representar. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido.

Desarrollo de la actividad	Para iniciar, se sugiere que los estudiantes participen en una dinámica: triángulo de posturas, que consiste en que, frente a una afirmación controversial, se ubiquen en uno de tres puntos; cada punto representa una posición respecto de la afirmación, como se muestra en el siguiente diagrama [...] Luego, de manera individual, los alumnos analizarán dos portadas de diarios seleccionadas por el docente o por ellos mismos, que evidencien coberturas noticiosas diferentes. La actividad se divide en dos etapas: la primera es una contextualización de los medios escogidos y la segunda un análisis detallado de cada portada. Para el análisis contextual, se sugiere las siguientes preguntas [...] Luego, para la etapa de análisis comparativo de portadas, el docente modelará el análisis mediante la estrategia de circular la información específica que permita responder a las preguntas orientadoras, como se muestra en el ejemplo (revisar documento) [...] continuación, se muestra algunas respuestas que el profesor podría utilizar para modelar. Posteriormente, los estudiantes desarrollarán el análisis guiados por la pauta [...] Los estudiantes presentan su análisis, explicitando qué recursos lingüísticos utilizaron. Luego reflexionan en plenario en torno a las habilidades que deben desarrollar los lectores para leer críticamente la información publicada en medios masivos [...] Los estudiantes hacen un listado con las distintas habilidades de análisis crítico identificadas en el plenario. Cada alumno utiliza el listado para aplicar estas habilidades estratégicamente en la redacción de un editorial. Seleccionan un tema de interés sobre el cual desarrollen su postura utilizando intencionadamente los recursos lingüísticos. Se sugiere que los estudiantes intercambien sus editoriales para que identifiquen la postura

	presente en la editorial de compañero.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la actividad
Propuesta de consigna	Durante esta actividad realizarán un análisis comparativo de portadas de diario. Primero se debe analizar individualmente las portadas y responder las preguntas En primer lugar, analiza individualmente las portadas de diarios presentadas por tu profesor. Para lo anterior, respondiendo preguntas tales como: ¿Qué diario es? ¿Pertenecen a algún grupo editorial o son medios independientes? ¿Qué línea editorial siguen? ¿Qué tipo de cobertura periodística hacen? ¿Frecuencia de publicación? Posteriormente, realiza tu análisis comparativo guiándote por la pauta presentada y, finalmente, presenta tu análisis al curso señalando los recursos lingüísticos que utilizaste.

(Matriz de análisis n°19)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Eje	Producción
Unidad	Unidad 3: Evaluemos un discurso público Actividad de Evaluación: Escribamos un tweet persuasivo
Páginas	154-157
Objetivo de Aprendizaje	OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Indicadores de logros	Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos según el propósito. • Reconocen los recursos que usa un emisor para relacionarse con la audiencia. • Explican el efecto que produce en la audiencia el uso de determinados recursos. • Seleccionan los recursos más adecuados según género y propósito. • Combinan los recursos en la producción de textos para lograr determinados efectos en la audiencia.

Desarrollo de la actividad	Para iniciar, se sugiere que los estudiantes participen en una reflexión plenaria sobre los distintos problemas sociales presentes en la contingencia y su discusión en redes sociales. Además, conversarán sobre los distintos espacios que conocen y utilizan para interactuar en las redes. El docente guía la discusión hacia la plataforma de Twitter y su rol específico [...] La actividad central consiste en crear un tweet persuasivo sobre una causa social que deseen defender y que incluya un recurso gráfico (afiche, imagen, fotografía, etc.). Para referencia, el docente modelará un tweet específico con el formato que deben lograr. Lo anterior, considerando que los tweets presentan diversas estructuras (solo opinión, opinión con link, hilo, opinión con recurso gráfico, etc.) [...] El docente presenta una pauta de redacción para la elaboración del tweet. Se sugiere el siguiente formato de pauta y se ofrece algunas respuestas de los estudiantes (Revisar documento) Guiados por el modelamiento del profesor y la pauta de elaboración, los alumnos crean un borrador de su mensaje final y lo presentan a la clase para recibir retroalimentación sobre su propuesta. El docente debe guiar la retroalimentación para que los estudiantes consideren los criterios de la pauta de elaboración como base para sus sugerencias. Posteriormente, crean la versión final de su mensaje y mejoran los aspectos sobre los que recibieron comentarios. Luego presentan su trabajo final a la clase para su evaluación.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la unidad 3: Evaluemos un discurso público

Propuesta de consigna	Como cierre de la unidad en proceso, realizaremos una evaluación que consiste en la creación de un tweet persuasivo sobre los distintos problemas sociales contingentes y su discusión en redes sociales. Este tweet debe ser en defensa de la causa e ir acompañado de un recurso gráfico, ya sea un afiche, imagen, fotografía, etc. Luego presentarán su trabajo a sus compañeros para una primera retroalimentación y, finalmente, realizarán la presentación de la versión final.

(Matriz de análisis n°20)

Curso	4° medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Unidad	Unidad 4: La escritura como forma de participación social Actividad 1: Escribamos un prólogo
Páginas	160-167
Eje	Producción

Objetivo de Aprendizaje	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Indicadores de logro	• Utilizan diversos formatos para comunicar sus ideas (orales, escritos y audiovisuales) en función de sus propósitos. • Adecuan el género y los recursos lingüísticos y no lingüísticos de sus creaciones en función del destinatario y el propósito. • Integran en sus textos los resultados de análisis e interpretaciones. • Integran en s us textos recursos persuasivos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia. • Usan la imaginación y la creatividad para producir textos novedosos y originales. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Seleccionan los recursos más adecuados al género y el propósito que desean lograr. • Combinan los recursos en los textos para lograr determinados efectos en la audiencia.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los procedimientos
Momento de la secuencia didáctica	Inicio de la unidad 4: La escritura como forma de participación social

Desarrollo de la actividad	Los alumnos seleccionarán un libro que deseen recomendar a sus compañeros para escribir el prólogo [...] Para la etapa de redacción, los alumnos considerarán los aspectos incluidos en la pauta de análisis. Además, seguirán una segunda pauta diseñada para el auto-monitoreo de su escritura para propiciar la reflexión metacognitiva respecto de los requisitos generales que debe cumplir cualquier escrito, como claridad y precisión [...] Los estudiantes redactarán sus borradores, y participarán en una instancia intermedia de coevaluación para que intercambien sus trabajos y hagan sugerencias [...] Los alumnos tomarán las sugerencias de sus compañeros y redactarán la versión final de su prólogo. El docente puede organizar una instancia para que intercambien sus creaciones y evalúen si la argumentación de sus compañeros logró convencerlos para que leyeran el libro prologado.
Propuesta de consigna	Cree un prólogo de un libro a elección que quieran recomendar a sus compañeros. Antes de elegir la obra sobre la cuál escribirán, leeremos y analizaremos el prólogo de la obra "Como el cielo tus ojos" guiándonos por la pauta dada. Revisaremos las partes del prólogo y seleccionarán qué libro utilizarán. Para la redacción utilizarán la pauta dada y podrán automonitorear su proceso de escritura. Antes de redactar el producto final, realizarán una dinámica de coevaluación utilizando la técnica DPS.

(Matriz de análisis n°21)

Curso	4to medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Unidad	Unidad 4: La escritura como forma de participación social Actividad 2: Construyamos una revista crítica de cine
Eje	Producción
Objetivo de Aprendizaje	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos,

	considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Páginas	168-175

Indicadores de logro	Utilizan diversos formatos para comunicar sus ideas (orales, escritos y audiovisuales) en función de sus propósitos. • Integran en sus textos recursos persuasivos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia. • Usan la imaginación y la creatividad para producir textos novedosos y originales. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido. • Seleccionan los recursos más adecuados al género y el propósito que desean lograr. • Combinan los recursos en los textos para lograr determinados efectos en la audiencia.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 4: La escritura como forma de participación social

Desarrollo de la actividad	Para iniciar la actividad, se sugiere que los alumnos investiguen las categorías de los premios Oscar para identificar los componentes presentes en la creación de una película [...] La actividad central consiste en redactar una crítica de cine de una película escogida libremente. Los alumnos redactan el borrador de su crítica según la pauta sugerida [...] Deberán integrar en su crítica recursos lingüísticos y no lingüísticos; para ello, se recomienda que el docente brinde orientaciones directas que puedan enriquecer sus textos [...] Los estudiantes redactarán un borrador con todas las orientaciones. Además, participarán en una instancia de coevaluación previa a la redacción de la versión final de su crítica, utilizando la escalera de la retroalimentación [...] Los alumnos hacen las modificaciones necesarias según la evaluación de sus pares y redactan la versión final de su crítica. Luego forman un comité editorial en el que asumirán diversos roles, como redactores, diseñadores y editores. A su vez, serán los encargados de crear la revista de críticas de cine [...] Los alumnos acordarán una calendarización detallada del proceso y de los responsables de cada tarea por medio de una carta Gantt [...] A modo de cierre, presentan su revista de críticas de cine frente a un público en algún espacio común del colegio, como la biblioteca, en un lanzamiento en el que comentarán su proceso creativo, las dificultades que enfrentaron en el camino y el resultado final.
Tipo de consigna	Con énfasis en los procedimientos

Propuesta de consigna(s)	Escribe una crítica de cine sobre una película a elección. Primero, investiga de forma individual las categorías presenten de los premios Oscar registrando los componentes presentes en la creación de una película (ejemplo: actores, música, fotografía, vestuario). Luego, lee la crítica de la película "Terminator" y analízala siguiendo la pauta entregada. Luego, comienza a redactar el borrador de tu texto según la pauta entregada que menciona las partes de una crítica cinematográfica. El docente revisará avances y realizará una retroalimentación de forma individual. Luego de que se haya realizado la retroalimentación escribe la versión final de tu crítica cinematográfica. Cuando cada estudiante tenga su texto terminado, se distribuirán las tareas para la creación de una revista (formato digital) donde se integren sus textos. Esta organización se realizará mediante una carta Gant. Finalmente, se publicará la revista en la página web del establecimiento.

(Matriz de análisis n°22)

Curso	4to medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Unidad	Unidad 4: La escritura como forma de participación social Actividad 3: Escribamos una columna para un blog
Eje	Producción

Objetivo de Aprendizaje	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.
Páginas	176-182

Indicadores de logro	Utilizan diversos formatos para comunicar sus ideas (orales, escritos y audiovisuales) en función de sus propósitos. • Adecuan el género y los recursos lingüísticos y no lingüísticos de sus creaciones en función del destinatario y el propósito. • Integran en sus textos recursos persuasivos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido. • Demuestran variedad, utilizando alternadamente un repertorio amplio de recursos. • Seleccionan los recursos más adecuados al género y el propósito que desean lograr.
Momento de la secuencia didáctica	Desarrollo de la unidad 4: La escritura como forma de participación social

Desarrollo de la actividad	El docente modela el análisis de una columna de Rodrigo Guendelman “Ciudades 880: para los de 8 y los de 80” del Diario La Tercera, completando una pauta que servirá tanto para la etapa de análisis como para la de redacción de la columna de opinión. [...] La actividad central consiste en redactar una columna de opinión sobre un tema de actualidad escogido libremente. Los alumnos redactarán el borrador de su columna, siguiendo la pauta sugerida y usan la misma pauta en una instancia de autoevaluación previa a la redacción de la versión final de su crítica. El docente retroalimentará colectiva e individualmente a los estudiantes para asegurarse de que estén usando de modo flexible los recursos lingüísticos y no lingüísticos en función de su propósito comunicativo, brindándoles orientaciones como: • Aquí podrías utilizar una expresión valorativa menos directa, como: “es lamentable ver cómo nuevamente” en vez de: “lo están haciendo pésimo al...”. • ¿No sería interesante que usaras una comparación entre “manejar el presupuesto de la empresa” con “la organización del presupuesto familiar”? [...] Los alumnos hacen las modificaciones necesarias según su autoevaluación y, siguiendo la pauta sugerida y las orientaciones del docente, redactan la versión final de su crítica. Finalmente, publican su columna en un blog creado por ellos para difundir su mensaje y lograr adhesión a sus ideas.
Tipo de consigna	Con énfasis en los procedimientos

Propuesta de consigna(s)	De forma individual, escribe una columna de opinión para un blog. Para realizar esta actividad, primero recuerda y escribe el concepto de opinión, sobre qué temas es posible entregar una opinión y, además, anota tres tipos de plataformas, digitales o escritas donde encuentren opiniones a parte del blog. Al finalizar, compartan sus respuestas de forma oral con sus compañeros. Antes de elegir un tema y comenzar a redactar sus columnas de opinión, leamos y analicemos en conjunto el siguiente texto, guiados por esta pauta (página 171 del documento oficial). Para comenzar a redactar tu columna de opinión, elige un tema sobre el cual quieran escribir. Comienza a redactar un borrador utilizando la siguiente pauta (página 182 del documento oficial). Luego, se retroalimentarán sus textos de forma individual y podrás reescribir tu texto recogiendo las sugerencias hechas.

(Matriz de análisis n°23)

Curso	4to medio
Asignatura	Lengua y Literatura
Unidad	Unidad 4: La escritura como forma de participación social Actividad 4: Hagamos una campaña de propaganda
Eje	Producción

Objetivo de Aprendizaje	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Páginas	183-188
Indicadores de logro	• Integran recursos persuasivos en sus textos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia. • Usan la imaginación y la creatividad para producir textos novedosos y originales. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido. • Combinan los recursos en los textos para lograr determinados efectos en la audiencia. • Demuestran variedad, utilizando alternadamente un repertorio amplio de recursos
Momento de la unidad	Desarrollo de la unidad 4: La escritura como forma de participación social

Desarrollo de la actividad	La actividad central consiste en que los alumnos se organizarán en grupos de acuerdo a sus intereses para planificar y diseñar una campaña de propaganda para solucionar un problema social que aqueje a su comunidad. Antes de empezar la planificación, deberán constituirse como un equipo publicitario. Para ello, pensarán en los roles que tomará cada integrante del grupo y que son necesarios para el éxito del objetivo. El docente monitoreará a cada grupo, asegurándose de que los roles esenciales estén cubiertos y, en caso de no estarlo, les sugerirá que los incorporen. Con todo, cada grupo deberá tener por lo menos: • Coordinador general de campaña (gestión, logística, presentación) • Área creativa (recursos audiovisuales) • Área de medios (plataformas de difusión) • Área de redacción (textos, guiones) Luego, el profesor sugiere una pauta de planificación de campaña para organizar las ideas y orientar el avance del diseño de campaña. Se sugiere el siguiente modelo: […] (ver página 184 y 185 del documento oficial). Los alumnos trabajan en su campaña, siguiendo la pauta y estableciendo un plan de acción con plazos determinados para el cumplimiento de cada etapa, ejemplificado en una carta Gantt. [...] Los estudiantes comenzarán a diseñar los recursos para la campaña (afiches y tweets), aplicando los aprendizajes desarrollados a lo largo del año y de los años anteriores. Estos insumos se utilizarán en la siguiente actividad [...] A modo de cierre, cada grupo reflexiona sobre el proceso de trabajo colaborativo mediante una pauta de

	autoevaluación (ver en Recursos para el docente) y la utilizan para prepararse para la actividad sumativa, redactando algunas ideas que podrían servir para mejorar los aspectos calificados como débiles en la autoevaluación.

Tipo de consigna	Énfasis en los procedimientos
Propuesta de consigna	Para iniciar esta actividad, lean la columna de opinión entregada titulada “5 adolescentes que están cambiando el mundo” e identifiquen cuál es la causa del activismo de cada uno de estos jóvenes y sus efectos si es que los hay. Luego, organicen grupos de trabajo e identifiquen alguna problemática social, ambiental o política por la que quieran luchar. Luego, cada integrante del grupo tomará un rol dentro del grupo, formando un equipo publicitario. Los roles deben ser mínimo: • Coordinador general de campaña (gestión, logística, presentación) • Área creativa (recursos audiovisuales) • Área de medios (plataformas de difusión) • Área de redacción (textos, guiones) Para realizar la campaña, sigan el siguiente modelo (ver página 187 del documento oficial). Además, para ordenar los tiempos de trabajo y las tareas de cada miembro del grupo, desarrollen una carta Gant con plazos y responsabilidades. Luego, desarrollen los recursos para su campaña (afiches y textos). Estos insumos se utilizarán en la actividad de evaluación de la unidad.

(Matriz de análisis n°24)

Curso	4° Medio
Asignatura	Lengua y Literatura

Eje	Producción
Unidad	Unidad 4. La escritura como forma de participación social Actividad de Evaluación: Presentemos nuestra campaña
Páginas	Páginas 182-187
Objetivos de Aprendizajes	OA 5 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). OA 6 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

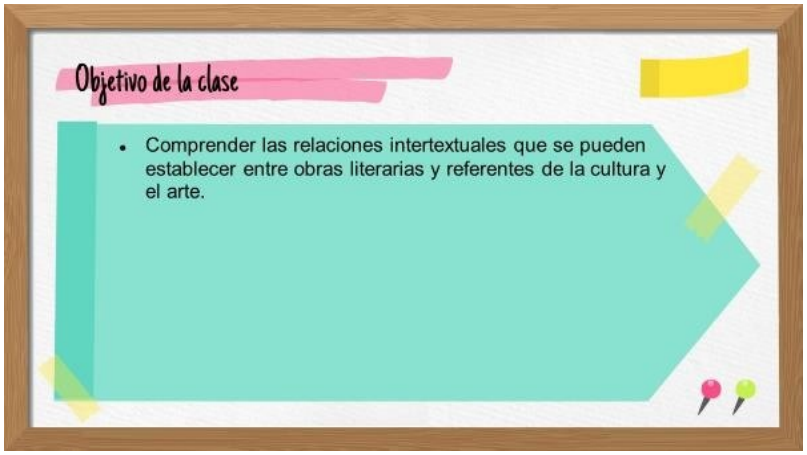
Indicadores de logros	• Utilizan diversos formatos para comunicar sus ideas (orales, escritos y audiovisuales) en función de sus propósitos. • Usan la imaginación y la creatividad para producir textos novedosos y originales. • Planifican, escriben y editan sus textos antes de publicarlos. • Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito perseguido. • Explican el efecto que produce en la audiencia el uso de determinados recursos. • Seleccionan los recursos más adecuados al género y el propósito que desean lograr. • Demuestran variedad, utilizando alternadamente un repertorio amplio de recursos.
Desarrollo de la actividad	Los alumnos participan en una actividad motivacional de simulación de roles en una venta. Formarán grupos de 5 integrantes en donde uno asumirá el rol de vendedor y el resto tendrá el papel de distintos tipos de consumidores definidos por un rasgo predominante [...] Los estudiantes compartirán sus impresiones sobre la experiencia, detallando las estrategias comunicativas que utilizaron para sortear los problemas que

	surgieron en las interacciones con cada consumidor [...] el docente detalla las etapas de presentación mediante un diagrama de flujo [...] Con la información de la campaña creada, los jóvenes deberán elaborar una presentación oral apoyada en un PPT o Prezi que permita dar a conocer los frutos del proceso creativo [...] Una vez que se ha planificado la presentación, se sugiere que el docente retroalimente el borrador, haciendo algunas observaciones específicas. [...] Los alumnos exponen sus campañas frente a una comisión, idealmente formada por distintos integrantes de la comunidad educativa; por ejemplo: docentes de otras asignaturas, apoderados, directivos, compañeros, etc. Al finalizar las presentaciones, la comisión retroalimentará las campañas de cada grupo mediante una pauta [...] A modo de cierre, se sugiere que los alumnos readecuen su campaña e incorporen las observaciones hechas por la comisión en la etapa de retroalimentación.
Tipo de consigna	Consigna con énfasis en los criterios
Momento de la secuencia didáctica	Cierre de la Unidad 4: La escritura como forma de participación social
Propuesta de consigna	A raíz de la información recopilada de la campaña creada, elaboren una presentación oral apoyada en un PPT o Prezi donde expongan el resultado de su proceso creativo. Posteriormente, expongan su campaña frente a una comisión integrada por diversos integrantes de la comunidad educativa.

ANEXO II: MATERIAL DIDÁCTICO

Material didáctico actividad n°2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

PPT Intertextualidad



¿Qué es la intertextualidad?

Es la relación de una obra artística con cualquier otra creación

Intertextualidad

"Las meninas", Diego de Velásquez (1656)

"Las meninas", Pablo Picasso (1957)

Diálogo textual

Ejemplos

Actividad

Consigna de trabajo

•Lee con atención los dos microcuentos titulados " El desorden" e "Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada"
•Completa la tabla comparativa en tu cuaderno.
•Esta actividad tiene evaluación formativa, es decir, sirve para aprender y corregir los errores
•Revisión durante la clase.
Tiempo para desarrollar la actividad: 40 minutos.

Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada

PREMIO AL TALENTO DE BARRIO

Primero, espera que todos terminen de comer para usar la mesa del comedor e instálate en una de las sillas –cualquiera que no esté rota–. Luego, intenta ubicar tus fotocopias en algún lugar donde la luz de la única ampolleta del living-comedor te alcance. Por último, y por cierto lo más importante, ignora el ruido: ignora la televisión encendida a pocos metros, ignora a tu mamá conversando con tu tía, ignora a los niños gritando, ignora el ladrido de los perros, ignora la música ranchera de tu vecina y uno que otro balazo.

Angélica Ramírez Valdés, 25 años, Conchalí.

El Desorden

Yo no sé por qué mi curso es tan desordenado en la sala de clases. Todos los días los profesores se quejan porque hay papeles en el suelo, tienen todo roto y ya están hartos de que no cambien su comportamiento.

A mí me parece chistoso porque juegan con avioncitos aunque yo, a veces, también tiro papeles al suelo.

Los profesores nos preguntan si nosotros tenemos la casa toda desordenada y sucia. Nosotros decimos que no porque nuestras casas estan limpias y ordenadas.

Yo le digo a la señorita Elvira que soy un poco desordenada y ella no me cree.

Estudiante: Johanna Hormazábal Suazo **Curso:** 8° Año

Criterios	"El desorden"	"Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada"
Contexto de producción		
Autor		
Contexto de recepción		
Tema		
Perspectiva del tema		
Efecto estético		

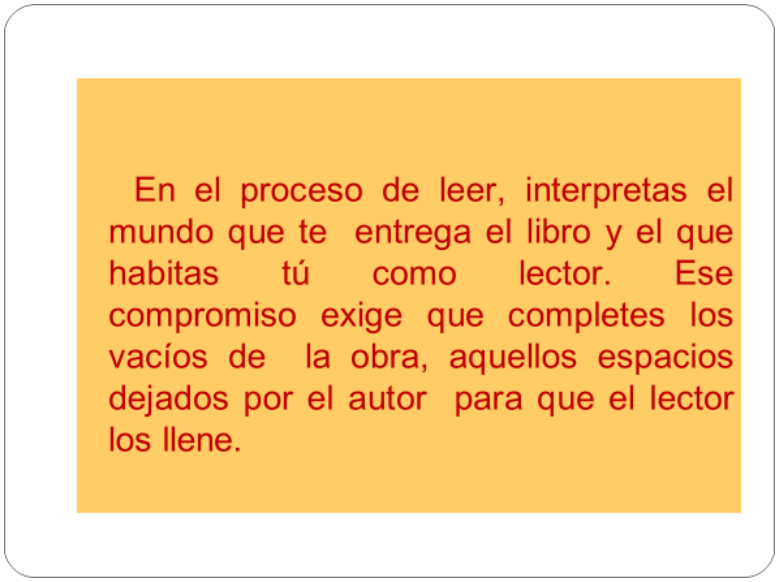
Comprueba tus respuestas

Criterios	"El desorden"	"Instrucciones para estudiar en una casa pareada y hacinada"
Contexto de producción	Una sala de clases.	Modalidad de clases en línea.
Autor	Niña de octavo básico.	Mujer de 28 años.
Contexto de recepción	En la clase de hoy.	En la clase de hoy.
Tema	El desorden de la sala de clases.	La casa como sala de clases.
Perspectiva del tema	Las travesuras y lo cotidiano de habitar en una sala de clases.	Las dificultades que se producen al tratar de estudiar en una casa.
Efecto estético	• Diversión por la situación. • Nostalgia por lo vivido.	• Tristeza por lo sucedido. • Rabia por la realidad. • Impotencia por no poder hacer nada.

¿Qué se puede lograr al comparar dos textos?

Material didáctico actividad n°4: Analizando el contexto de producción en *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*

PPT *Contexto de producción*



Contexto de producción

- El contexto de producción es el universo de circunstancias económicas, emocionales, políticas, religiosas, sociales y culturales en las que se ve inmerso un escritor al momento de producir una obra literaria
- Cada producción literaria posee en su interior una serie de señales que permiten desentrañar el contexto en el que fue realizada. El contexto es parte fundamental de la creación literaria porque ubica al lector, permitiendo conocer los eventos que condicionaron la realización del texto, reforzando su carácter comunicativo.

Contexto social

- Absolutamente toda obra literaria está sujeta a una contextualización social. El contexto social incumbe tanto al emisor como al receptor del mensaje; este viene a ser el medio condicionante de la producción de la idea y de la recepción de la misma. El contexto del autor nunca coincide con el del receptor: hay marcadas diferencias entre ambos.
- Partiendo de lo anteriormente dicho, podemos hablar de dos tipos de contextos sociales: un contexto social de producción y un contexto social de recepción.

- Un ejemplo claro y marcado del condicionamiento que produce la situación política, social y familiar en el proceso de escritura es la obra El diario de Ana Frank. Allí se expresa la cruda realidad de la Segunda Guerra Mundial y sus repercusiones en la vida de tanta gente. Leerla e irse en el tiempo y vivir lo que ella vivió.

- "Después de ese momento, mis deseos de volver a ver la noche superaron mi miedo a los ladrones, a la casa a oscuras y llena de ratas y a los robos. Bajé completamente sola a mirar hacia fuera por la ventana del despacho de papá y la de la cocina. A mucha gente le gusta la naturaleza, muchos duermen alguna que otra vez a la intemperie, muchos de los que están en cárceles y hospitales no ven el día en que puedan volver a disfrutar libremente de la naturaleza, pero son pocos los que, como nosotros, están tan separados y aislados de la cosa que desean, y que es igual para ricos que para pobres".

Fragmento de El diario de Ana Frank.

El contexto de producción de una obra está compuesto por:

1.Contexto biográfico del autor o de la autora: su vida, su origen sociocultural, su profesión y educación, entre otros.

2.Contexto estético-artístico: el movimiento artístico de la época donde se inserta y la corriente artística a la que se suscribe o que, incluso, rechaza.

3. Contexto ideológico: ideas políticas, religiosas o filosóficas vigentes.

4. Contexto histórico: hitos sociales, históricos o económicos del período.

Por su parte, el contexto de recepción es el momento o realidad cultural que rodea la lectura de una obra determinada, independientemente del momento de su producción.

El contexto de producción estará determinado por:

- Lugar y época histórica.
- Acontecimientos sociales y políticos relevantes.
- Costumbres y hábitos de la época.
- Lugar en la historia de la literatura (movimiento literario).
- Ideas religiosas o filosóficas.
- Biografía del autor.
- Comentarios y críticas al momento de la publicación.

¿Para qué sirve esto?

Aplicar a tu lectura literaria las relaciones entre contextos sociales, ideológicos, políticos, artísticos, culturales y los temas elementos literarios de las obras.

¿Están de acuerdo con la idea de que la realidad del autor pueda ser parte de su creación de ficción?

ANEXO III: PAUTAS DE EVALUACIÓN

Lista de cotejo actividad n°2: Construyendo interpretaciones literarias.

Indicadores	Sí	No
Puse atención cuando el profesor explicó la actividad.		
He apoyado a mis compañeros cuando lo necesitaron.		
Consulté al profesor cuando me surgieron dudas en el desarrollo de la actividad.		
Fui ordenado para registrar mis respuestas en la tabla comparativa.		
Comprendí el contenido visto en la clase.		
Terminé la actividad en el tiempo estipulado.		

Rúbrica e instrucciones actividad de evaluación

Indicadores	**L**	**ML**	**PL**
1. El ensayo responde a la pregunta solicitada			
2. El ensayo contiene los elementos que guían la respuesta: Lectura personal, datos del autor, intertextualidad (referencias o adaptaciones)			
3. Cuenta con todos los elementos solicitados del formato			

Indicadores	**Completamente logrado**	**Logrado**	**Medianamente logrado**
Contenido del video: Información sobre la obra original	El material audiovisual resume sus lecturas de la obra original de manera exhaustiva (4 puntos)	El material audiovisual resume parcialmente sus lecturas sobre la obra original. (2 puntos)	El material audiovisual no resume sus lecturas sobre la obra original. (1 punto)

Contenido del video: Relaciones de intertextualidad	El material audiovisual expone las relaciones intertextuales tal como se expuso en clases. (4 puntos)	El material audiovisual expone relaciones intertextuales inadecuadas según lo que se expuso en clases. (2 puntos)	El material audiovisual no expone relaciones intertextuales (1 punto)
Contenido del video: Información relevante sobre el autor	El material audiovisual resume la información relevante del autor de la obra original. (4 puntos)	El material audiovisual resume información del autor, pero parte de ella no es relevante. (2 puntos)	El material audiovisual no presenta información del autor. (1 punto)
Estructura del guion narrativo	El guion del video explica, de manera sintética y cohesionado lo que se solicita para la reseña. (4 puntos)	El guion del video explica, con falta de cohesión o con rodeos innecesarios, lo que se solicita para la reseña. (2 puntos)	El guion del video explica, con falta de cohesión o con rodeos innecesarios, lo que se solicita para la reseña. (1 punto)

Duración del video		El video tiene una duración máxima de 6 minutos, y una duración mínima de 3 minutos. (2 puntos)	El video dura más de 6 minutos o menos de 3 minutos. (1 punto)

Instrucciones:

En el presente trabajo de investigación, deben recopilar información relativa a *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, el contexto de producción del autor y relaciones intertextuales como las que ya fueron revisadas en clases, con el objetivo de escribir un guion para una reseña bibliográfica que deberán grabar como video explicativo mediante la aplicación móvil Tik Tok.

Para realizar la actividad, deben reunirse en grupos de 4 estudiantes. Cuando ya se hayan reunido, se dirigirán, como grupo de curso, a la sala de computación para realizar la fase de indagación. Una vez allí, designarán roles dentro del grupo, por lo que, en cada computador habrá dos integrantes de cada grupo, con el objetivo de que puedan trabajar más rápido y de manera más eficiente. Los roles que se sugieren, son, por una parte, un subgrupo que recopile información para la redacción del guion, y otro subgrupo que directamente redacte el guion.

Cuando ya hayan terminado la fase de indagación, deberán grabar el video en cuestión. Por cuestiones de tiempo y espacio, deben hacerlo en sus casas. El video debe contener todo lo dispuesto en el guion, y tener una duración mínima de 6 minutos, y máxima de 3 minutos. Por último, deben guiarse por lo dispuesto en la rúbrica para el desarrollo del producto final.