



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

**Práctica de contextualización curricular realizada en un taller de escritura de
Microrrelatos. Un estudio de casos en estudiantes de I° medio de un Liceo de la
Sociedad de Instrucción Primaria en Santiago de Chile**

por

Gabriela Peralta Hott

Proyecto de Tesis presentado a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de
Magíster en Ciencias de la Educación
Mención Currículum Escolar

Profesora guía: Julia Sequeida Yupanqui

Junio de 2016
Santiago, Chile

La presente tesis ha sido desarrollada bajo el marco de la investigación INTERDISCIPLINA N°26 / 201: «Hacia una didáctica de la competencia literaria. Aportes y desafíos de los microrrelatos para el lector adolescente», coordinada por la profesora Julia Sequeida y financiada por la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

«La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida».

Paul Ricoeur

ÍNDICE

I. RESUMEN / ABSTRACT	página 5
II. INTRODUCCIÓN	página 7
III. OBJETIVOS	página 13
IV. MARCO TEÓRICO	página 14
<i>Escribir en la escuela chilena</i>	página 14
<i>La escritura en otros contextos</i>	página 19
<i>¿Por qué escribir?</i>	página 21
<i>Contextualización curricular</i>	página 26
V. METODOLOGÍA	página 30
<i>Evaluación de microrrelatos</i>	página 31
<i>Rúbricas para evaluar los microrrelatos</i>	página 32
<i>Participantes</i>	página 34
<i>Criterios de selección de los microrrelatos</i>	página 34
VI. DESCRIPCIÓN DEL CASO	página 35
<i>Contexto institucional</i>	página 35
<i>Cómo surgió el caso de contextualización curricular</i>	página 36
<i>Los procesos de contextualización curricular</i>	página 38
<i>Fases del taller de escritura de microrrelatos</i>	página 41
VII. RESULTADOS	página 45
<i>Contextualización curricular</i>	página 45
<i>Análisis de la coherencia entre el currículum y el taller</i>	página 48
<i>Análisis de los microrrelatos según rúbrica</i>	página 51
VIII. CONCLUSIONES	página 60
IX. BIBLIOGRAFÍA	página 64

I. RESUMEN

Este proyecto observa un proceso de contextualización curricular, que se concretiza en un taller de escritura de microrrelatos creado por una profesora de Lenguaje y Comunicación para una muestra de estudiantes chilenos de I° medio pertenecientes a un liceo de la Sociedad de Instrucción Primaria, para problematizar la relevancia del currículum, expresado a través de dos documentos: el marco curricular vigente y las nuevas bases curriculares para el nivel de I° medio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Para lograr este objetivo se analizó el proceso de desarrollo curricular. Este se manifiesta en una muestra de relatos escritos por los estudiantes en el contexto del taller. El corpus fue evaluado en términos de las exigencias del marco curricular vigente para I° medio en sus OF, OFT y CMO, y los OA de las nuevas bases curriculares, como proyección del trabajo.

Los hallazgos de esta investigación permiten ahondar en la discusión que apunta a incorporar un subsector de escritura en el currículum nacional, a la vez que transparentar prácticas de contextualización curricular.

Se debe aclarar que el nombre de la institución, los nombres de los alumnos y el de la profesora no serán revelados por razones de confidencialidad ética.

Palabras clave: contextualización curricular, marco curricular, currículum, competencia escrita, microrrelatos.

I. ABSTRACT

This project observes a process of curricular contextualization, which is concretized in a writing workshop of flash fiction created by a teacher of Language and Communication for a sample of Chilean students from I° that belong to a school from Sociedad de Instrucción Primaria to problematize the relevance of the curriculum, expressed through two documents: the current curriculum framework and the new curricular bases for the level of I° in the subject of Language and Communication.

To achieve this objective, was analyzed the curriculum development process. This manifested itself in a sample of stories written by students in the context of the workshop. The corpus was evaluated in terms of the requirements of the current curriculum framework for I° in their OF, OFT and CMO, and OA of the new curricular bases, as a projection of this work.

The findings of this research allow to go deeper in the discussion about incorporating a writing signature in the national curriculum, while transparent practices of curricular contextualization.

It should be clarified that neither the name of the institution, students nor the teacher, will be revealed for reasons of confidentiality.

Key words: curricular contextualization curriculum framework, curriculum, writing skill, flash fiction.

II. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita asumimos torpemente que esta tarea descansa en la educación básica, ya que es aquí cuando se estudia como contenido. Sin embargo, olvidamos que durante el resto de la etapa escolar no basta con ejercitar, sino que debemos volver a enseñar a nuestros estudiantes cómo expresarse de forma escrita. Se afirma esto pues al llegar a la enseñanza media descubrimos que la mayoría de los jóvenes no son capaces de comunicar exitosamente sus ideas por escrito ni referencial ni creativamente. Por ejemplo, pedirles crear un microrrelato les resulta una tarea compleja, pues no todos conocen el género o no están habituados a escribir de forma libre y, ante ello, solo encontramos frustración y hojas en blanco. O, por otro lado, cabe preguntarse si acaso la escritura de esos adolescentes ha prosperado hacia las demandas del mundo actual, cuyo «marco cultural de creciente complejidad (...) se ha caracterizado con etiquetas como sociedad de la información, la multiculturalidad, posmodernidad, cultura-mosaico... todas ellas indicadoras de los profundos cambios sociales que nos afectan» (Martos, 2010, p. 202).

Las nuevas demandas sociales, agrega Martos (2010), superan el concepto de alfabetización. Hoy, escribir se relaciona más «con los usos sociales, es decir, con la aptitud de comprender y usar la información escrita en todos los ámbitos y con el fin de conseguir objetivos personales y extender los conocimientos y las capacidades» (p. 203). Es deber del país y la escuela, entonces, actualizar las formas de presentar la escritura a los estudiantes, para así lograr cohesionarse con las demandas del mundo actual. Esto exige repensar esta habilidad; no solo como un aprendizaje informativo e instrumental, necesario para sobrevivir, sino que creativa, cercana a la construcción de mundos posibles. La escritura en la escuela, asegura Martos (2010), «está siempre impregnada de fines académicos» (p. 204), que muchas veces impiden su dimensión más bien libre, con su consecuente ayuda para conectar lo personal con lo intelectual. Es por ello que el mismo autor afirma que escribir, al asumirse como «ocio o expresión espontánea/privada, hace aflorar modos alternativos de leer y de escribir, de forma que una persona reacia a escribir o a leer en contextos formales, puede en cambio manifestar un entusiasmo desbordado hacia determinados textos o géneros» (p. 204).

Estos modos alternativos de escritura parecen ser los más abandonados por la escuela de hoy y los que se encuentran en menor medida en proyectos educativos altamente academicistas, en términos de Schiro. Sin embargo, se ha decidido investigar el caso de un centro educativo perteneciente a la Sociedad de Instrucción Primaria que se caracteriza por su alta exigencia académica y sus llamativos puntajes en SIMCE, en el que una docente de Lenguaje y Comunicación a cargo de un curso de I° medio creó un taller de escritura de microrrelatos para trabajar la competencia escrita, ya que, según su testimonio, esta no se estaba desarrollando de forma adecuada en su escuela. La decisión por incorporar un espacio en el que se trabaje exclusivamente la escritura fue tomada por la docente de forma autónoma, en diálogo con el curso y en consideración de las necesidades que ella observó y creyó pertinentes de satisfacer.

La noción de currículum tradicional, y que es la que se promueve desde el Ministerio de Educación de Chile, es la que Kemmis (1993) define como «la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido (...) aquello que los profesores “tienen que” enseñar sobre lo que ellos ejercen solamente un control muy limitado» (p. 3). Según Lundgren (1983), citado por Kemmis, currículum se define a su vez como todo aquello que incluye una selección de contenidos y objetivos, métodos y organización de las destrezas (p. 13). Sin embargo, esta concepción se problematiza a partir de lo expresado por la docente y sus decisiones pedagógicas, que reflejan una idea del currículum más cercana a los postulados de Stenhouse (1975), cuando dice que el «currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica» (p.5).

El currículum, asegura Moreno, es una construcción «sociohistórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y jerarquía del conocimiento; estos sistemas son a su vez traducidos y transformados en regulaciones legislativas y administrativas, estándares académicos, logros, libros de texto y guías para los docentes» (p. 311). Considerando esta definición, se puede afirmar que tras cada currículum, y sus distintas expresiones, hay decisiones y, tras ellas, ideologías, intereses y, por lo tanto, sesgo.

En este punto entramos en la discusión sobre el responsable de las decisiones en educación, siendo el Estado y la escuela —en donde encontramos al docente— el binomio antagónico que compite por el primer puesto. Antes que la escuela está el Estado, el que por medio del Ministerio de Educación se hace cargo de crear los documentos que fijan los lineamientos pedagógicos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje para todos los centros educativos de Chile.¹ Entre estos está el marco curricular, documento de «carácter obligatorio para todo el sistema escolar, de administración pública como privada» (Cox, 2011, p.2), actualizado por última vez en el año 2009² y en el que se señalan los lineamientos generales para cada uno de los subsectores de aprendizaje y cada uno de los niveles. Su finalidad es «ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país y, de este modo, ayudar a potenciar al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica» (“Marco Curricular”, 2009, p. 1), a la vez que se incluyan procedimientos didácticos, tales como la indagación y creación, ya sea individual o colectiva, por medio de actividades como el análisis, la interpretación y la síntesis de la información de una diversidad de fuentes, como «las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio» (“Marco Curricular”, 2009, p.3). Este marco curricular orienta y define los objetivos y contenidos necesarios para cada uno de los subsectores y niveles desde tres apartados: los Objetivos Fundamentales (OF), los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO):

¹ Todos estos documentos son revisados por el Consejo Nacional de Educación, un organismo público, independiente del Ministerio de Educación, que se encarga de arropar o rechazar todas las propuestas curriculares.

² A pesar de que su última actualización en el año 2009, ya está vigente una nueva propuesta de bases curriculares para 7mo y 8vo. En el año 2017 la propuesta entrará en vigencia para I medio y en el año 2018 para II medio. Según la ley N°20.370 se denomina bases curriculares al conjunto de Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que son las actitudes, conocimientos y habilidades que los estudiantes deben lograr en su paso por el sistema escolar, para cada una de las asignaturas y cursos. Estas bases van a reemplazar los OF, OFT y CMO del Marco curricular vigente.

OF	OFT	CMO
«los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr (...) refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos».	«aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum» .	«los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante».

Tabla 1: “Marco Curricular”, 2009, p. 9.

El subsector en el que recae la tarea de enseñar y fomentar la escritura es Lenguaje y Comunicación, cuyo objetivo general es el desarrollo de la competencia comunicativa que «propicia el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo» (“Marco Curricular”, 2009, p. 31). También, en la clase de Lenguaje y Comunicación se debiese «tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal (...) expresión y recreación del mundo interior y exterior» (“Marco Curricular”, 2009, p. 31), ya que, finalmente, lo más importante es «estimular a los estudiantes para que usen el lenguaje para pensar, crear (...) desarrollar la autoestima y la identidad» (“Marco Curricular”, 2009, p.31). Lenguaje y Comunicación, además, se estructura desde tres ejes que se mantienen en toda la trayectoria escolar: comunicación oral, lectura y escritura. Respecto a la escritura, que es el eje que se ha decidido investigar, se dice:

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

Como se anticipó, ya están en vigencia las nuevas bases curriculares. En estas, la asignatura de Lenguaje y Comunicación pasa a llamarse Lengua y Literatura. La nueva nomenclatura da cuenta de un enfoque distinto del lenguaje, más cercano a la literatura y al desarrollo de

la lengua española, sin embargo, la mayor novedad descansa en la inclusión de un cuarto eje de investigación en literatura y lenguaje. Si bien la propuesta es sumamente interesante, no se consideró a las nuevas bases curriculares como elemento curricular de análisis, ya que el taller de escritura de microrrelatos fue pensando desde su coherencia con el marco curricular del año 2009, además, se supone que la implementación del nuevo documento comenzaría en el año 2017 para I° medio. No obstante, cuando sea pertinente se explicitarán los aportes de las nuevas bases curriculares.

Considerando los antecedentes del currículum nacional es necesario preguntarse si acaso los docentes de Lenguaje y Comunicación dedican tiempo de sus clases para cumplir con las exigencias del eje de escritura, considerando los OF, OFT y CMO relativos a este, o si estas exigencias son las adecuadas para el desarrollo armónico de la competencia escrita en los estudiantes. Muchas veces sucede que para cada nivel y asignatura se vuelve necesario hacer adaptaciones del marco u otro documento curricular, pues el curso al que se enfrenta el docente presenta otras necesidades de aprendizaje no explicitadas. Es entonces cuando estamos frente al fenómeno de la contextualización curricular, que es la adaptación del currículum oficial al currículum que opera al interior del aula o, en términos de Jackson, currículum oculto. Este proceso se ha normalizado, considerándose por muchos como parte del ejercicio natural de planificación del año escolar.

Que exista este proceso se debe a la naturaleza del currículum; cambiante y subjetiva. Según Kemmis (1993), en su lectura de Lundgren, «el problema central del currículum es efectivamente la relación entre la teoría y la práctica» (p. 16). Lo que en el currículum se expresa, y lo que de eso se hace, ha generado históricamente los quiebres en la forma de ejercer la pedagogía. Esto parece evidente ya que, asegura el autor, el currículum “es un producto de la historia humana y social” (p.16), y esto implica distintas perspectivas y cambios constantes por el solo hecho del paso del tiempo. La contextualización curricular busca adecuar el currículum prescrito, oficial, a la realidad del aula, considerando en esa adecuación todas las concepciones curriculares que entienden al currículum como un elemento cultural, histórico y subjetivo. Esta iniciativa surge, generalmente, desde los docentes, y se desarrolla en categorías (adaptación, complementación e innovación), y en

niveles (parcial, imitación, especificación, organización, ampliación, complejización, transformación y construcción).

En la Sociedad de Instrucción Primaria sucede, al igual que en otras instituciones, que los docentes adecúan el currículum oficial antes de hacer sus planificaciones. Se observó que en uno de los liceos de la Red SIP, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se generó un espacio para el desarrollo de la competencia escrita dentro de la asignatura e independiente de las planificaciones oficiales enviadas por la institución. La presente investigación se centra en la observación del último eslabón del proceso de desarrollo curricular, que es el taller de escritura, el que, a su vez, se hace visible por medio de los productos creados en él, los microrrelatos.

III. OBJETIVOS

Objetivo general

Problematizar la relevancia del marco curricular de Lenguaje y Comunicación para el nivel de I° medio en el eje de escritura, a partir del proceso de contextualización curricular realizado por una docente de Lenguaje y Comunicación en un liceo de la Sociedad de Instrucción Primaria, considerando otras concepciones curriculares.

Objetivos específicos

Evaluar la coherencia de la contextualización curricular realizada en el taller de escritura de microrrelatos en función de los objetivos del subsector de Lenguaje y Comunicación en sus OF, OFT y CMO, evidenciados en los relatos escritos por los estudiantes.

Estimar los aportes al eje de escritura para el nivel de I° medio, propuesto en las nuevas bases curriculares.

Evaluar, tras la investigación, si la inclusión de un nuevo subsector de aprendizaje dedicado absolutamente a la escritura, independiente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y transversal a todas las otras disciplinas, es pertinente y necesaria para los estudiantes chilenos.

IV. MARCO TEÓRICO

Escribir en la escuela chilena

En el currículum nacional chileno no existe una hora semanal obligatoria para desarrollar la competencia escrita de los estudiantes, ni tampoco una asignatura dedicada exclusivamente a ello. Esta tarea descansa en el subsector de Lenguaje y Comunicación, teniendo que compartir el tiempo con la lectura, la expresión oral, los contenidos propios de la disciplina, el análisis literario, entre otros.³ Estas divisiones podrían dificultar el cumplimiento de las exigencias del currículum para el eje de escritura en I° medio, debido a su alta exigencia. A continuación se presentará el desglose de los OF, OFT y CMO del marco curricular para el eje de escritura en I° medio, a la vez que los objetivos de aprendizaje para el eje de escritura de I° medio de las bases curriculares.

Marco curricular: eje de escritura para I° medio

OF	OFT	CMO
9. Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir y exponer, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, según contenido, propósito y audiencia.	1. Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.	13. Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literario, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan y expliquen diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, subtítulos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.
10. Utilizar adecuadamente un léxico variado, seleccionando de manera precisa, palabras, expresiones y terminología de acuerdo con contenido, propósito y audiencia.	2. Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad.	14. Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: autorretratos, informes de lectura, afiches o anuncios publicitarios y propagandísticos, mensajes por correo electrónico, participaciones en foros coloquiales en internet, blogs personales,

³ Es preciso aclarar que dentro del currículum nacional existen instancias especialmente establecidas para escribir, no solo en Lenguaje y Comunicación, sino en otras asignaturas: en Ciencias, escribir un informe científico; en Filosofía, un ensayo filosófico; en Historia, un relato histórico, etc. Esto permite suponer que los alumnos deberían escribir durante la mayor parte de su escolaridad y a través de los distintos subsectores, sin embargo, es solo en la clase de Lenguaje y Comunicación donde se establece curricularmente la enseñanza de la competencia escrita como contenido y no como actividad solamente.

		presentaciones audiovisuales.
11. Escribir utilizando flexiblemente diversos tipos de frases y oraciones de acuerdo con la estructura del texto.	3. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.	15. Manejo selectivo, variado y preciso, en sus textos escritos, de nuevas palabras y expresiones de acuerdo con el propósito, contenido y audiencia, para producir efectos sobre esta.
12. Utilizar selectivamente diferentes estrategias de escritura, evaluándolas y modificándolas con el fin de mejorar la calidad de los textos, tomando decisiones sobre su presentación.	4. Autoestima y confianza en sí mismo.	16. Utilización flexible de oraciones simples y compuestas y de recursos lingüísticos requeridos por la estructura de los textos para darles coherencia y cohesión.
13. Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con diversas realidades y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo.	5. Valorar el carácter único de cada persona.	17. Aplicación del proceso general de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura, edición) seleccionando recursos de presentación y diseño de los textos, tales como: tipografía, distribución espacial de los contenidos, ilustraciones y apoyos gráficos, subtítulos, entre otros.
		18. Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, organizar, expresar, reflexionar, compartir ideas y elaborar una visión personal del mundo.

Tabla 2: “Marco curricular”, 2009.

De los trece OF, cuatro se centran absolutamente en el desarrollo de la competencia escrita, ya que el N°10 también podría utilizarse para el eje de oralidad. De esos cuatro, tres se centran en estrategias de escritura y solo uno en la reflexión. Esta jerarquía afecta las decisiones de los docentes al momento de tener que trabajar con sus estudiantes, obligándolos a priorizar la producción por sobre la valorización de la escritura como actividad trascendente para sus vidas. Sin embargo, para cada uno de los OF hay un OFT asociado al autoconocimiento, reflexión en torno a la propia vida, confianza y autoestima, que debiesen desprenderse como procesos naturales de escribir. Finalmente, de los dieciocho CMO asociados a la escritura, seis intentan reglar los contenidos que deben estudiarse y aprenderse tras el desarrollo de la competencia escrita.

En las nuevas bases curriculares, la escritura se define como la «principal forma de transmitir y preservar el conocimiento (...) una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad (...) y habilidades superiores del pensamiento». (“Bases Curriculares”, 2013, p.36-39). Se explicita en su propósito que la escritura debe practicarse desde los diversos géneros, pero siempre enfatizando el proceso más que el producto.

Resulta novedoso, a diferencia del marco curricular, que se haga referencia explícita y detallada sobre las propiedades estructurales del lenguaje, como lo es la gramática, la ortografía y el vocabulario, indicando que deben considerarse como aprendizajes necesarios dentro de las clases. De los dieciocho OA, seis se refieren exclusivamente al desarrollo de la competencia escrita.

Bases curriculares: eje de escritura para I° medio

OA
<p>12. Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigando las características del género antes de escribir • adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación
<p>13. Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán • una organización y redacción propias, de la información • la inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema • una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores • el uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes • un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor • el uso de citas y referencias según un formato previamente acordado
<p>14. Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios • la presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios • la mantención de la coherencia temática • una conclusión coherente con los argumentos presentados • el uso de citas y referencias según un formato previamente acordado
<p>15. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir • adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario • considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información • asegurando la coherencia y la cohesión del texto • cuidando la organización a nivel oracional y textual • usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo • usando un vocabulario variado y preciso • reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, y concordancia sujeto – verbo, artículo – sustantivo y sustantivo – adjetivo • corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación • usando eficazmente las herramientas del procesador de textos
<p>16. Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto, • reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico

17. Usar en sus textos recursos de correferencia léxica compleja, empleando adecuadamente la metáfora y la metonimia para este fin.
18. Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector: <ul style="list-style-type: none"> • aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual • verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas • usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos y comillas

Tabla 3: Bases curriculares, 2015.

Si se lee con detención cada uno de los objetivos y contenidos asociados al eje de escritura se vuelve evidente lo difícil de cumplir con lo exigido, considerando las demandas del proceso de escritura y que además estas se deban a un subsector, que ya por sí mismo se debe a otras habilidades, igualmente complejas.

Ahora bien, la enseñanza y desarrollo de la competencia escrita no se ha descuidado únicamente por falta de tiempo. En Chile, muchas instituciones educativas han privilegiado el desarrollo de la comprensión lectora por sobre la competencia escrita debido a las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU). El SIMCE es una prueba que busca medir los logros de aprendizaje de los alumnos en distintas áreas. Históricamente, las competencias lingüísticas de los estudiantes se han evaluado con una prueba de comprensión lectora, que ha sido aplicada de forma alternada en los niveles de 2°, 4°, 6° y 8° básico y II° medio. La PSU, por su parte, en su prueba obligatoria de Lenguaje y Comunicación, si bien dice estar centrada «en una propuesta que pone el acento en la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas fundamentales que permitan que los estudiantes enfrenten con la debida preparación los desafíos que suponen los estudios superiores». (“DEMRE”, 2015), supedita la evaluación de la competencia escrita a los ítems de conectores y plan de redacción, que no exigen escritura, sino selección múltiple.

En octubre del año 2013, para el nivel de 6° básico, SIMCE evaluó la competencia escrita en nuestro país, a un número de 238.378 estudiantes⁴. Según lo expresado en el documento creado por la Agencia de la Calidad de la Educación, *SIMCE 2013: Síntesis de resultados*, la escritura es importante porque: «Cada vez más tareas de la vida cotidiana se resuelven mediante la escritura; es una herramienta clave para el aprendizaje en todas las asignaturas

⁴ Los estudiantes evaluados se distribuyen en 7.567 instituciones chilenas, que representan el 89,9 % de los establecimientos que imparten el nivel de 6° básico.

del Currículum, ya que permite reflexionar y procesar el conocimiento; es requisito en todos los ámbitos de la vida, personales, laborales, académicos; desarrolla el pensamiento y posibilita la participación ciudadana» (“SIMCE”, 2015). Estas ideas sobre la escritura revelan su necesidad, al ser una habilidad sumamente trascendente para el ser humano y la sociedad. Por lo mismo es pertinente que el Ministerio de Educación quiera evaluar su desarrollo. Sin embargo, los resultados fueron preocupantes:

Indicador	Nivel 1⁵	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	11,3 %	16,2 %	21,7 %	43,4 %
Desarrollo de ideas y vocabulario	10,6 %	36,8 %	35,9 %	9,3 %
Coherencia	6,0 %	20,1 %	39,3 %	27,3 %
Cohesión	9,4 %	34,0 %	38,2 %	11,1 %
Convenciones ortográficas: puntuación	17,9%	22,9%	31,7%	20,2%

Tabla 4: Síntesis de resultados, SIMCE, 2015.

Estos porcentajes permiten concluir que es urgente revisar qué sucede con el desarrollo de la competencia escrita a nivel país, ya que en 6° básico la mayoría de los estudiantes chilenos no escribe desarrollando sus ideas y vocabulario de forma exitosa, ni tampoco logran generar un texto cohesionado, sin mencionar la ortografía que es un problema, para muchos, al igual que la coherencia entre párrafos. Si estos alumnos de 6° básico presentan tantas dificultades para construir un texto escrito, ¿cómo será en la enseñanza media, cuando la escritura está cada vez más reducida en sus exigencias curriculares, por lo tanto aún más en su trabajo cotidiano en el aula?

Los resultados permiten problematizar la coherencia entre el currículum nacional y lo que sucede realmente en la sala de clases, ya que el currículum sí considera el desarrollo de la competencia escrita como un eje importante y con exigencias específicas, sin embargo, los resultados de la prueba SIMCE 2013 dan cuenta de lo contrario.

⁵ El nivel 1 corresponde al rendimiento más bajo y el nivel 4 al más alto.

La escritura en otros contextos: aproximación a dos casos en Argentina y Estados Unidos

En el año 2013, Federico Navarro y Andrea Revel publicaron un libro llamado *Escribir para aprender*, resultado de una investigación de observación y análisis de una práctica de contextualización curricular en una escuela argentina, que consistía en incorporar un programa de escritura como nuevo subsector. Este libro, asegura Néstor Abramovich en el prólogo, «analiza un déficit y propone una manera de resolverlo: se trata de reunir las asignaturas escolares con modos de escritura específicos que a su vez se transforman en reflexiones metacognitivas sobre los sentidos del conocimiento en la escuela» (p. 14). En Chile, al igual que en Argentina, los resultados del desarrollo de la competencia escrita no eran los esperados. Sin embargo, un grupo de investigadores decidió, ante ese déficit, proponer una salida al problema: la asignatura de Escritura. A pesar de que durante el estudio se contempló la inversión en tiempo y presupuesto, sostienen que los resultados serán más beneficiosos que el costo de la inversión. Esto, porque «los estudiantes que no lo logren, que no se comuniquen mediante las prácticas letradas esperadas, seguramente tampoco lograrán concluir sus estudios o no lo lograrán de manera satisfactoria» (p. 128). Porque «el manejo irregular o incompleto de las prácticas de escritura (...) dificulta a los estudiantes acceder a las formas de razonamiento de las materias e impide que ingresen a una comunidad de aprendizaje» (p.128).

Navarro y Revel observaron durante un año clases, corrigieron planificaciones, entrevistaron a estudiantes y docentes, y leyeron los textos escritos por los alumnos. Ante ello, aseguran: «analizando los textos producidos por los estudiantes, se podría criticar que exhiben deficiencias (...) Sin embargo, estos textos evidencian el esfuerzo de sus autores por hacer comprender algo a alguien» (p. 124). Este esfuerzo, aseguran los investigadores, se evidencia en «diferentes estrategias, como el empleo de recursos del español coloquial, el uso de diálogos, la ejemplificación y la apelación a la autoridad, intentando no perder de vista los modelos teóricos de referencia» (p. 124). Dentro de los objetivos de la investigación estaba, primero que todo, «generar un espacio para enseñar prácticas de escritura (...) un espacio curricular y áulico propio que alcanza de manera obligatoria a todos los estudiantes (...) para formar mejores escritores a partir de necesidades

comunicativas reales » (p. 63). De esta forma, la competencia escrita, tan importante para el ser humano, sería abordada en sí misma y con metodologías altamente centradas en los alumnos y sus experiencias.

Por otro lado, los autores afirman que es necesario que las prácticas letradas incluyan «la reflexión y ejercitación explícita y pauta de dimensiones lingüísticas» (p.40), de lo contrario «se estará confiando demasiado en las competencias que los chicos traen de sus entornos culturales y familiares» (p. 40). De hecho, aseguran, el fracaso del aprendizaje y la enseñanza de la competencia escrita es uno de los principales elementos que reproduce la inequidad y la jerarquía social y cultural de la escuela hoy en día. Por lo tanto, al «carecer de iniciativas que trabajen explícitamente con la lectura y la escritura, la escuela no se haría cargo de intervenir activamente para democratizar el acceso al conocimiento» (p. 40). No trabajar la competencia escrita en la escuela es, como bien aseguran los investigadores, no solo perjudicar la formación intelectual de los estudiantes, sino que no contribuir a eliminar las brechas entre clases sociales. Con mayor razón en Chile, uno de los países que según el último informe de la OCDE, publicado el 21 de mayo de 2015, sigue encontrándose dentro de los países con mayor desigualdad en los ingresos, lo que se traduce en una amplia brecha entre clases sociales, no se puede continuar con una educación que arroje resultados deficientes en la competencia escrita. Es necesario revertir esta realidad.

La idea de integrar la escritura como un subsector dentro de la escuela no fue un invento de Navarro y Revel. En la década de los 70 en Inglaterra comenzó la preocupación por hacer dialogar currículum y escritura, y luego en los 80 en Estados Unidos se creó un movimiento pedagógico llamado Writing Across the Curriculum (WAC), que entiende la competencia escrita como una responsabilidad de toda la comunidad educativa, que trasciende las fronteras de solo una asignatura. Tras estas decisiones hay una comprensión profunda de que cada subsector de aprendizaje no es solo sus contenidos teóricos sino también sus prácticas de escritura. Si no comprendemos esas prácticas escriturales se vuelve más complejo acceder al conocimiento disciplinar.

Marinkovich et al. (2009) asegura en la introducción de su libro *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, que es común para los alumnos de primer año universitario tener dificultades para escribir un texto escrito, de la misma forma que lo es para un estudiante de primer ciclo básico. Por lo mismo, estos autores celebran lo que ha hecho el movimiento pedagógico WAC, que propone que cada asignatura se haga cargo del proceso de escritura a la vez que les enseñan a los estudiantes cómo escribir los tipos de textos propios de las distintas asignaturas, «proporcionando un cuerpo de instrucción explícita de cómo el sujeto debe escribirse a sí mismo para producir una prosa que refleje los discursos de otros sujetos productores de textos» (p. 7). Es decir, el estudiante que asiste a la escuela con un programa de escritura integrado en ella podrá no solo escribir correctamente, sino que además escribir desde cualquier área del conocimiento. Así, aseguran, «la escritura se convierte en un instrumento epistémico, para descubrir ideas y pensar críticamente» (p. 98), y no solo en una actividad pedagógica.

Las dos dinámicas de desarrollo de la competencia escrita, ya sea incluyendo un subsector dedicado absolutamente a ello o que cada docente se haga cargo de su desarrollo en su asignatura, han obtenido resultados positivos y demuestran con esto que escribir no debería considerarse como un apéndice de la clase de Lenguaje.

¿Por qué escribir?

Escribir no es fácil por muchas razones, entre ellas está que su aprendizaje es tardío, en comparación con la comunicación oral. Es difícil para un niño, de alrededor de seis años, comprender la materialización de lo que ha escuchado en grafemas, que además tienen reglas de composición (no es lo mismo escribir con ‘b’ que con ‘v’, a la vez que usar una coma o no). Estas reglas hacen de la escritura una forma de comunicación que exige conocimiento, dedicación y tiempo para poder construir mensajes que sean exitosos. Ya lo dijo Ahumada (1957) en *El arte de escribir* al asegurar que la escritura tiene, «como todas las otras bellas artes, una parte inicial que es necesario aprender: más atinente al *oficio* que a la inspiración» (p. 7). Esto permite desmitificar la idea de la escritura como una actividad exclusiva para cierto perfil humano, pues podría guardar relación, en un principio, con la

constancia del ejercicio más que con su naturaleza de inspiración. En la escuela no necesariamente se debe tener como objetivo formar escritores profesionales, sino tal vez preocuparse de que todos puedan lograr escribir lo mejor según sus capacidades y posibilidades y para ello, la forma más efectiva de lograrlo, es mediante el ejercicio práctico “escribir para aprender a escribir” (p. 7).

La composición escrita, según Cuetos (2009), es una actividad «sumamente compleja compuesta de muchas subtarefas diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos de todo tipo» (p. 9). Esta complejidad, según Albarrán (2009), se debe a que a la escritura «están involucradas las operaciones cognitivas asociadas con la planificación, textualización y revisión y suboperaciones como la generación y organización de ideas, planeación de objetivos, evaluación y revisión tanto en la planificación como en la textualización» (p. 21). Además, asegura el autor, hay otros procesos cognitivos involucrados al momento de escribir, que son: la selección del léxico, la recuperación de grafemas para escribir la palabra, diseño de oraciones y concordancia, coherencia y cohesión, adecuación del lenguaje al contexto comunicativo, determinación del género discursivo, intencionalidad del lector, ejecución de habilidades cognitivo-lingüísticas, cuidado en los procesos motores que permiten la visibilidad del mensaje, por ejemplo la legibilidad de la letra, el espacio entre las palabras, los márgenes y el uso de líneas rectas.

Según Camps (1996), los beneficios de escribir descansan en la capacidad reflexiva del lenguaje, ya que permite que el estudiante construya progresivamente su pensamiento y conocimiento. Por otro lado, asegura Sánchez (2006), «la escritura es un proceso complejo que exige pensar, evaluar y modificar constantemente un escrito hasta lograr la forma definitiva» (p. 59), habilidades que desarrollan la reflexión. Cuando el estudiante escribe no solo puede comunicarse, sino también conocer y conocerse por medio de la escritura, a la vez que expresa su mundo interior, sus propias ideas y nociones del mundo en el que vive. De ahí su dimensión personal y cultural, donde lo propio, íntimo y privado se expone y, si es leído o escuchado, se comparte y genera comprensión en los otros. La escritura ideal, asegura Carlino (2004), no debiese «volcar en el papel lo que ya se tiene pensando, sino

que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento» (p. 53).

Esto abre una nueva dimensión del porqué de la escritura, que es su dimensión afectiva. Como ya se dijo anteriormente, escribir es una actividad ante todo reflexiva. Reflexiva no solo porque el sujeto puede editar el lenguaje, volver sobre él y corregirlo, sino porque al hacerlo trae al presente su propia vida y experiencias. Son diversos autores los que afirman la importancia de escribir dentro de la formación identitaria. Sánchez (2006), por ejemplo, asegura que «es un medio de expresión compartida y de autocomplacencia personal. Nos permite ofrecer la visión que tenemos del mundo y de nosotros mismos e incluso nos da la posibilidad de construir mundos nuevos e imaginarios» (p. 69). Por otro lado, Mandingorra (2000) afirma:

La escritura hace posible una comunicación interpersonal (...) sin el lenguaje no podríamos entender nada exterior; se forja en nuestro interior, pero es el fruto de la expresión colectiva. Sin embargo, la escritura nos devuelve la conciencia como sujetos (...) la identidad, sea individual o colectiva, se define por la memoria. Somos aquello que hemos acumulado en nuestro interior, aquello que podemos recordar (...) de la misma manera, cuando la memoria se traslada al exterior, cuando se materializa en objetos por medio de la escritura, la conservación de esos objetos-memoria se convierte en imprescindible no solo para la preservación del recuerdo, sino también para la configuración de la identidad (p. 8).

Ahora, ¿cuándo, durante la jornada escolar, los alumnos de enseñanza media escriben para desarrollar esa dimensión identitaria y subjetiva? Si bien hay OFT en el marco curricular que dirigen el proceso de escritura hacia ese estadio, ya se evidenció anteriormente que la jerarquía establecida está más cercana a producir que a reflexionar. La escuela se hace cargo de la transmisión de saberes, pero también es en ella donde se aprenden formas de conducta, valores y habilidades sociales. Por lo mismo, la competencia escrita es un elemento imprescindible al momento de pensar en cómo ayudar a desarrollar en los jóvenes la autocomprensión y el autoconocimiento, a la vez que aprenden a comunicarse. Desde el

marco curricular chileno se le ha otorgado a la escritura de los alumnos de I° medio los valores asociados a la autoestima y confianza en sí mismos, al concomitamiento personal, y al desarrollo de la creatividad e iniciativa. Sin embargo, es pertinente investigar si en la práctica se logran estos objetivos.

Por último, los jóvenes estudiantes chilenos están constantemente expuestos a la escritura, debido a los innumerables estímulos escritos provenientes de las redes sociales en las que la mayoría de ellos participa. En este sentido, ni la clase social ni el nivel socioeconómico parecen ser determinantes, ya que tener acceso a Internet o a un teléfono celular es una certeza para muchos. Desde los 90 que la Internet entró al mundo con una fuerza vertiginosa, que hoy más que nunca se mueve ubicuamente por nuestro país, modificando lentamente las formas de escribir. Cassany (2006) lo explicó hace 10 años, diciendo:

Las computadoras personales y los procesadores de textos comenzaron a cambiar los hábitos de escritura desde la década de los ochenta. La llegada de Internet (...) tuvo efectos mucho más rápidos tanto en los intercambios por escrito, profesionales y privados, como en el trabajo intelectual. Quienes usan el Internet cambiaron su forma de buscar documentos, consultarlos, leerlos. Asimismo cambiaron también las formas de percibir, escribir. (p. 193).

Si la Internet ha alterado no solo estructuras sino que percepciones, cabe preguntarse si acaso hoy, 2016, nuestro currículum nacional se hace cargo de ese cambio. Esta discusión, sin embargo, data desde hace mucho antes. Francisco Gimeno Blay señaló en el año 1998 que hace mucho tiempo la escritura dejó de ser «el vehículo, el instrumento inerte que servía para trasladar mensajes» (p. 6). La incorporación de la Internet a la escuela no debiese traducirse, entonces, en utilizar páginas web o escribir un blog, sino en adoptar el lenguaje cibernético, y, desde ahí, pensar. Así, podríamos hablar de un nuevo género literario determinado por este nuevo tratamiento del lenguaje.

Según Camps (1997), los cambios en las formas discursivas y los géneros literarios tienen una repercusión importante en la enseñanza de la composición escrita, «que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de

escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que habrá de conocer de forma específica» (p. 4). No es suficiente aprender a escribir de forma general, sino que se deben enseñar los distintos tipos o modelos de escritura: aprender a escribir ensayos, novelas, cuentos, microrrelatos, reseñas, recetas, entre otros. Van Dijk profundiza en esto argumentando, en *La ciencia del texto* (1989), que al momento de enseñar a escribir un profesor debe, ante todo, «proporcionar a sus alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de máxima importancia» (p. 16). Uno de estos tipos de textos es el microrrelato.

El microrrelato es un tipo de escritura narrativa breve que tiene como principales características la economía del lenguaje y la precisión. El formato micro está muy presente en la cotidianeidad de los alumnos chilenos, principalmente por el surgimiento de redes sociales como WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, entre otras, que funcionan como plataformas en base a comentarios, imágenes, ideas u opiniones, en un formato que debe ser necesariamente breve. Sánchez (2006) asegura que «la sociedad de la información y el actual contexto globalizado se superponen a la cultura letrada clásica, a las demandas del mercado, a las nuevas corrientes en educación o en cultura» (p. 201). En el libro de texto Santillana de I° medio de 2013, entregado gratuitamente a los estudiantes de Chile por el MINEDUC, hay solo un microrrelato en la página 57. Este es utilizado para reconocer tipo de narradores, no como lectura en sí misma.

Si bien escribir de manera breve y precisa es una habilidad que está en uso todo el día por nuestros alumnos, no se desarrolla comúnmente dentro de las aulas chilenas. Esto sucede principalmente porque en los planes y programas vigentes no se explicita como lectura ni tampoco como tipo de texto a trabajar, y al no estar explicitado podría suceder que los docentes no lo consideran al momento de planificar sus clases. Sin embargo, es necesario educar al estudiante en la escritura de la brevedad porque su uso, que está transformándose en algo común, se caracteriza por deformar las reglas básicas de escritura, desde la invención de nuevos grafemas hasta términos incomprensibles salvo para un grupo muy reducido. Por otro lado, la capacidad de síntesis y selección del lenguaje o léxico requiere

de mucha fineza lingüística, a la vez que enormes capacidades de autoedición y reflexión en torno a la propia escritura.

Contextualización curricular

Cuando el Ministerio de Educación abre la posibilidad de que las instituciones escolares elaboren sus propios planes y programas se invita a todos los actores involucrados en el proceso educativo a participar, es decir, a tomar el currículum y pensar en la realidad de cada institución, quedando libertad para adaptarlo según convenga a sus objetivos. Este fenómeno ha sido comúnmente categorizado como contextualización curricular.

Según la investigación de Castro, Nelly y Pinto (2005), contextualización curricular es «el proceso de toma de decisiones y desarrollo de acciones curriculares en el ámbito institucional a partir de la propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el currículum a transmitir» (p. 127). Según Olga Espinoza (2004), en su tesis de magíster, la contextualización curricular es «un fenómeno social, que se ha producido cada vez que los agentes sociales directamente relacionados con la reproducción cultural del saber, los docentes, han llevado a la práctica los lineamientos prescritos por la institucionalidad escolar» (p. 3). Según la autora, con los cambios que ha habido en la concepción del currículum, impulsados principalmente por las ciencias sociales, desde el siglo XX, ya no podemos pensarlo como los planes y programas o el marco curricular, sino como una construcción social de la realidad que es sumamente compleja y dinámica, dialógica a la vez que intersubjetiva e interactiva. Si se compara entonces ambas definiciones tenemos que para el primer grupo la contextualización del currículum es algo que se realiza a nivel institucional, mientras que para Espinoza depende del docente.

Para objeto de esta investigación, la contextualización curricular se entiende desde la perspectiva de Espinoza, es decir, es el docente el que crea nuevas realidades, resignificando así el currículum prescrito. Según la autora, este proceso lleva consigo dos nociones, la de diseño y desarrollo curricular. El diseño se entiende desde tres niveles: el primero corresponde al currículum oficial elaborado por el Ministerio de Educación para

todos los estudiantes chilenos; el segundo, al proyecto educativo de la institución, creado por la misma, y el tercero, a los programas propios del aula creados por los docentes. Ahora, el desarrollo curricular tiene una trayectoria desde la teoría técnica sobre el currículum que, según Kemmis (1993), aparece con la masividad de la escolarización, «impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del currículum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos» (p. 21). El desarrollo curricular se basa en los postulados de Tyler y su concepción del currículum desde lo técnico, la selección de contenidos, secuencia y organización. El desarrollo curricular se entiende como el momento en que el docente, en diálogo con sus estudiantes y su institución, pone en práctica el currículum. Al momento de visualizar las prácticas de contextualización curricular se verán implicados cuatro factores: los conocimientos del docente, las características de los alumnos, las exigencias de la institución escolar y los rasgos propios del contexto sociocultural en que se encuentra la institución.

Según los resultados de la investigación de Castro, Nelly y Pinto (2005), los centros educativos chilenos se quedan en el nivel más básico, que es el de la adaptación. Es decir, copian o traducen el currículum oficial sin ejercer mayores cambios, sin alterar el texto oficial considerando la realidad del aula. Olga Espinoza (2004) consideró una serie de categorías y niveles para evaluar el nivel de las prácticas de contextualización curricular. A partir de esta categorización se decidió evaluar el nivel que presenta la práctica del taller de escritura de microrrelatos, realizada por la docente a cargo del curso de I° medio. A continuación se presenta el cuadro que aclara los niveles de la contextualización curricular:

Categoría	Niveles
Adaptación Implica acomodar los mismos componentes curriculares sugeridos en la propuesta curricular oficial, sin alterar en nada ni la intención, ni el contenido, ni la estructura de sus componentes. Puede manifestarse en ciertas especificaciones o adecuaciones de secuencialidad.	-1 Parcial: consiste en una aproximación incompleta, menos, a los componentes explicitados en la propuesta curricular oficial.
	1. Imitación: consiste en una reproducción de los mismos componentes explicitados en la propuesta curricular oficial.
	2. Especificación: consiste en un desarrollo detallado y pormenorizado de los componentes explicitados en la propuesta curricular oficial.

	3. Organización: consiste en establecer un orden o secuencia de los componentes, en función a un criterio específico, modificando el que está establecido en la propuesta curricular oficial.
Complementación Implica la incorporación de elementos que no estaban presentes en la propuesta curricular oficial. Esta incorporación puede apuntar a una ampliación del sentido del componente o a una complejización del mismo.	4. Ampliación: consiste en una apertura del ámbito cubierto por los componentes en la propuesta curricular oficial.
	5. Complejización: implica una elevación del nivel cognitivo de los componentes, que no aparece registrado o considerado en la propuesta curricular oficial.
Innovación Implica una modificación de la estructura y de la intención estratégica de la propuesta oficial. Por lo tanto se constituye en una propuesta original y distinta.	6. Transformación: implica un cambio sustancial del sentido de los componentes con relación a los que aparecen en la propuesta curricular oficial.
	7. Construcción: es una elaboración original y diferente de los componentes presentes en la propuesta curricular oficial.

Tabla 5: Contextualización curricular.

La contextualización debiese ser el resultado de un proceso de reflexión pedagógica y apropiación del currículum oficial, teniendo siempre presente las características del grupo. Según la investigación de Guzmán del año 2007, el proceso de contextualización implica, a su vez, dos procesos: el diseño, «donde se toman las decisiones sobre el qué, cuándo y cómo enseñar» (p. 213) y el desarrollo, proceso «en que el contenido del currículo es planificado y transmitido en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 213). Ahora, dependiendo del tipo de relación que se establezca entre estos dos procesos, diseño y desarrollo, puede hablarse de modelos abiertos (mucha participación) y modelos cerrados (participación escasa). Además, existen los espacios de construcción curricular mixto o compartido, que es cuando tanto el Estado como el centro escolar compatibilizan. Según los autores, en Chile existiría este tipo de espacio:

La tensión entre el rescate de la identidad cultural común y las particularidades de los contextos culturales específicos donde ocurre el encuentro entre la transmisión de la cultura oficial y los sentidos y significados emergentes del medio local. En esta mezcla cultural surgiría la síntesis curricular real, que superaría la dicotomía, acentuada en los modelos cerrados, entre el diseño y el currículo (p. 215).

Según estos investigadores, la mejor manera de construir un currículum, que involucre tanto lo general como lo particular de cada institución educativa, es el proceso de contextualización abierto, donde los principales participantes son los docentes.

V. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un diseño metodológico correspondiente al estudio de caso, cuyo objeto de estudio es la observación de una contextualización curricular, que se concretiza en un taller de escritura de microrrelatos, que a su vez se concretiza en los textos escritos por los estudiantes. La decisión por este enfoque se debe a que el interés de este proyecto descansa en la comprensión de un fenómeno, el que se observó con detención y en profundidad, más que obtener resultados para generalizarlos.

La recolección de la información proviene, en primer lugar, del análisis de los textos escritos por una muestra de alumnos, en consideración a que interesa verificar la coherencia entre lo exigido en el taller de escritura de microrrelatos con los aprendizajes explicitados en el marco curricular, y lo que efectivamente lograron aprender los estudiantes, lo que se evidencia en sus textos. Toda la información de esta investigación se recolectó a partir de tres fuentes: textos literarios, cuestionarios y entrevistas. Los pasos que se siguieron para esta investigación fueron:

- i) Creación de condiciones éticas de la investigación: explicación, entrega y recepción de permisos de consentimiento informado.
- ii) Descripción del caso: intervención pedagógica sustentada en la aplicación del taller de escritura de microrrelatos.
- iii) Recopilación de información:
 - Contexto curricular nacional: análisis del marco curricular, las nuevas bases curriculares y el programa de estudio.
 - La docente: entrevista semiestructurada cuyo objetivo era conocer en profundidad su opinión sobre: el taller, el curso elegido, el marco curricular, la contextualización, los OFT y los microrrelatos.
 - Los estudiantes: aplicación de dos cuestionarios. El primero, aplicado por la profesora a cargo del taller a modo de diagnóstico y el segundo para contrastar la opinión de los alumnos sobre los aprendizajes relativos a los OFT.

- La producción escrita de los estudiantes: análisis de una muestra de 22 microrrelatos, según rúbrica analítica confeccionada a partir de los criterios lingüísticos, literarios y de autoconocimiento presentes en el marco curricular de I° medio y las adaptaciones que realizó la profesora.
- iv) Selección de muestra y corpus.
- v) Análisis y sistematización de información: El proceso de análisis de la información recopilada fue desarrollado en una primera instancia de manera segregada, vale decir, se codificó y categorizó la información obtenida con cada instrumento de recolección de información; a continuación se triangularon los antecedentes no solo para validar conceptualmente la información, sino que también para fijar aspectos transversales que guiaran el análisis.
- vi) Obtención de resultados sobre los aspectos transversales que permitieron caracterizar la adaptación curricular realizada por la docente que diseñó y desarrolló la experiencia.
- vii) Interpretación y análisis del caso.

Evaluación de microrrelatos

Los microrrelatos escritos por los estudiantes fueron evaluados por la docente. Sin embargo, la muestra de relatos seleccionados para el análisis de esta investigación fue evaluada con una rúbrica que calificaba el logro con valores entre el 0 y el 3, en el que 0 corresponde al logro más bajo y 3 al más alto. Los criterios buscaban comparar el desempeño del estudiante en razón de los OF, OFT y CMO establecidos en el marco curricular vigente para I° medio, desde tres perspectivas: lingüísticas, literarias y de conocimiento personal. La decisión de mirar un texto desde tres posibilidades enriquece el análisis, puesto que no solo se escribe literatura, sino que también un retrato de cierto mundo y dentro de parámetros objetivables.

La mirada lingüística permite observar el texto desde su objetividad, considerando la gramática y las reglas que ayudan a comunicarnos de manera exitosa. Por otro lado, la mirada literaria nutre al texto de su contenido estético, divertido, enigmático y creativo, características propias de la literatura. Por último, se cree que la escritura otorga cierto

grado de autoconocimiento al estudiante, queriendo generar en él la seguridad y confianza ante su propia creación, lo que deviene autoestima y conocimiento de sus propias debilidades y fortalezas. Estos tres criterios corresponden, a su vez, a lo expresado en el marco curricular en sus OF, OFT y CMO.

Respecto a la perspectiva *lingüística*, los microrrelatos se evaluaron según su coherencia con los CMO y los OF para I° medio y el eje de escritura del subsector de Lenguaje y Comunicación. Además, se agregó un criterio de ‘ortografía’, no contemplado por el marco curricular para ese nivel, pero que sí es requerido en las nuevas bases curriculares. Respecto a la *literariedad*, los microrrelatos se evaluaron según la coherencia con los CMO y OF para I° medio y el eje de escritura del subsector de Lenguaje y Comunicación. Además, se agregaron los criterios propios de la escritura del microrrelato para evaluar la apropiación del género, estos eran: brevedad, contar una historia y presentar elementos del mundo literario: narrador, personajes, ambiente.⁶ Por último, respecto a la perspectiva del *autoconocimiento*, los microrrelatos se evaluaron según la coherencia con los OFT para I° medio y el eje de escritura del subsector de Lenguaje y Comunicación. Además, se realizó solo para esta perspectiva, una encuesta a los estudiantes, detallada más adelante.

Rúbricas para evaluar los microrrelatos

Para el análisis de la muestra de microrrelatos se creó una rúbrica en función de los aprendizajes demostrados por los estudiantes en la producción de textos, bajo distintos criterios, tanto de orden lingüístico, literario y de autoconocimiento, en concordancia con el marco curricular vigente para I° medio en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Esta rúbrica fue aprobada por la Profesora Julia Sequeida, profesora de Castellano y académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁶ Esa decisión descansa en base a la teoría del teórico del microrrelato, David Lagmanovich, quien señala que las cuatro características propias del microrrelato son: brevedad, contar una historia, tener elementos literarios y de ficción.

i) Rúbrica de evaluación según los criterios lingüísticos

Criterios	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos
OF n° 11 Escribir utilizando flexiblemente diversos tipos de frases y oraciones de acuerdo a la estructura del texto	El estudiante escribe oraciones inconexas, la puntuación está utilizada incorrectamente.	El estudiante escribe algunas oraciones con sujeto y predicado, mayoritariamente simples, pero mostrando inconexión entre las ideas. Presenta dificultades al momento de utilizar signos de puntuación.	El estudiante escribe oraciones con sujeto y predicado, mayoritariamente simples y en escasez las complejas, utilizando los signos de puntuación medianamente bien.	El estudiante escribe oraciones con sujeto y predicado, simples y complejas, utilizando signos de puntuación adecuadamente.
CMO n° 15 Manejo de nuevas palabras, en adecuación con el propósito comunicativo	El estudiante utiliza un lenguaje marginal o altamente reiterativo.	El estudiante no utiliza un lenguaje ni variado ni preciso.	El estudiante utiliza un lenguaje medianamente variado y/o escasamente preciso	El estudiante utiliza un lenguaje variado y preciso.
CMO n° 16 Coherencia y cohesión	El estudiante escribe un texto totalmente incoherente	El estudiante escribe un texto escasamente coherente y/o escasamente cohesionado.	El estudiante escribe un texto medianamente coherente y/o medianamente cohesionado.	El estudiante escribe un texto coherente y cohesionado.
Ortografía	El texto presenta más de tres errores de ortografía literal, acentual o puntual.	El texto presenta entre dos y tres errores de ortografía literal, acentual o puntual.	El texto presenta un error de ortografía literal, acentual o puntual.	El texto no presenta errores de ortografía literal, acentual y puntual.

Tabla 6: Rúbrica para evaluar microrrelatos según criterios lingüísticos.

ii) Rúbrica de evaluación según los criterios literarios

Criterios	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos
El relato es breve	El relato presenta más de 110 palabras.	El relato presenta entre 106 y 110 palabras.	El relato presenta entre 101 y 105 palabras.	El relato no supera las 100 palabras.
Narra una historia	No se narra una historia.	Hay un intento por narrar una historia, sin embargo, la reflexión es superior a la narración.	Se narra una historia, sin embargo, existen abundantes elementos de reflexión.	Se narra una historia.
Literariedad: narrador, personajes y ambiente	Se presenta uno de los elementos requeridos.	Se presentan dos de los elementos requeridos.	Se presentan tres de los elementos requeridos.	Se escribe un relato en el que hay un narrador, personajes, ambiente y tiempo específicos.
OF n° 9 y CMO n° 13	No se narra sobre la ciudad de	Se narra sobre una ciudad, más no es	Se narra sobre una ciudad, pero no se	Se narra una historia ambientada en

Producir textos literarios para narrar	Santiago ni ninguna otra ciudad.	Santiago.	sabe si es Santiago.	Santiago.
---	----------------------------------	-----------	----------------------	-----------

Tabla 7: Rúbrica para evaluar microrrelatos según criterios literarios.

iii) *Rúbrica de evaluación según los criterios de autoconocimiento en relación con el entorno*

Criterios	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos
CMO n° 18 Escribir un texto imaginativo en el que queda en evidencia una visión personal	El estudiante escribe un texto muy poco imaginativo en el que no se aprecia una visión personal de Santiago	El estudiante escribe un texto poco imaginativo y/o en que se aprecia una visión general sobre Santiago.	El estudiante escribe un texto medianamente imaginativo y/o en que se aprecia una visión general sobre Santiago.	El estudiante escribe un texto imaginativo en el que queda en evidencia su visión personal sobre Santiago.

Tabla 8: Rúbrica para evaluar microrrelatos según criterios de autoconocimiento.

Participantes

En un comienzo, los participantes de esta investigación fueron 39 estudiantes de I° medio, entre 14 y 15 años, de los cuales 18 eran mujeres y 21 eran hombres. Sin embargo, tras realizar la selección de los relatos, solo participaron 22 estudiantes del curso, de los cuales 11 son mujeres y 11 son hombres.

Criterios de selección de los microrrelatos

De todos los microrrelatos escritos por los estudiantes se seleccionó un corpus proveniente de los textos creados en el último mes del taller, cuyo tema fue *Santiago*. La decisión se debe a dos motivos: primero, por llevar ya varios meses de ejercicio en la escritura micro, se creyó que estos relatos serían los mejores logrados en términos de la coherencia con las exigencias curriculares. El segundo motivo se debe a que al escribir sobre Santiago, ciudad que todos los estudiantes habitan y conocen desde su realidad, se esperaba encontrar en los textos una visión que problematice a la misma, indicando así falencias o apreciaciones personales interesantes de analizar. Finalmente, 17 relatos no fueron incluidos en el corpus final, ya que no cumplían con las exigencias mínimas. Por ello, el corpus final fue de 22 microrrelatos.

VI. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Contexto institucional

En 1856, en Chile, un grupo de jóvenes intelectuales de la aristocracia funda la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), una corporación educativa de derecho privado sin fines de lucro cuyo principal objetivo era alfabetizar a las personas con más dificultades económicas y culturales del país. Hoy, esta sociedad sigue educando a través de diecisiete colegios, pero su objetivo supuestamente se ha visto fortalecido, puesto que no solo se pretende lograr la alfabetización, sino que brindar una educación pretendidamente integral y de calidad.

El *escenario* seleccionado para esta investigación fue un liceo particular subvencionado ubicado en la comuna de Santiago que, además de pertenecer a la Red SIP, adhiere al proyecto Bicentenario desde su nacimiento, en el año 2011. Esta institución integra niveles desde 7° a IV° año medio, teniendo actualmente un total de 20 cursos. Su misión es dar una educación de excelencia a jóvenes con dificultades económicas, pero que quieren, en trabajo conjunto con sus familias, continuar sus estudios en la educación superior. Este centro educativo tiene 45% de estudiantes que según la ficha social corresponden a la categoría de *prioritarios*⁷.

Para esta institución, una de las evaluaciones más importantes es la prueba SIMCE. Los primeros resultados fueron los siguientes para el año 2013 en Comprensión de lectura y Matemáticas:

	II° medio 2013		8° básico 2013	
	Comprensión de lectura	Matemáticas	Comprensión de lectura	Matemáticas
Liceo XXX	301	322	295	323
Prom. Nacional	255	262	254	267
Municipales	244	246	239	242
Subvencionados	259	267	259	274
Part. pagados	288	311	296	337
SIP	282	296	285	313

Tabla 9: Puntajes SIMCE 2013.

⁷ Los alumnos prioritarios son aquellos estudiantes de pre kínder hasta IV° medio que presentan dificultades socioeconómicas en sus hogares, lo que podría entorpecer su proceso educativo. Esta categoría es determinada por el MINEDUC, y en concordancia con la ley N°20.248.

Los segundos resultados de la prueba SIMCE fueron los siguientes para el año 2014 en Comprensión de lectura y Matemáticas:

	II° medio 2014		8° básicos 2014	
	Comprensión de lectura	Matemáticas	Comprensión de lectura	Matemáticas
Liceo XXX	293	318	291	329
Prom. Nacional	253	260	252	269
Municipales	242	243	238	243
Subvencionados	256	266	257	276
Part. pagados	289	310	295	336
SIP	281	294	284	314

Tabla 10: Puntajes SIMCE 2013.

En todos sus resultados, el centro educativo de esta investigación está por sobre el promedio nacional, tanto en 8° básico como en II° medio, es decir, cumple cabalmente con la cobertura curricular exigida para esos niveles. Ahora, los resultados de la prueba que mide la comprensión lectora permiten afirmar que hay estudiantes en esta institución que comprenden lo que leen por sobre la mayoría de los jóvenes chilenos. Estos datos, afirma la profesora de Lenguaje y Comunicación que implementó el taller de escritura de Microrrelatos, «Nos permiten trabajar con mayor holgura, puesto que sabemos que muchos de nuestros alumnos leen bien, por lo que podemos dedicarnos a otras tareas, como la escritura. Esta competencia, por lo general, se trabaja poco en colegios altamente académicos, como este».

Cómo surgió el caso de contextualización curricular

En la entrevista realizada el 28 de abril de 2014 a la profesora de Lenguaje y Comunicación a cargo del curso de I° medio se le preguntó por qué decidió hacer un proceso de contextualización del currículum nacional, a lo que ella responde⁸:

Quando me avisaron este año que tendría a un I° medio que es conocido por ser una de las mejores generaciones del colegio, supuse que podría hacer con ellos un trabajo distinto (...) **¿por qué trabajar con ellos y no con otro curso, más descendido, que pudiese necesitar más urgentemente aprender a escribir?**
Bueno, porque un taller para estudiantes con evidentes complicaciones para escribir

⁸ Las preguntas de la entrevistadora se señalan en negrita.

requiere otro enfoque, mucho más centrado en la enseñanza de reglas gramaticales, sintaxis o argumentación incluso, y para eso se necesita mucho más tiempo que una hora a la semana. Bajo ningún punto de vista se puede hacer un taller de escritura más creativa con personas que necesitan cubrir otras necesidades, básicas, primero.

¿Y, por qué surge esta idea de implementar un taller de escritura? Saltándome el hecho básico de que la escritura sirve para comunicarse, quisiera detenerme en que la escritura te obliga a pensar, a pulir, a centrarte en otros procesos. También te enfrenta a tus limitaciones de imaginación y te insta a superarlas mediante la investigación de nosotros mismos, buscar en el recuerdo, preguntar, conversar. La conversación es evanescente, la escritura, en cambio, fija. **Dentro del marco curricular para Lenguaje y Comunicación de I° medio hay cinco OF, cinco OFT y seis CMO exclusivos para el eje de escritura, ¿qué piensas sobre estos?** El marco es bastante amplio, llegando a ser hasta ambiguo de lo amplio que es. Por ejemplo, aquí dice que los estudiantes de I° medio deben utilizar adecuadamente un léxico variado. ¿Qué palabras, qué es variado o cómo sé yo qué esperan que un alumno de I° medio conozca? Se supone que ellos son los expertos pero no nos dan ninguna guía clara. Lo mismo pasa con el objetivo 11. Aquí dice que los estudiantes deben escribir flexiblemente oraciones, pero qué significa eso realmente, yo no sé si entendemos lo mismo. **¿Es por esto entonces que decides complementar el currículum, haciendo una contextualización de este?** En nuestra realidad, dentro de las salas de la SIP, nadie contextualiza nada porque nos llegan las planificaciones listas, que vienen a su vez de un proceso de reflexión en torno al currículum oficial, y nuestro deber es aplicarlas en la clase. Eso es problemático porque muchas veces la planificación dice algo y en el aula no hay cómo hacerlo o el curso que te tocó tiene otras necesidades. A mí me pasó con este I° medio, porque en las planificaciones no se incluía la escritura de forma sistemática. Por eso cuando decidí implementar mi taller tuve que revisar no solo las planificaciones sino que el programa y el marco de I° medio, entonces decidí cambiarlo y hacer algo más completo. **¿Qué piensas sobre la inclusión de OFT para los OF de escritura?** Es bastante lúdico... se presentan los OFT muy ambiciosamente. Por ejemplo, cómo puedo lograr que el estudiante se conozca a sí mismo o confíe o crezca en su

autoestima si la escritura no es evidentemente trabajada desde un nivel más autobiográfico o si no le doy espacios para que reflexione sobre su proceso o el de sus compañeros. Creo que los OF son lánguidos, pero los OFT lo son aún más. Suena bonito en el papel, pero no creo que los objetivos apunten a desarrollar esos valores o dimensiones de la persona. **Y en tu taller... ¿te haces cargo de esta dimensión, más personal?** Pretendo hacerlo...pero...sé muy bien lo difícil que es, por lo mismo planifiqué el taller dedicándole una clase, de las cuatro al mes, para que pudiese haber una puesta en común y reflexión de los textos, no solo en sus contenidos más teóricos, sino que en sus procesos y opiniones.

Los procesos de contextualización curricular

Dentro del centro educativo donde se realizó esta investigación, tal como asegura la profesora, la contextualización curricular comienza no en el taller de escritura de microrrelatos, sino que con la construcción de las planificaciones, proceso a cargo de la SIP. Cada año, distintos profesores de los diecisiete colegios de la red se reúnen en enero para realizar las planificaciones del año escolar, cumpliendo así con la primera parte del proceso de contextualización, que tiene que ver con el diseño. Se selecciona a los docentes más destacados de cada nivel (desde primer ciclo básico hasta cuarto año medio) y se concentran durante una semana a pensar cómo transmitir el currículum nacional, considerando las características de los colegios SIP.

En el caso del centro educativo en el que se realizó la investigación, después que los docentes reciben las planificaciones ya adaptadas, vuelven a modificarlas incluyendo los elementos que estos consideran más relevantes para sus propios niveles y cursos. Considerando esto, la docente lee las planificaciones de la red SIP y, no quedando satisfecha, vuelve a leer el currículum para ver la posibilidad de trabajar la competencia escrita de forma más sistemática, debido a la ausencia de su trabajo en las planificaciones recibidas. El resultado del proceso de contextualización seguiría así:

Procesos de contextualización curricular a cargo de la docente	
I. Diseño	
1.	Lectura y análisis de la planificación creada por la SIP para el nivel de I° medio
2.	Lectura del currículum nacional
3.	Selección de OF, OFT y CMO
4.	Interpretación de los expresado en el marco curricular
5.	Decisión de plan de acción: taller de escritura de microrrelatos
6.	Planificación del taller
II. Desarrollo	
7.	Ejecución

Tabla 11: Procesos de contextualización curricular.

Según Camps (1996), la creación de talleres se han considerado por las escuelas como “complementarias”, y han cedido, poco a poco, «dando paso a la marginalidad y finalmente a la desaparición de este tipo de actividades por falta de tiempo. Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo» (p. 44). Sin embargo, la profesora expresa su seguridad en el proyecto al asegurar que «el marco curricular expresa claramente que la escritura es importante para los estudiantes y todos lo sabemos, por lo mismo hay que darle el espacio que requiere y ver qué pasa con eso».

El trabajo de la docente se inicia en enero, cuando la profesora a cargo del un curso de I° medio recibe la planificación de la SIP y decide, por falta de trabajo en la competencia escrita, analizar el marco curricular y el programa de Lenguaje y Comunicación de I° medio y ver qué se dice allí sobre la escritura. Es en ese proceso que entiende la necesidad de contextualizar lo que en el currículum se expresa, principalmente por ser muy amplio. Entonces, decide crear un taller de escritura que ayude a profundizar los OF y los CMO relativos a ese eje. En la segunda entrevista con la docente, realizada el 14 de mayo de 2014, ella aclara el porqué escribir microrrelatos:

¿Por qué un taller de escritura de microrrelatos y no de cuentos, por ejemplo?

Decidí que fuera un taller de microrrelatos, primero, porque a mí me gustan mucho los microrrelatos. Leo constantemente antologías de microcuentos, como las de Lagmanovich, Borges, Bioy...sobre todo las latinoamericanas, y además participo

siempre en el concurso *Santiago en 100 palabras*, aunque nunca gano (risas). Por otro lado me pasa mucho en clases que con los cuentos los alumnos no necesariamente se entusiasman porque o son muy largos o lentos para empezar. Pero con el microrrelato siempre funciona, yo creo que porque es más breve y sorpresivo. Eso me asegura a mí que con el microcuento puedo hacer más factible la efectividad del taller, sobre todo por el tiempo. **¿Y por qué solo una hora a la semana?** Me encantaría que fueran dos, pero solo conseguí una con la dirección del colegio, y en ese tiempo el microrrelato calza perfecto. Por ejemplo, si fueran cuentos no podría con solo 45 minutos.

El proceso de creación del taller de escritura de microrrelatos comenzó la primera semana de marzo con la aplicación de un cuestionario de dos preguntas cerradas de carácter dicotómico aplicado y analizado por la profesora, con la finalidad de tener un diagnóstico respecto de la relación de los estudiantes con la escritura, aspectos que la docente ya intuía considerando los antecedentes académicos de los estudiantes.

Preguntas:	1. ¿Te agrada escribir?	2. ¿Te gustaría tener 1 hora semanal dedicada absolutamente a aprender a escribir de forma más creativa?
Sí	80 %	68 %
No	20 %	32 %

Tabla 12: Tabulación encuesta apreciación de la escritura.

Los resultados dan cuenta que la mayoría de los estudiantes presenta agrado al momento de escribir, sin embargo, cabe destacar que ante la pregunta por la propuesta de una instancia semanal de escritura los porcentajes de aceptación bajan. Esto, asegura la docente a cargo, se debe a que los alumnos no consideraban necesario o interesante dedicarle una hora completa al desarrollo de la competencia escrita. A pesar de ello, la docente decide llevar a cabo el proyecto.

Fases del taller de escritura de microrrelatos

La información respecto al procedimiento del taller fue recolectada mediante una entrevista con la profesora a cargo del taller, a la vez que se observaron algunas clases durante el año para corroborar la coherencia entre lo expresado por la docente y lo que se realizaba en la clase.

i) El Taller comenzó la segunda semana de marzo con una clase demostrativa de 90 minutos, cuyos objetivos fueron:

1. Conocer el microrrelato y sus principales características.
2. Analizar microrrelatos desde sus contenidos y sus características.

En la primera parte de la clase, la docente, en conjunto con los estudiantes, analizó la definición de cuento, según Julio Cortázar y la definición de narración micro de David Lagmanovich. A continuación explicó qué era un microrrelato y cuáles eran sus principales características: brevedad, muestras claras de intertextualidad y final sorpresivo. La segunda parte de la clase demostrativa consistió en leer algunos microrrelatos y luego analizar su contenido. Entre la muestra se encontraba *Amor 77* de Julio Cortázar, *Escena conyugal* de Luis Felipe Hernández, *Tragedias* de Vicente Huidobro y *El rayo que cayó dos veces en el mismo sitio* de Augusto Monterroso. Este análisis lo trabajó desde dos puntos de vista: el primero era un análisis dirigido por el desarrollo de la competencia lectora en las tres habilidades según SIMCE: obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto; el segundo análisis consistía en identificar en el microrrelato sus características principales.

ii) Hubo una segunda instancia de trabajo la segunda semana de marzo con una clase demostrativa de 90 minutos, cuyo objetivo fue:

1. Analizar microrrelatos para comprender sus temáticas y características.

En esta clase los alumnos leyeron una selección de microrrelatos del concurso *Santiago en 100 palabras*: *Penélope* de Ignacio Cobo, *Piratas* de Claudio Fuentes, *Crónica Roja* de Germán Girardin, *Play Estación* de Salvador Arcaya y *Umbral de Utopía* de Nicolás Díaz.

La decisión por escoger estos y no otros microrrelatos se debe, según la profesora, a los temas en común que presentan, como la injusticia, la segregación y la pobreza, temas sensibles para el curso, dadas las características del grupo. Ante la lectura, los estudiantes respondieron, guiados por la siguiente pauta, preguntas de análisis. Según la docente, estas ayudan al estudiante a analizar de manera más adecuada.

<i>Instrucción: resuelve en tu cuaderno las siguientes preguntas para cada uno de los microrrelatos leídos.</i>
1. ¿En qué contexto se sitúa la historia? Refiérete al espacio, tiempo y sus características.
2. ¿Cuáles son los elementos intertextuales que se utilizan? Relaciónalos con el texto de origen.
3. ¿Qué críticas a la sociedad contemporánea quiere hacer el autor del texto? Reflexiona sobre ellas.
4. ¿Qué características del microrrelato están presentes en este texto? Justifica tu respuesta.

Tabla 13: Instrucción actividad de escritura.

Después de analizar cada relato guiados de esta pauta, los estudiantes compartieron sus respuestas, buscando sociabilizar sus resultados a la vez que escuchar los de sus compañeros, cumpliendo así con el OFT que dice «valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona».

iii) En la tercera sesión de trabajo, la tercera semana de marzo, la profesora desarrolló una clase demostrativa de 45 minutos, cuyo objetivo fue:

1. Crear microrrelatos considerando sus principales características y temáticas.

En esa clase la instrucción fue que cada estudiante, a partir de todo lo que había aprendido sobre el microrrelato, escribiese su propio texto de forma libre. Conforme pasaba el tiempo de la clase, muchos alumnos se quejaban pues, según ellos, no podían escribir porque “no tenían imaginación o no sabían cómo hacerlo. Es por ello que, tras esta experiencia, la docente decidió construir un instrumento para guiar la escritura. Esto, asegura la profesora, porque «cuando uno les dice a jóvenes de este tipo de colegios, muy exigentes en lo académico pero poco en lo creativo, ‘sé libre y escribe sobre lo que quieras’, sucede el fenómeno de la página en blanco, porque no están acostumbrados a crear». La falta de límites fue un problema para la mayoría del grupo. Es necesario destacar que la incertidumbre surge a pesar de que la docente hiciera más de una clase explicativa.

iv) Fue por esto que se creó una cuarta instancia, la última semana de marzo, con una clase de 45 minutos en la que la profesora proyectó una pauta para que los alumnos planificaran el microrrelato que querían escribir. Las preguntas de la pauta, asegura la profesora, guardan relación con los elementos literarios necesarios para la construcción del microrrelato, como es el ambiente donde se desarrolla la historia y las características del narrador. Por otro lado, para la docente es muy importante que el microrrelato guarde relaciones intertextuales a la vez que presente una crítica social, por esta razón decidió incluir estos criterios como una dimensión más para la creación. La pauta de planificación fue la siguiente:

<i>Antes de escribir tu relato sigue esta pauta que te ayudará a planificar tu escritura:</i>
1. ¿En qué contexto o lugar se va a situar la historia que quiero contar?
2. ¿Qué características tendrá el narrador? ¿Participará de la historia siendo un testigo o un protagonista o será un narrador externo omnisciente u objetivo?
3. ¿Incluirás elementos intertextuales? ¿Cuáles? ¿Por qué harás esto?
4. ¿Tendrá tu relato una crítica social? ¿Cuál? ¿Por qué quieres plasmar eso en tu relato?

Tabla 14: Planificación de escritura.

Según Camps (1998), las pautas de evaluación «tienen por objeto guiar la planificación y, sobre todo, la revisión del texto a partir de la explicitación de los criterios de evaluación» (p. 3). Respecto a ello, asegura la autora «si nos referimos solamente a las pautas que usan los alumnos durante el proceso de redacción, su función primordial es provocar la explicitación y la toma de conciencia sobre su actividad de escritura, en el supuesto que esta toma de conciencia redundará en una mejora de los textos» (p. 3). Considerando este antecedente se cree que la docente toma una decisión pertinente, pues al explicitarles los criterios está guiándolos en una actividad nueva para ellos. Una vez hecho esto, los estudiantes debían compartir su planificación con los compañeros del curso y, por último, con la profesora.

v) Durante la primera semana de abril, en una clase de 45 minutos, hubo una instancia final de trabajo en la que la profesora comentó las planificaciones de los estudiantes. Los alumnos tuvieron un momento para leer los comentarios y reflexionar sobre ellos y luego comenzar a escribir sus historias. Mientras hacían esto, la profesora proyectó una pauta para guiar la escritura de los microrrelatos. Esta pauta fue creada por la docente a cargo y se

basa en las características del microrrelato presentadas por la docente en la primera sesión del taller, a la vez que otros elementos importantes a evaluar.

<i>Tu microrrelato:</i>
1. ¿Es breve? (no supera las 100 palabras)
2. ¿Exige una lectura “entre líneas”, pues encierra una historia oculta?
3. ¿Posee un final abrupto, sorpresivo?
4. ¿Hay un mundo de ficción relatado al interior del relato?
5. ¿Está contando una historia en la que participan personajes y un narrador que relate esos hechos?

Tabla 15: Planificación escritura microrrelato.

vi) La segunda semana de abril la profesora entregó los microrrelatos comentados, y en esa clase se leyeron los que habían sido logrados exitosamente y también se compartieron, de forma anónima, algunos textos imperfectos para que los alumnos identificaran falencias y pudieran hacer recomendaciones. Esta dinámica, asegura la profesora, fue sumamente efectiva para los propósitos de la actividad pues los estudiantes lograron ver sus descuidos, que variaban desde errores gramaticales de concordancia y sintaxis, hasta de verosimilitud lógica.

vii) Durante el resto del mes de abril la profesora suspendió el taller, pues necesitó tiempo para reevaluar la pertinencia y forma de trabajo. Finalmente decide la metodología del taller: un ciclo de 4 semanas, de una sesión semanal de 45 minutos, en la que los estudiantes escribirán un microrrelato en torno a un tema. Para el año fijó 6 ciclos, para los meses de mayo, junio, agosto, septiembre, octubre y noviembre.

	Primera semana	Segunda semana	Tercera semana	Cuarta semana
Actividad	Presentación del tema y planificación de la escritura a partir de pauta.	Escritura del microrrelato.	Edición y reescritura del microrrelato. Lectura de algunos textos. Comentarios de los compañeros a partir de la pauta (coevaluación).	Edición final y puesta en común por parte de los autores hacia el resto del curso.

Tabla 16: Síntesis ciclo del taller de escritura.

VII. RESULTADOS

Contextualización curricular

Cuando se le pregunta a la profesora de Lenguaje y Comunicación por la decisión de incorporar la escritura de microrrelatos en el aula, revela una concepción de la pedagogía según lo que Giroux llama pedagogía de la frontera, que es reconocer que toda la comunidad educativa —maestros y alumnos, principalmente— van a escribir y leer la cultura en otros niveles, entendiendo el deber de cuestionar los límites de los códigos impuestos por las instituciones, para inventar otros, que les sirvan para inventar sus propias historias, sus propias narrativas. Detrás de esta concepción de la educación hay también una forma de entender el currículum como un texto que se construye en diálogo y desde el aula:

Yo creo que un profesor no es un reproductor. Yo creo en el profesor comprometido con la sala de clases que entrega, además de contenidos o ayuda, una respuesta a la realidad de su curso. Creo en ese docente que hace lo que también sabe que es bueno para su curso y lo que él también hace mejor...yo no sé si esto de los microrrelatos funcione para todo Chile porque parte por mi fascinación con este género narrativo.

Aristóteles entendía que la razón técnica (seguir reglas) era inferior a la razón práctica, porque esta última era finalmente donde se requería un juicio prudente de parte del docente, para decidir en la realidad qué hacer. Un profesor, sea cual sea su especialidad, se enfrenta cada vez que entra a una sala de clases a una realidad heterogénea e infinita. La teoría le dirá qué debe hacer, qué debe leer, qué debe explicar. Sin embargo, en la práctica, en la realidad, la oferta es más compleja dado que habrá un número considerable de personas con subjetividades, miedos, necesidades y sentimientos tan diversos que, quiéralo o no, van a interferir en el proyecto inicial, en la planificación ya impresa, en el semestre ya armado.

Lo interesante, desde el punto de vista del docente y el currículum, es ser capaz de abrir esa realidad y complejizarla, incluyendo lo que la práctica va entregando. Tras la reflexión de la profesora, que entiende que el docente es un sujeto que observa su realidad y desde una comprensión de ella la modifica para saciar sus necesidades personales, como docente, y

las de sus estudiantes, hay un diálogo con lo propuesto por Schwab en el año 1969 en su libro *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Las teorías, asegura Shwab, no podrán abarcar jamás lo necesario para que el currículum funcione, ya que es solo abstracción y acciones generales. En cambio la práctica es la realidad, una que comienza con las dificultades y los problemas que se encuentran al momento de entrar en el aula, es decir, desde dentro, no desde una realidad externa que no puede prever todo lo que sucederá.

En ese sentido, el currículum debe entenderse no solo como un documento que contiene y organiza elementos, sino que como una responsabilidad que recae en el actor «un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo» (Kemmis, 1993, p. 31). Esta visión rechaza la creencia de que los responsables del currículum son personas externas a la escuela o incluso a sala de clases, ya que «la práctica realiza la responsabilidad moral de los profesores en la educación» (Kemmis, 1993, p. 31), pues son ellos los que están donde el currículum se descubre y muestra, dándoles así un rol central y activo dentro de la construcción del currículum.

La docente diseñó un taller de escritura de microrrelatos que luego ejecutó, es decir, la práctica de contextualización curricular se llevó a cabo desde la categoría de la complementación. Según Espinoza (2004), esta categoría implica incorporar elementos que no estaban presentes en el currículum oficial, incorporación que se dirige hacia ampliar el sentido o complejizarlo. Dentro de esta categoría, se cree que la práctica de contextualización alcanza el nivel de ampliación, pues aumenta ciertos elementos que en el currículum se exigen, a la vez que mantiene un nivel de complejización, ya que eleva el nivel cognitivo de los componentes, que no aparecen considerados en la propuesta oficial. Los elementos que se consideran una complementación serían:

- a) Utilización de una de las horas semanales de la asignatura exclusivamente para escribir. Este espacio se consideró prácticamente como un subsector distinto al de Lenguaje, no exigido por el currículum.

b) En la instancia de escritura, la profesora incorporó una dimensión ortográfica, no exigida por el currículum vigente para I° medio.

c) Dentro de cada ciclo de escritura, la profesora dio espacios para que los estudiantes planifiquen, textualicen, editen, reescriban, lean sus textos, los sociabilicen, comenten los textos de los compañeros y los vuelvan a editar. Este proceso fue sistemático, por lo que se complejizó la propuesta curricular.

La profesora indica que cada docente debería saber qué es lo mejor para su curso está entendiendo el currículum como una práctica social y no solo como un documento en el que se señalan objetivos y contenidos. Por ello, es necesario considerar al currículum como un documento flexible, cuyo deber es adaptarse a las necesidades del aula y no ser un requisito para ella. Por último, también hay una visión del currículum como un texto responsable del sujeto que lo ejecuta. De esta forma, asegura Kemmis (1993):

Esto exige de los profesores y de los otros educadores que desarrollen perspectivas, no sólo sobre la actividad de la educación en las escuelas y en las clases, sino también sobre su institucionalización en la moderna sociedad industrial. (...) Esto requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquéllos cuyas vidas se ven afectadas por ellas (p. 40).

En ese sentido, esta profesora, al tener una afinidad especial con los microrrelatos pudo hacer clases más comprometidas con el género, por lo tanto, hay una coherencia entre lo que se enseña y en quién lo enseña. Por otro lado, cabe mencionar que si bien la Sociedad de Instrucción Primaria es una de las instituciones educacionales más antiguas de Santiago y una de las más tradicionales en su forma de ejercer la pedagogía —muy estructurada y con una enmarcación muy fuerte, en términos de Bernstein—, aun así es posible incorporar dinámicas alternativas y propias de la cultura escolar o del aula. Esto da cuenta de que el currículum sí puede ser trabajado en conjunto con toda la comunidad educativa. Se cree que la confianza depositada en la docente a cargo descansa en una práctica que fue coherente por su justificación y pertinencia al currículum.

Análisis de la coherencia entre el currículum nacional y el taller de escritura de microrrelatos

A continuación se presentan tres cuadros comparativos con los OF, OFT y CMO del marco curricular vigente para I° medio y los objetivos del taller de escritura de microrrelatos. Esto, para evaluar la coherencia de la práctica de contextualización realizada con las exigencias curriculares.

De los cinco OF para I° medio que guardan relación con la escritura y que se pueden observar en el trabajo del taller son:

Grado de coherencia entre los OF y los objetivos del taller	
OF	Objetivos del taller
9. Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir y exponer, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, según contenido, propósito y audiencia.	Al escribir microrrelatos se están produciendo textos de intención literaria de forma manuscrita, cuyo objetivo es la expresión, la narración, la descripción, mediante la organización de ideas en torno a una exigencia. Esta, consistía en que cada estudiante debía pensar su historia desde un tema, dado por la profesora.
11. Escribir utilizando flexiblemente diversos tipos de frases y oraciones de acuerdo con la estructura del texto.	Al escribir microrrelatos los alumnos deben hacer uso de esquemas gramaticales y de redacción propios de la narración micro. Ello exige, sobre todo, la economía del lenguaje, es decir, usar el lenguaje de la forma más eficiente para comunicar lo que se quiere decir.
12. Utilizar selectivamente diferentes estrategias de escritura, evaluándolas y modificándolas con el fin de mejorar la calidad de los textos, tomando decisiones sobre su presentación.	Este objetivo se cumple cuando los alumnos deben revisar el primer borrador de su microrrelato, buscando evaluar la escritura en la medida que haya una correcta comprensión de las ideas mediante el buen uso del idioma español, según las reglas y la gramática de la Real Academia Española.
13. Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con diversas realidades y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo.	Por último, este objetivo es el más complejo de evaluar, ya que la escritura implica, en sí misma, una actividad creativa de expresión personal. Ahora, adherir esto como una reflexión, donde el alumno sea consciente de lo que está haciendo, no es algo que se dé espontáneamente o de forma obligatoria en todos los alumnos tras la redacción de sus textos. El valorar la escritura como una actividad que les sirve no es algo que se pueda observar en el objeto de estudio, que son los textos. Fue por ello que se construyó otro instrumento que midiese este objetivo.

Tabla 17: Grado de coherencia entre los OF y los objetivos del taller.

De los seis CMO para I° medio que guardan relación con la escritura y que se pueden observar en el trabajo del taller son:

Grado de coherencia entre los CMO y los objetivos del taller	
CMO	Objetivos del taller
13. Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan y expliquen diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, subtítulos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.	El taller de escritura de microrrelatos permite la producción individual de textos con intención literaria de forma manuscrita, en los que se expresen ideas, hechos, descripciones, juicios, sentimientos, opiniones, construcción de personajes y no solo mención de estos.
14. Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: autorretratos, informes de lectura, afiches o anuncios publicitarios y propagandísticos, mensajes por correo electrónico, participaciones en foros coloquiales en internet, blogs personales, presentaciones audiovisuales.	Dentro de los contenidos, la exigencia respecto a la producción de textos narrativos se restringe a los mencionados, quedando excluida así la producción micro. Sin embargo, el texto curricular dice “pueden incluir”. Es por ese espacio abierto de acción que el microrrelato se introduce como texto en la planificación de las clases.
15. Manejo selectivo, variado y preciso, en sus textos escritos, de nuevas palabras y expresiones de acuerdo con el propósito, contenido y audiencia, para producir efectos sobre esta.	En este sentido, al analizar los microrrelatos se hace evidente un manejo bastante precario del léxico. Una de las razones se debe a que, dentro de la división de horas de Lenguaje y Comunicación no se destina tiempo al aprendizaje de nuevas palabras y el contexto cultural de los estudiantes no apoya su uso.
16. Utilización flexible de oraciones simples y compuestas y de recursos lingüísticos requeridos por la estructura de los textos para darles coherencia y cohesión.	Durante la redacción, la profesora revisa y exige que se usen los distintos tipos de oraciones, velando siempre por la coherencia del texto, partiendo por la cohesión de cada párrafo. Tras el análisis de la muestra, sin embargo, se puede evidenciar que un gran porcentaje de estudiantes tiene problemas de redacción, vale decir, de coherencia entre párrafos o ilación de ideas al interior de estos.
17. Aplicación del proceso general de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura, edición) seleccionando recursos de presentación y diseño de los textos, tales como: tipografía, distribución espacial de los contenidos, ilustraciones y apoyos gráficos, subtulaciones, entre otros.	Este aspecto es sumamente importante ya que los alumnos lo primero que hacen es planificar sus microrrelatos, siguiendo una pauta de reflexión. Luego, escriben sus textos, los que son revisados por algún compañero de curso y finalmente por la profesora. Así, el microrrelato es devuelto con correcciones para que vuelva a ser escrito. Por último, es editado y queda listo para la presentación final.
18. Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, organizar, expresar, reflexionar, compartir ideas y elaborar una visión personal del mundo.	Este taller permite la escritura de forma individual, sin embargo, en el proceso de revisión del microrrelato los compañeros deben hacer correcciones, por lo tanto, el nuevo microrrelato tendría una reescritura colectiva, que incluye tanto los comentarios de los alumnos como los de la profesora.

Tabla 18: Grado de coherencia entre los CMO y los objetivos del taller.

De los cinco OFT para I° medio que guardan relación con la escritura fue imposible descubrirlos tras la lectura de los relatos. Fue por esto que se tuvo que recurrir a un nuevo instrumento de evaluación, presentado más adelante. Sin embargo, a continuación se proyecta lo esperado para cada uno de ellos.

Grado de coherencia entre los OFT y los objetivos del taller	
OFT	Objetivos del taller
Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.	Mediante la instancia del taller se busca que el estudiante pueda conocer sus capacidades y limitaciones, y así aprender más de sí. Por otro lado, al sociabilizar la escritura, se espera que los jóvenes comprendieran al otro, a la vez que superaran sus propias dificultades.
Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad.	En un comienzo la profesora intentó hacer un taller más libre, pero ante la incertidumbre de los estudiantes se vio obligada a guiar la iniciativa personal y la creatividad. Si bien esto se dio más en los primeros ciclos, nunca hubo una total libertad de parte de todos los estudiantes del curso.
Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.	Se esperó que tras la instancia del taller los estudiantes valoraran el compartir la escritura, a la vez que apreciaran la oportunidad de escribir.
Autoestima y confianza en sí mismo.	Se esperó que tras el taller los estudiantes, por repetición y constancia, pudiesen confiar más en su trabajo y con ello tener en mayor estima de su persona.
Valorar el carácter único de cada persona	El taller implicaba una parte de compartir, en la que era vital escuchar al otro y comentar su trabajo. De esta forma, se esperaba que los alumnos aprendieran a valorar a sus compañeros, a la vez que su autenticidad.

Tabla 19: Grado de coherencia entre los OFT y los objetivos del taller.

Por último, los objetivos de aprendizaje de I° medio, según las bases curriculares que entran en vigencia el año 2017, que guardan relación con la escritura y que se pueden observar en el trabajo del taller son:

Grado de coherencia entre los OA y los objetivos del taller	
OA	Objetivos del taller
Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros: investigando las características del género antes de escribir	Mediante la instancia del taller los estudiantes tendrán que investigar las características del nuevo género, el microrrelato, antes de escribir. Es importante recalcar que el proceso de investigación en el caso del taller fue llevado a cabo por la profesora, sin embargo, podría ser una propuesta interesante el que los estudiantes investiguen por sí mismos las características del género.
Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito: adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario, asegurando la	Este objetivo es novedoso en comparación con las exigencias del marco curricular. El énfasis en la revisión, que implica tener mayor cuidado con la ortografía y la redacción, da cuenta de que el ejercicio de escritura es un proceso que requiere más etapas que solo escribir y tener un producto. Si bien la profesora por su cuenta agregó un criterio de ortografía, se cree que en concordancia con las

coherencia y la cohesión del texto, cuidando la organización a nivel oracional y textual, usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo, reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, y concordancia sujeto – verbo, artículo – sustantivo y sustantivo – adjetivo, corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación, usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.	nuevas bases, el taller debiese considerar más instancias de trabajo con reglas gramaticales.
--	---

Tabla 20: Grado de coherencia entre los OA y los objetivos del taller.

Si se analiza, por lo tanto, en detalle los CMO, los OF y OFT que se relacionan con la escritura, es posible afirmar que el proyecto del taller de escritura de microrrelatos creado por la profesora sí guarda coherencia con las exigencias del Ministerio de Educación para los estudiantes chilenos que cursan I° medio.

Análisis de los microrrelatos según rúbrica

Los últimos microrrelatos escritos, cuyo tema fue Santiago, se sometieron a un análisis particular, para evaluar la correspondencia entre las exigencias curriculares y el taller. A continuación se presentan tres tablas de análisis, en relación a los 22 microrrelatos seleccionados. Cada una de ellas evalúa uno de los criterios de la investigación. Por último, el número expresado en la tabulación se corresponde con los rangos de puntuación del cero al tres de la tabla de criterios presentada anteriormente.

i) Análisis de la muestra de microrrelatos en su relación con los OF y CMO desde una mirada lingüística según rúbrica:

Microrrelatos	OF n° 11 usar oraciones flexiblemente	CMO n°15 usar nuevas palabras	CMO n°16 coherencia y cohesión	Ortografía
¿Es posible cambiar un mundo?	3	2	3	3
El transporte	3	3	3	3
Veía algo extraño	2	2	2	3
La rutina	2	2	2	1
Me marginas	2	2	2	1
Caminando con miedo	2	2	2	1

Otro lunes más	3	2	3	3
Acostumbrando al destino	3	3	2	3
La empresa	2	1	2	0
Bairon, en puente Cal y Canto	3	3	3	3
Un día más	2	2	3	3
Luchadora	2	2	2	1
La situación no te hace ser mejor	2	2	2	1
Los que nunca están	1	2	1	0
El peor viaje de mi vida	2	2	3	2
Paseo en Transantiago	3	3	3	2
La rutina	3	3	2	1
Micro	3	2	3	2
Amargo silencio	3	3	3	3
Navidad en mi barrio	3	2	3	2
El ruido, mi desgracia	3	2	2	2
El asiento por favor	2	2	2	2

Tabla 21: Rúbrica según criterios lingüísticos.

i) Respecto al OF n° 11 y el CMO n° 16 es posible afirmar que el 50 % de los alumnos escribe oraciones con sujeto y predicado, simples y complejas, utilizando los signos de puntuación adecuadamente. Por otro lado, cuando hablamos de coherencia y cohesión en los textos, un 45% está en el nivel más alto. Por ejemplo:

“Llego a la esquina y lo veo, da miedo, sus movimientos sin control. Corro para poder entrar, pero su desconsideración cierra las puertas mientras me ve correr hacia él.” (*El transporte*).

“Multitud caminando con la cabeza hacia abajo, pensando en lo que les tortura día a día, pero qué más da, es la rutina de la obligación.” (*Un paseo por el centro*).

Sin embargo, hay un 45 % que realiza esta tarea medianamente bien. En lo relativo a la coherencia y la cohesión, el 50% se mantiene en un nivel medianamente logrado. Por ejemplo:

“Caminando hacia el paradero observando para todos lados con miedo, llego al paradero, junto con otras personas, subo al micro, viajando todo apretujado con las manos en los bolsillos cuidando mi celular y mi pase.” (*Caminando con miedo*).

“Entra a la universidad, todos no saben de dónde viene cada uno, él de apoco se integra en grupos para hacer amigos quizás cumplir tareas, el dilema es aun, por qué todos se van en auto o llegan en motos.” (*Me marginas*).

Solamente un individuo escribe con muchas dificultades sus oraciones a la vez que mantiene poca cohesión en su texto:

“Ese es el hombre que nunca esta que se sacrifica por ti trabajando día y noche para tu bienestar para dartte una manta algo para comer. Ese hombre que lo hace por ti para que no te falte nada no importa si el vende helados o es empresario lo importante para el eres tú y tu madre. Quizás no siempre esta con Tigo para tus metas pero recuerda que el todo lo hace por ti trabajando de sol a sol y quizás por eso no está para la hora de él té” (*Los que nunca están*).

ii) Así mismo se agregó un quinto criterio de ‘ortografía’. Un 36 % no tiene errores, un 27 % tiene un error, un 27 % tiene entre dos o tres y un 9 % tiene más de tres. Al tener la instancia de corrección y revisión de sus textos, se esperaba que la gran mayoría de los estudiantes no tuviera ni un solo error, sin embargo, y a pesar de darles la oportunidad de revisar sus textos, siguen equivocándose. Esto es preocupante, sin embargo, es de esperarse pues no hay en el marco curricular de I° medio una tarea explícita que apunte a desarrollar competencias ortográficas.

iii) Cuando hablamos de uso de vocabulario, sorprende que el 68 % de los estudiantes utilice un lenguaje escasamente variado. Un 27 % tiene un manejo preciso, siendo abismante la diferencia entre aquellos relatos y los otros. Por ejemplo:

“Como era de costumbre, me desperté por el sonido *inigualable* de mi celular, el cual de una manera *sutil* me despertaba cada mañana.” (*La rutina*).

“No tuvo un buen pasar ni un estado que lo *propugne* de la *miseria* y las *vicisitudes*.” (*Bairon en puente Cal y Canto*).

Este último relato, si bien utiliza palabras más rebuscadas, presenta un mal uso de la palabra propugnar en el contexto en la cual se utiliza. Sin embargo, “buen pasar”, “miseria” y “vicisitudes” son palabras complejas bien utilizadas que, dan cuenta de la historia del relato.

Dentro de ese 68%, el uso del vocabulario se acerca más a la oralidad que al registro escrito, a la vez que carece de especificidad. Hay un solo texto que presenta el nivel 1:

“Un día me levante y me di cuenta que estaban construyendo una gran empresa (...)
Un día me levanté con un dolor en el pecho, yo no me sentía bien me levanté y fui a un hospital el doctor con muy poco animo me miro a los ojos y me dijo que me quedaba poco de vida (...) la gente del barrio se enteró y se empezó a movilizar para sacar a esa empresa que tiraba un tipo de arena que afecta la salud de las personas.”
(*La empresa*).

Se cree que el taller debió haber contemplado una instancia específica en la que se trabaje el uso de palabras nuevas, específicas, o, al menos, trabajar con diccionarios en clases para mejorar el nivel de los relatos.

ii) Análisis de los microrrelatos en su relación con los OF y CMO y las características del microrrelato, desde una mirada literaria según rúbrica:

Microrrelato	OF n° 9 producir texto literario	CMO n° 13 producir texto literario	Brevedad	Narra una historia	Literariedad: narrador, personaje, ambiente.
¿Es posible cambiar el mundo?	3	3	3	3	2
El transporte	3	3	3	3	3
Veía algo extraño	3	3	3	3	3
La rutina	3	3	3	3	2
Me marginas	3	3	3	3	3
Caminando con miedo	3	3	3	3	3
Otro lunes más	3	3	3	3	3
Acostumbrando al destino	3	3	3	3	2
La empresa	3	3	3	3	3
Bairon, en puente Cal y Canto	3	3	3	3	3
Un día más	3	3	3	3	3
Luchadora	3	3	3	3	3
La situación no te hace ser mejor	3	3	3	3	3
Los que nunca están	3	3	3	3	3
El peor viaje de mi vida	3	3	3	3	3
Paseo en Transantiago	3	3	3	3	3
La rutina	3	3	3	3	3
Micro	3	3	3	3	3
Amargo silencio	3	3	3	3	3
Navidad en mi barrio	3	3	3	3	3
El ruido, mi desgracia	3	3	3	3	3
El asiento por favor	3	3	3	3	3

Tabla 22: Rúbrica según criterios literarios.

- i) El 100 % de los relatos analizados cumplen con el OF n° 9 y el CMO n° 13 del marco curricular para I° medio, que es contar una historia donde predomine lo literario.
- ii) El 100 % de los microrrelatos son breves y narran una historia. Sin embargo, se debe aclarar que 17 relatos no fueron seleccionados para la muestra porque uno de los errores más comunes fue el predominio de la expresión de ideas o sentimientos por la narración.

iii) Solo un 13 % de relatos carecen de personajes psicológicamente complejos o desarrollados. A pesar de tener un espacio limitado para contar sus historias, la mayoría de los estudiantes creó personajes comprometidos. Por ejemplo:

“Cuando voy doblando no pude creerlo. ¿Era un colegio? Entré sin tomar atención a las niñas con faldas cortas o algunas embarazadas, y jóvenes fumando. Cuando fui a hacer clases no pude saludar. Ellos reían del nuevo profesor y conversaban entre sí. Partí por presentarme con la idea de que lo hicieran también. Alguien dijo algo para molestarme; solo empecé mi clase. Mientras escribía nadie tomaba atención, yo quería salir de ese lugar.” (*Otro lunes más*)

iv) Cuando se analizó el tipo de narrador utilizado en los microrrelatos, no sorprende que el 60% haya escrito desde un narrador protagonista, pues al ser historias que nacen desde la percepción de los estudiantes, muchas veces de la realidad que ven en sus barrios, la cercanía con el tema permite un foco más personal. El 40% restante decidió usar un narrador omnisciente, que es el más común dentro de la literatura narrativa.

iii) *Análisis de los microrrelatos en su relación con los OFT y CMO, según rúbrica:*

Microrrelato	CMO n°18 escribir e imaginar, visión personal del mundo	Conceptos utilizados para narrar	Visión de Santiago	Visión posible de Santiago
¿Es posible cambiar un mundo?	3	Agresividad, indiferencia, violencia intrafamiliar.	Pesimista	Esperanza
El transporte	3	Desconsideración, miedo.	Pesimista	Narrador desesperanzado
Veía algo extraño	3	Hacinamiento, pobreza.	Pesimista	No presenta
La rutina	3	Vida moderna, indiferencia, contaminación, ruido, estrés.	Pesimista	Narrador desesperanzado
Me marginas	3	Segregación, discriminación.	Pesimista	Narrador desesperanzado

Caminando con miedo	3	Miedo, inseguridad, delincuencia.	Pesimista	Narrador desesperanzado
Otro lunes más	3	Segregación social, desesperanza	Pesimista	Narrador desesperanzado
Acostumbrados al destino	3	Indiferencia, injusticia	Pesimista	Narrador desesperanzado
La empresa	3	Injusticia, muerte.	Pesimista-conformista	Justicia
Bairon, en puente Cal y Canto	3	Drogadicción, delincuencia, marginalidad	Pesimista – comprensivo	Comprensiva
Un día más	3	Rutina, silencio.	Pesimista	No presenta
Luchadora	3	Pobreza, explotación laboral.	Pesimista	Narrador desesperanzado
La situación no te hace ser mejor	3	Segregación social, discriminación	Pesimista - positiva	Esperanza
Los que nunca están	3	Pobreza	Pesimista - positiva	Esperanza
El peor viaje de mi vida	3	Segregación social	Pesimista	No presenta
Paseo en transantiago	3	Desigualdad	Pesimista	No presenta
La rutina	3	Desigualdad	Pesimista - positiva	Esperanza
Micro	3	Desigualdad	Pesimista	No presenta
Amargo silencio	3	Soledad	Pesimista	Narrador desesperanzado
Navidad en mi barrio	3	Pobreza	Pesimista - positiva	No presenta
El ruido, mi desgracia	3	Pobreza	Pesimista	Narrador desesperanzado
El asiento por favor	3	Discriminación	Pesimista	No presenta

Tabla 23: Rúbrica según criterios lingüísticos.

i) Se puede afirmar, primero, que el 100 % de los relatos presentan una visión de Santiago propia y original, cumpliendo así con el CMO que apunta al desarrollo de perspectivas imaginativas y personales.

ii) Lamentablemente, el 81 % de los microrrelatos presenta una visión de Santiago pesimista. Esta visión se puede evidenciar por los hechos narrados, que reflejan en su

mayoría temas como la discriminación, la segregación social y la pobreza. El 19 % restante si bien presenta una visión pesimista, principalmente desde la injusticia social, en la narración el personaje o acepta que debe ser feliz en esa miseria o entiende que su injusticia vital no lo determina como ser humano. Resulta alarmante que los estudiantes, naturalmente, cuando se les pide escribir sobre Santiago, tiendan en su mayoría a representar un imaginario negativo.

iii) Un 40 % de relatos presenta un narrador cuya visión sobre la ciudad es desesperanzada, es decir, un final en el que la realidad de los personajes seguirá siendo miserable. Un 27 % no presenta ni esperanza ni desesperanza, solo narra hechos, siempre tristes. Solo un 22 % expresa, de alguna forma, cierta esperanza en que las cosas cambiarán para mejor.

Tras el análisis de los relatos, se entendió la dificultad de evaluar una dimensión de autoconocimiento a través de un texto escrito. Fue por esto que se realizó un cuestionario de cinco preguntas cerradas de carácter dicotómico a los estudiantes, con el fin de obtener información respecto a su apreciación sobre el autoconocimiento, y con ello los OFT, y la escritura. Los resultados fueron los siguientes:

	1. ¿Escribir te ayudó a conocerte?	2. ¿Escribir te ayudó a desarrollar tu creatividad?	3. ¿Crees que leer tus textos y escuchar los de tus compañeros es una instancia valiosa?	4. ¿Crees que escribir te ha hecho bien?	5. ¿Crees que cada uno tiene un estilo propio de escritura que es válido y merece ser igualmente atendido?
Sí	40 %	90 %	70 %	90 %	50 %
No	60 %	10 %	30 %	10 %	50 %

Tabla 24: Tabulación resultados encuesta OFT.

Estos resultados dan cuenta de que el 90% de los estudiantes cree que la escritura ha sido un bien para ellos, a la vez que les ha ayudado a ser más creativos. También se destaca que la mayoría cree que leer en voz alta y escuchar otros relatos es una instancia valiosa. Estos hallazgos permiten afirmar que la práctica curricular fue atingente y pertinente para ese curso, pues supieron valorarla y sacarle provecho.

Sin embargo, a pesar de que valoran escuchar y ser escuchados, es preocupante que solo el 50 % de los alumnos crea que todo estilo de escritura es válido. Esto refleja que ante ciertos relatos que no estén al nivel esperado, habrá de parte del curso una actitud de desprecio. Esto es un dato interesante que debiese trabajarse con el grupo curso, desde la tolerancia y respeto por el otro. Por último, la mayoría de los jóvenes cree que el taller no los ayudó a conocerse a sí mismos, cuando solo un 40 % reconoce una dimensión de autoconocimiento a través de la escritura. Esto también es relevante, ya que el taller de escritura de microrrelatos siempre tuvo un foco de autoconocimiento o de trabajo desde el nivel autobiográfico. Se cree que al no haber explicitado la dimensión de conocimiento personal no hubo una apropiación por parte de los estudiantes.

VIII. CONCLUSIONES

Es en base al análisis de los microrrelatos de los estudiantes, la entrevista con la profesora a cargo y la encuesta realizada a los alumnos, que se puede concluir:

1.- Esta investigación da cuenta de una visión curricular más cercana al diálogo y la incorporación de los eventos que surgen desde cada aula que a un simple documento que dirige lo que hay que hacer, abandonándose así la dimensión técnica del currículum. Las decisiones pedagógicas no deberían depender solamente del Estado y la Escuela, sino del agente principal del proceso educativo: el docente que dialoga con sus estudiantes. Esa actitud de apertura permite implementar, complejizar y ampliar el currículum, haciéndolo más pertinente para los alumnos y por lo tanto más efectivo. Esto es posible y acarrea consigo beneficios evidentes para la comunidad educativa, además de cumplir de forma adecuada con los objetivos generales descritos en el marco curricular, en el que palabras como «crítica», «libertad» e «interioridad», brillan atentas. Por ello, se invita a todos los profesores a hacer sus propias adaptaciones al currículum prescrito, más que esperar a que el Estado cree un documento suficiente o que satisfaga a todos, que, considerando la población heterogénea, es imposible lograr. En ese sentido, se confirma que el trabajo realizado por la docente del taller es sumamente atinente para nuestros tiempos, pero exige del docente entender su rol activo y crítico hacia el currículum nacional.

1. La profesora creó el taller de escritura de microrrelatos pensando en incluir todos los requerimientos del marco curricular para I° medio en el eje de escritura, y además decidió agregar aquello que consideraba imprescindible y que este no exigía: ortografía, uso de vocabulario y conocimientos propios del microrrelato. Esta inclusión está en sintonía con las nuevas exigencias curriculares para el 2017 en este nivel, considerando la importancia que este le da al manejo del vocabulario, la investigación en nuevos géneros y la gramática en todas sus dimensiones.

2. Los resultados dan cuenta que, pese a que los estudiantes estuvieron siete meses durante 45 minutos a la semana trabajando en su escritura, hay una necesidad de revisar contenidos

propios de la ortografía acentual y literal, pues muchos no conocen estas reglas, por lo tanto no las usan, lo que dificulta la comprensión de sus textos. De la misma manera se vuelve necesario experimentar en I° medio con otros textos, más cercanos a la brevedad, buscando nuevas formas que permitan al estudiante escribir para su vida cotidiana. En ese sentido, el microrrelato fue una propuesta sumamente adecuada, puesto que la brevedad, la selección y la precisión otorgan aprendizajes que serán utilizados no solo en lo académico, sino cuando utilicen, por ejemplo, las redes sociales para comunicarse cada día. Finalmente, los resultados sientan un precedente importante para las nuevas bases curriculares, ya que los elementos descendidos que presenta el taller son retomados como exigencia por el nuevo documento curricular.

3. Escribir constantemente permitió que un grupo de estudiantes de I° medio trabajara en su escritura en términos lingüísticos y literarios. Tras analizar los microrrelatos, es posible asegurar que la mayoría de los estudiantes puede escribir oraciones con sujeto y predicado, simples y complejas, utilizando los signos de puntuación adecuadamente, a la vez que de forma coherente y cohesionada. Sin embargo, existe un déficit en el manejo de ortografía y uso del vocabulario. Respecto al manejo del lenguaje variado es preocupante el léxico impreciso que presentaron los relatos. Es por ello que cabe cuestionarse seriamente cómo las escuelas están transmitiendo este conocimiento a sus estudiantes. Desde el marco curricular tampoco se prioriza el trabajo con diccionarios de significados y etimologías, ni actividades relacionadas con familias léxicas. El problema con ello es que entre menos palabras conoce una persona, menos posibilidades tiene de categorizar sus experiencias de vida. Estar “alegre” es muy diferente a ser “feliz” o estar “contento”, pero si no se sabe la diferencia, o si no se conocen otras palabras, como “dichoso”, “eufórico” o “entusiasmado”, cada vez que se sienta gozo se tenderá a categorizar esa experiencia con las palabras que conozca, sin que ellas necesariamente sean correctas o específicas. Ya lo decía Bernstein (1989) al asegurar que «la experiencia del niño se transforma por el aprendizaje, el cual proviene de sus aparentemente propios actos de lenguaje» (p. 131). Es por ello que sería pertinente darle mayor importancia al uso de vocabulario desde el currículum, a la vez que darle más espacio dentro de la sala de clase.

4. El taller de escritura permitió trabajar ciertos temas que transparentan la opinión del estudiante, dando cuenta así de sus experiencias y subjetividad. Escribir sobre Santiago desde la mirada de un grupo de personas de 14 o 15 años que vive en las comunas más pobres de la ciudad, revela un entorno de desigualdades, discriminación y delincuencia. Estos relatos son, por lo tanto, más que ficción o literatura, un documento histórico. Según Martos (2010), «la cultura escrita de un entorno debe ser redescubierta continuamente por sus miembros, y no puede ser un objeto de estudio limitado a eruditos o historiadores» (p. 32). En ese mismo sentido, afirma Mandingorra (2000), «la memoria privada, particularmente la de las ‘clases populares’ con todos sus productos, se ha encontrado, durante mucho tiempo, fuera de los planos de los “memorizadores sociales”, de los encargados por los poderes establecidos de conservar y organizar la memoria» (p. 16). Es por ello que se vuelve necesario reivindicar el espacio de la memoria al darle voz a aquellos que pueden hablar sobre un Santiago que no necesariamente es el que se publicita. Darle el poder a esos estudiantes de dejar un registro de experiencias que luego serán leídas, por lo tanto sociabilizadas, de su propio mundo, inquietudes y, con ello, los problemas y dificultades que enfrentan cada día, es hacerlos conscientes del valor e importancia del lenguaje y la comunicación como instrumentos de formación y recreación de su mundo interior y exterior.

5. Por otro lado, se puede concluir que tras analizar los relatos no se pudo saber con certeza hasta qué punto los estudiantes estaban trabajando los valores asociados a la escritura, como la autoestima y el conocimiento de sí mismos. Si bien dentro de los ciclos del taller había una clase dedicada a discutir sobre la escritura, estas conversaciones tenían que ver más con la lingüística y la literatura que con sociabilizar su propia experiencia. Es por ello que fue necesario hacer un cuestionario que permitiese conocer las opiniones de los estudiantes sobre estos aspectos. En ese sentido, cabe destacar la necesidad de incluir dentro de los espacios de escritura la reflexión sobre la propia intimidad y los efectos de escribir. Por ejemplo, cuando los estudiantes del taller tuvieron que escribir por primera vez, la mayoría se sintió sumamente frustrada por no saber cómo hacerlo. El centro educativo en el que se hizo esta investigación tiene un proyecto educativo exigente académicamente, que se muestra débil en sus actividades más lúdicas o creativas. Es por

ello que con mayor razón debiese trabajarse obligatoriamente en este y otros colegios con características similares, ya que estos aspectos promueven el desarrollo integral del estudiante.

6. Tras la lectura de los microrrelatos de los estudiantes de I° medio queda en evidencia que debemos dedicarle más tiempo al desarrollo de la competencia escrita, no solo como una práctica sino que también como un aprendizaje que tiene ciertas reglas que deben conocerse. Esto, ciertamente, no es tarea de un taller ni de una asignatura, sino que de todas las áreas del conocimiento; de ahí la creencia que es deber del currículum hacerse cargo de institucionalizar la escritura no como un eje sino como una disciplina más dentro de la escuela. La inclusión de un subsector parece más probable de implementar, ya que se necesita un experto en escritura por nivel, cuando el trabajo de la escritura por parte de cada docente y subsector exige habilidades que no necesariamente se poseen, por haber sido la escritura ajena al área de especialización.

7. La práctica de contextualización curricular, que se convirtió en un taller de escritura de microrrelatos, acabó como una experiencia colectiva. En diciembre de 2014, la profesora evaluó el trabajo del año y decidió presentar su taller como un proyecto a nivel colegio desde 7° básico a IV° medio, para el 2015 y los años posteriores. Se aceptó la iniciativa, pero como un mini taller de escritura de microrrelatos, dentro de las horas de Lenguaje y Comunicación, dedicándole al menos 6 horas semanales durante el mes de marzo para escribir relatos cuyo tema será siempre Santiago. Esto debido a que, como colegio, desean participar con los textos mejores logrados en el concurso nacional *Santiago en 100 palabras*. De esta forma, se destaca el incentivo por desarrollar una cultura escolar desde la cultura escrita.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, J. (1957). *El arte de escribir*. Córdoba, España: Ediciones Assandri.
- Albarrán, M. (diciembre, 2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica y literatura*, 21, 19-32.
- Alvarado M. (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Bartoli A. (abril, 1978). Ancora su Paleografia e storia della scrittura: A proposito di un convegno perugino. *Scrittura e Civiltà*, 2, 275-294.
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control: Aproximación socio-Lingüística al aprendizaje social. Madrid, España: AKAL.
- Camps, A. (enero-marzo 1997). Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos: Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. (1998). *La tarea de evaluar: Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. D.F, México: Fondo de cultura económica.

Cuetos, F. (2000). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Barcelona, España: Cisspraxis, S.A.

Castro, I. (2005). La influencia de variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de centros escolares. *B.Inv. Educ.* 20.

Carlino, P.(2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.

Cox, Cristián (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56.

DEMRE. (2015). Consultado en. <http://www.demre.cl/>

Domínguez, M. (octubre-diciembre 2000). Enseñanza de la redacción: modelo lingüístico y estrategias creativas. *Educere*, 11, 181-186.

Espinoza, O. (2004). (*Tesis de magíster inédita*) *Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NMI*. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Garrido, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, España: Arcos libros S.L.

Giroux, H. (septiembre-diciembre,1992). La Pedagogía de la Frontera y la Política del Postmodernismo. *Revista Intringulis*,6, 34-47.

Gimeno, F. (1998). Materiales para una Historia de la Cultura Escrita. En publicaciones del seminari internacional d'estudis sobre la cultura escrita, Arché 2. U. D Paleografía. Universitatar de València.

Guzmán, A. (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de investigación Educativa*, 22, 209-230.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato: Teoría e historia*. Barcelona, España: Menoscuatro.

Mandingorra, M. (2000). Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades. En publicaciones del seminari internacional d'estudis sobre la cultura escrita, Arché 7. U. D Paleografía. Universitatar de València.

Marinkovich, J. et al. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: Articulación entre el currículum escolar y el universitario*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martos, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y literatura*, 22, 199-229.

Mendoza, A. (1999). *La evolución de la expresión escrita: una propuesta de aplicación*. Barcelona, España: Tarbiya.

Ministerio de Educación de Chile. Marco Curricular (2009). Recuperado de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

Ministerio de Educación de Chile. Bases Curriculares (2013).

Ministerio de Educación de Chile. Agencia de la calidad de la educación (2011). SIMCE. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce>

Navarro, F., Revel, A. (2013): *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

OCDE (2015) Todos juntos: ¿por qué reducir la desigualdad nos beneficia? En Chile. <http://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Pampillo, G. (1991). *El taller de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Plus Ultra.

Pampillo, G. (1988). *De la "Composición tema..." al taller de escritura*. En *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

Sánchez, J. coord. (2006). *Saber escribir*. Madrid, España: Aguilar.

Sequeida, J (1995). Del pensamiento a la expresión escrita en adolescentes. *Boletín de Investigación Educativa*, 10.

Stenhouse, L. (1975). *Introduction to curriculum Research and Development*. Heinemann, Londres. Trad. Esp.: *Investigación y desarrollo del currículum* (2ªed.). Madrid, España: Morata.

Schwab, J. (1969). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Madrid, España: Akal.

Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.