

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje



**Investigación-acción: Elaboración de argumentos de manera
escrita por estudiantes de tercer año medio de un
establecimiento particular-subvencionado ubicado en la comuna
de Viña del Mar.**

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de
profesora de Castellano y Comunicación.**

Profesora guía:

Claudia Sobarzo Arizaga

Alumna:

Javiera Pino Chapa

Viña del Mar, junio 2019.

Resumen

El siguiente artículo corresponde a una investigación-acción aplicada en un tercer año medio perteneciente a un establecimiento particular-subvencionado viñamarino. Esta investigación arrojó que los estudiantes presentaban una deficiencia en la habilidad de elaboración de argumentos y evaluación de los mismos de manera escrita. Esto debido a distintos factores. Para subsanar ello, se propuso una secuencia didáctica de 8 sesiones progresivas donde los estudiantes aplicaban estrategias relacionadas con el proceso de escritura y el trabajo metacognitivo. El objetivo de la propuesta consistió en que los estudiantes fueran capaces de elaborar argumentos pertinentes y coherentes que dieran sustento a una tesis enmarcada en un texto argumentativo escrito (específicamente en una reseña crítica), a través de una didáctica de la escritura por proceso. Una vez llevado a cabo y finalizado el plan de acción fue posible evidenciar que, mediante la incorporación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de escritura, los estudiantes mejoraron en un porcentaje considerable su capacidad para elaborar argumentos.

Palabras clave: proceso de escritura, elaboración de argumentos, estrategias metacognitivas y cognitivas de la escritura, reseña crítica.

Introducción

El objetivo del siguiente artículo es mostrar una investigación-acción y el impacto que ésta tuvo en el aprendizaje para un determinado contexto, en la asignatura de Lengua y Literatura. Para iniciar, es necesario incorporar algunos aspectos que permitan describir y comprender el contexto en el cual fue aplicado el plan de acción. En este caso, se hace referencia a un colegio particular-subvencionado, científico-humanista y católico ubicado en el sector alto de Viña del Mar. El establecimiento cuenta con niveles desde prekínder hasta cuarto medio, y con programa PIE para apoyar a niños(as) desde primero básico a cuarto medio. En cuanto a infraestructura, se cuenta con variados recursos, tales como: proyectores, sala de enlaces, CRA, punto móvil con netbooks. Cabe señalar que estos recursos son relevantes para esta implementación.

Con respecto al curso específico donde se ha implementado, este corresponde a un tercero medio conformado por 34 estudiantes (16 niños y 18 niñas). Además, 7 del total cuentan con apoyo PIE. En general, es un curso sin problemas preocupantes de disciplina, ni tampoco de convivencia escolar. Se caracterizan por ser estudiantes que no acostumbran a ser exhaustivamente críticos, ni reflexivos y generalmente, se encuentran desmotivados y poco participativos en el aula. En cuanto a la metodología a la cual están habituados los estudiantes, es posible señalar que es principalmente de tipo expositiva con escasas intervenciones de los alumnos. No se suelen considerar los intereses de los estudiantes en las actividades o material. Asimismo, las clases suelen estar centradas en conocimiento conceptual y teórico, más no hay un trabajo de habilidades paulatino ni constante. Las habilidades que suelen trabajarse son de bajo nivel cognitivo como conocer, recordar, repasar, identificar y reconocer.

A partir de la observación y distintos instrumentos aplicados fue posible levantar e identificar como problema didáctico relevante para el nivel, una deficiencia en la habilidad de elaboración de argumentos y evaluación de mismos de manera escrita. Ahora bien, este problema responde a diversos factores, algunos descritos anteriormente (metodología utilizada, didáctica utilizada, tipo de actividades, intervención y participación de los estudiantes, la consideración de los intereses, etc.) No obstante, con el plan de acción que se describirá posteriormente se pretende subsanar dicho problema. A partir de ello, es que se propone como objetivo general de esta investigación-acción que los estudiantes serán capaces de elaborar argumentos pertinentes y coherentes que den sustento a una tesis enmarcada en un texto argumentativo escrito (específicamente en una reseña crítica), a través de una didáctica de la escritura por proceso.

Metodología

La metodología que se ha seguido es correspondiente a una investigación-acción (IA) bajo la perspectiva de Martínez (2000). Lo principal es que se contextualiza la IA en la crisis educacional que se vive actualmente, donde el rol o desempeño del docente en el aula “es un factor clave en la interpretación de esa crisis” (p.28). En cuanto al método de la IA, se señala que consiste en realizar “simultáneamente la expansión del conocimiento científico y

la solución de un problema” (p.28). A raíz de esto, es que se denomina investigación-acción, donde la investigación es lo que se vincula en el conocimiento científico como tal que es aquello que se utiliza para identificar y reconocer un problema, y posteriormente, el docente determina una solución a través de un plan de acción, con el propósito de subsanar aquello que ha sido considerado como un problema o una deficiencia.

Cabe señalar que Martínez reconoce distintas etapas para abordar el proceso de IA. (p.35-36). Ahora bien, para simplificar las etapas se agruparán en los elementos principales, donde en la etapa 1 se diseña el proyecto de manera general, en la etapa 2 y 3 se levanta y analiza el problema, en la 4 se formula la hipótesis que soluciona dicho problema. Posteriormente, en la etapa 5, 6 y 7 se recolecta, categoriza y organiza la información, para luego, en la etapa 8 diseñar y llevar a cabo el plan de acción. Después, se repite el espiral de etapas para pulir aún más el plan de acción ejecutado. En este caso y por factores del tiempo en el que se llevó a cabo esta investigación-acción, no se incorpora la repetición de las etapas 2-9, solo se llega a la evaluación del plan de acción implementado y aplicado.

Marco teórico:

Como un elemento central para esta propuesta, considerando el nivel en el que se enmarca esta propuesta, se destaca el texto ministerial *Bases Curriculares* (2013), puesto que explica en que consiste el enfoque de la asignatura, el cual no puede dejar de considerarse. En este caso, corresponde al enfoque comunicativo y cultural, el cual se entiende de la siguiente manera:

El enfoque comunicativo y cultural aporta a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales (2013, p.31).

Una competencia indispensable y requerida para la participación dentro de la sociedad en que nos situamos es la habilidad argumentativa. Participar de manera responsable no solo requiere de opinar sobre algún aspecto de la vida social, sino que requiere argumentos que lo hagan válido, que tenga sustento, y que a la vez respeten la diversidad. Es por ello por lo que trabajar la habilidad de argumentación es fundamental de acuerdo con lo propuesto en el enfoque de la asignatura.

Con respecto a la definición y autor que se considerará para los elementos que componen el discurso argumentativo se utilizará el modelo *The Uses of Argument* de Stephen Toulmin (1958), donde establece los siguientes componentes: claim (tesis), data (base o argumento), warrants (garantía), backing (respaldo), modal qualifiers (modalizadores) y rebuttals (refutaciones). La utilización de este modelo argumentativo en la propuesta se produce en esta instancia porque los estudiantes conocen estos elementos desde sesiones y cursos anteriores, es el modelo canónico por excelencia que se trabaja en el establecimiento. Por lo tanto, se continuará con el mismo modelo. Sumado a esto, es un modelo con elementos sencillos que se vinculan directamente con la propuesta y el objetivo establecido en ella. Puesto que destacan elementos y los componentes de éstos para considerar un argumento y texto argumentativo de calidad. Ahora bien, los elementos que se consideran para ella son solamente los cuatro primeros: tesis, base, garantía y respaldo.

En la problemática establecida anteriormente se señala que los estudiantes presentan deficiencias en la elaboración de argumentos, al respecto Cordero (2009) explica que en un texto argumentativo los argumentos son la evidencia. Se menciona también que esa evidencia se puede constituir por diversos elementos. No obstante, lo importante es que los argumentos estén explícitos, de lo contrario, el texto estará carente de valor argumentativo, es más, podría confundirse con un texto expositivo. Esta es la razón fundamental por la cual los textos argumentativos requieren de un conjunto de argumentos sólidos que puedan sustentar una tesis. De otro modo, el propósito de convencer y/o persuadir se aleja. Esto es lo que suele suceder a los estudiantes del curso. Por esta razón, es importante reconocer la relevancia de los argumentos en el desarrollo de la habilidad argumentativa, más allá del texto que se pretende elaborar.

Ahora bien, debido a que la habilidad descendida corresponde a la construcción de argumentos específicamente de manera escrita, se ha propuesto trabajar a través de un enfoque por proceso. Para sintetizar los aspectos que involucra el enfoque por proceso, en esta instancia se ha recurrido a Cassany (1990) quién explica lo siguiente de este enfoque:

Pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo como debe ser la versión final de un escrito sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción (...) Nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo” (Cassany: 1990, p.72-73).

Esta concepción sobre la tarea de escritura resulta fundamental para el funcionamiento de la propuesta mencionada anteriormente, ya que considera cada paso del proceso de componer un texto escrito. Además, si se considera que los estudiantes han trabajado en escasas ocasiones, a través de un enfoque por proceso, pero de una manera mecánica, es necesario incorporar y trabajar no solo con pasos o fases como menciona Cassany, sino también e incluso de manera más relevante es enfatizar en las estrategias necesarias para abordar el proceso de escritura. Éste último elemento, es lo que vincula el enfoque con la propuesta, puesto que se enfatiza en las estrategias que se aplican durante todo el proceso de escritura. De otro modo, el enfatizar en las fases se produce un proceso mecánico y es lo que se debe evitar.

Otro elemento que se recupera está relacionado con las tareas donde el enfoque está en el proceso, como también afirma Cassany (1990), se establece un tema y los alumnos simplemente escriben acerca de él. Mientras que, el docente por su parte orienta, guía y retroalimenta el trabajo que realiza el estudiante, asimismo, le muestra dónde es necesario corregir o mejorar. Esto es también un elemento esencial que se destaca y relaciona con el desarrollo de esta propuesta, puesto que, el docente trabaja como apoyo y orienta el proceso

(entrega opciones de estrategias, evidencia los elementos a mejorar, retroalimenta, etc.) del estudiante en lugar de limitar, restringir y dirigir la tarea de escritura para que culmine en un producto considerado bueno.

En esta misma idea de concebir la tarea de escritura como un proceso, el Grupo Didactext (2015) es primordial en tanto que transmite y fundamenta la importancia de enseñar a los estudiantes que escribir es un proceso y para ello diseña un modelo. Este modelo muestra la interacción de 3 dimensiones: ámbito cultural, contexto de producción, y finalmente, individuo. Dentro de ellas se conciben seis unidades funcionales o fases las cuales son: “acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición, y presentación oral” (p. 221). La existencia de cada una de estas fases permite realizar tareas de escritura, a través de, determinadas estrategias tanto cognitivas como también metacognitivas (p. 235, 236). Ahora bien, en el modelo Didactext se destaca un elemento clave para la propuesta que corresponde a la recursividad y se explica que:

Desde el principio se ha insistido en la necesaria recursividad del proceso de composición; por lo tanto, la elección de una propuesta de trabajo que aparece en forma de lista no significa que se deba proceder en ese orden; todo lo contrario, si se acepta que la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida (recibe el apoyo y los aportes de muchos interlocutores), se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto” (2015, p.235).

Es decir, para esta propuesta es esencial concebir la tarea de escritura como un proceso recursivo. Tanto en su presentación, realización como también en su evaluación. Para el Grupo Didactext, en el proceso de escritura las fases no avanzan una tras otra, sino que “se van interrelacionando. Esta orientación reflexiva de la escritura insiste en la revisión y la reescritura permanente de lo que se va escribiendo, hasta llegar al texto final.” (p. 243).

Este elemento es lo que permite a los estudiantes dar cuenta de sus propias falencias y mejorarlas, por lo tanto, la recuperación de este modelo para la propuesta es fundamental y necesario para lo mencionado.

En la propuesta ha sido mencionada la necesidad de elaborar argumentos en un texto argumentativo específico que permita otorgar una estructura clara y definida que los estudiantes puedan seguir. Para ello, Felipe Zayas en “Los géneros discursivos y la enseñanza de la expresión escrita” (2012) establece la importancia que tiene el género a escribir cuando se plantea una secuencia didáctica (SD en adelante) de este tipo. “La SD se articula en torno a la composición de un género discursivo determinado, tarea que requiere ciertos aprendizajes relacionados con las características del género en cuestión” (p. 64). En este caso, se ha propuesto realizar la SD en torno al género reseña crítica. Por lo tanto, si consideramos lo que menciona Zayas deberían incorporarse aprendizajes propios de la reseña, cómo funciona, qué elementos la componen, cuál es su función, etc. Es decir, enmarcar la tarea de escritura de acuerdo con los conceptos y aprendizajes implicados en el género seleccionado. Se relaciona directamente con la estructura del texto donde se insertan los argumentos.

Con respecto a la selección de una reseña crítica como género discursivo a escribir, se ha seleccionado por su carácter argumentativo, el cual permite recoger las opiniones e intereses de los estudiantes. Una reseña puede realizarse sobre cualquier objeto cultural (libro, película, texto, obra de teatro, canción, etc.), en este caso una canción. Sabemos que considerar los intereses de los estudiantes es trascendental al momento de lograr un aprendizaje significativo. Ausubel (1983), establece que el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes son capaces de adquirir nueva información y relacionarla con aquello que ya saben, para así transformar dicha información y ser capaz de llevarla a su contexto social, escolar, familiar y académico. Asimismo, se ha seleccionado también, porque en el Colegio se trabaja con habilidades donde la más descendida en el nivel de curso es “H5” que corresponde a evaluar y es justamente lo que se realiza en una reseña “evalúa el contenido de una publicación” (Arenas: 2014, p. 2).

En cuanto a la necesidad de que la tarea sea contextualizada se ha recuperado e incorporado la definición de situación retórica que si bien, es un concepto que puede ser un tanto abstracto, Benítez lo sintetiza en palabras precisas, por lo tanto, es la concepción que será utilizada para desarrollar esta propuesta donde se establece lo siguiente:

La situación retórica aquel aspecto abstracto de la escritura, que no se encuentra en el papel o en la pantalla de la computadora en forma concreta y tangible, pero que es posible inferir a partir de la calidad del texto se compone de tres elementos básicos: el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo. (Benítez: 2004, p.50)

Diseño de intervención

A partir de la observación de la práctica de los estudiantes junto con los instrumentos aplicados (observación y cuaderno de campo, encuesta de percepción, evaluación diagnóstica, entrevista semi formales), y posteriormente, el análisis de lo que arrojaron los instrumentos. Se levantaron cuatro categorías: didáctica de la escritura, metodología de enseñanza-aprendizaje, intereses de los estudiantes y contextualización de la tarea, las cuales hicieron posible levantar e identificar como problema didáctico relevante para el nivel, una deficiencia en la habilidad de elaboración de argumentos y evaluación de mismos de manera escrita. Si bien los estudiantes eran capaces de manifestar una postura no eran capaces de elaborar argumentos sólidos, estructurarlos cohesivamente reuniendo todos los elementos en un producto final coherente. Esto debido a que, la tarea de escritura está descontextualizada sin una situación retórica clara y significativa para ellos. Sumado a que, la didáctica de la escritura utilizada está focalizada en un conocimiento conceptual y un proceso mecánico, sin trabajo metacognitivo ni recursivo. Por esta razón, los estudiantes no son capaces de reconocer sus falencias ni suplirlas o, como se menciona anteriormente, evaluar dicha elaboración de argumentos. A partir de lo descrito anteriormente como problema es que propone como hipótesis de la presente Investigación-acción que si se presenta una tarea de escritura contextualizada y significativa, adscrita a un género que le otorgue estructura al texto, junto con una didáctica de enseñanza de la escritura por proceso

(haciendo énfasis en el trabajo metacognitivo), los estudiantes serán capaces de mejorar su habilidad de elaboración de argumentos pertinentes para sustentar una tesis en un texto argumentativo escrito.

Objetivo general:

Los estudiantes serán capaces de elaborar argumentos pertinentes y coherentes que den sustento a una tesis enmarcada en un texto argumentativo escrito (específicamente en una reseña crítica), a través de una didáctica de la escritura por proceso.

Objetivos específicos:

Desarrollar la tarea de escritura como un proceso recursivo.

Evaluar sistemáticamente, mediante distintos procesos metacognitivos, el propio proceso de elaboración de argumentos a través de la escritura.

Valorar el proceso de elaboración del texto reseña crítica.

Descripción y contextualización de la propuesta

La propuesta consiste en realizar una tarea de escritura por proceso, específicamente, una reseña crítica. En dicha reseña crítica se manifiesta una valoración hacia un objeto cultural que corresponde a una canción. El único requisito de la canción es que debe relacionarse con uno de los tópicos del amor en que se inserta la unidad, también, deben ser considerados los valores que se promueven en el establecimiento (católico) en la valoración que realizan. Es un trabajo que pudo realizarse tanto de manera individual como en parejas. Finalmente, el contexto de circulación de la reseña fue en un fan-page de Facebook para otorgarle la contextualización y el significado necesario que requiere la tarea.

El documento que se debe utilizar para situar esta propuesta es el texto del MINEDUC denominado Programa de Estudio Tercer año Medio (2009) de Lenguaje y Comunicación. En cuanto a la unidad a trabajar según el documento y la propuesta, esta es la Unidad 1 denominada “El viaje y el héroe”. Con respecto a los objetivos, a raíz del documento utilizado para esta propuesta, se utiliza la nomenclatura “aprendizaje esperado” (AE) en lugar de “objetivos de aprendizaje” (OA).

Si bien existe un AE específico que se condice en cierta medida con la propuesta, también es necesario acompañarlo de dos AEG (Aprendizaje Esperado General) para cubrir

elementos esenciales de la propuesta que sería el trabajo de escritura por proceso y la elaboración de textos argumentativos. Estos AEG demuestran la relevancia que tienen estas habilidades para el nivel, puesto que, no se sitúan en una unidad en concreto. Por el contrario, se espera desarrollarlas durante todo el año escolar. Los aprendizajes esperados son los siguientes: “AE 06: Escribir textos expositivos-argumentativos, utilizando recursos gramaticales y discursivos, entre otros” (50), “AEG: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito” (79), “AEG: Producir textos de diversos géneros argumentativos, en los que opinen críticamente acerca de obras artísticas y culturales” (79). Dicho lo anterior, cabe señalar que la propuesta o plan de acción consiste en 8 sesiones. A continuación, se presentará una síntesis de las sesiones donde se incluye la progresión de objetivos (responden a las fases del proceso de composición según el Modelo Didactext) elaborados para la secuencia didáctica, las principales estrategias, actividades y contenidos necesarios para llevar a cabo la sesión. Sumado a lo anterior, se incluye el plan de evaluación.

Progresión de objetivos de la SD:

s1 → Conocer las características sociodiscursivas y la estructura básica del género reseña crítica a través de ejemplos.

s2 → Definir y caracterizar la situación retórica de la reseña crítica mediante una guía.

s3→ Seleccionar la información relevante y pertinente para la elaboración de argumentos y el sustento de éstos, considerando además el contenido revisado en clases y la situación retórica establecida previamente

s4 → Organizar y jerarquizar la información (obtenida a partir del trabajo previo) en un esquema de llaves para utilizarlo en la construcción de la reseña crítica

s5 → Redactar un borrador de una reseña crítica, utilizando la planificación sobre situación retórica y la información organizada a través del esquema de llave, respetando la estructura del género.

s6→ Corregir y evaluar el borrador de una reseña crítica, a partir de una rúbrica haciendo énfasis en los elementos a mejorar (estructura y coherencia del texto).

S7→Presentar el texto y valorar su proceso de elaboración.

Cómo es posible dar cuenta, la progresión de objetivos hace referencia al proceso de escritura que propone Didactext. Del mismo modo, las estrategias cognitivas intencionadas durante la secuencia didáctica elaborada para el plan de acción se relacionan con las fases propuestas por Didactext. Estas son las siguientes: “acceso al conocimiento” (rastrear la información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales; hacer inferencias para predecir resultados; identificar el público y definir la intención; buscar ideas para tópicos; rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales). En la fase “planificar” (seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información; y elaborar esquemas). En “redactar” (organizar según: géneros discursivos y normas de textualidad; redactar teniendo en cuenta la situación retórica; y elaborar borradores). Otra etapa es la de “revisión y escritura” (leer para identificar y resolver problemas textuales mediante el diagnóstico, y leer para identificar y resolver problemas relacionados con la situación retórica). Sucede la fase de “edición” (preparar el texto para difundirlo; determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género). Las últimas estrategias se encuentran en la “presentación oral” (preparar el texto para difundirlo y determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género). Considerando que lo central son las estrategias de proceso de escritura, es que las actividades se centran en las formas de insertar esas estrategias. Por lo tanto, se realizan actividades donde puedan ser insertadas dichas estrategias. Ahora bien, solamente varía la utilización de tickets de salidas, guías, y desarrollo de la sesión utilizando la sala de enlaces.

En cuanto a los contenidos conceptuales, lo que se destaca principalmente es la estructura y características del género reseña crítica, elementos del discurso argumentativo, situación retórica y componentes, tópicos de amor. Con respecto a los contenidos procedimentales se encuentra la identificación y reconocimiento del género, caracterización de audiencia, tema y propósito, contextualización del objeto cultural, resumen y síntesis del mismo, toma de postura, afirmación o construcción de una tesis, elaboración de argumentos, organización de información, escritura, revisión y reescritura del texto, es decir, referido también al

proceso de escritura. Como contenido actitudinal, principalmente se destaca la participación activa durante la sesión, la autonomía, el respeto y valoración de las ideas de otros.

En lo que se refiere al plan de evaluación, se puede señalar que la principal evaluación refiere al proceso y tuvo el carácter de sumativo. Se utilizó una lista de cotejo con estrategias propuestas para cada fase que los estudiantes debían cumplir. Cada una de las estrategias cuenta con un puntaje que permite calcular un total. Esto se evalúa una vez finalizado el proceso, puesto que la recursividad permite volver una y otra vez a las distintas fases y estrategias presentes en ellas. Como se pretende que los estudiantes valoren la recursividad, la evaluación debe ser consecuente con ella. Por esta razón, esta evaluación se realiza paulatinamente, fase a fase, y culmina en la última sesión (S7). Asimismo, se realiza una evaluación formativa a través del trabajo colaborativo. Esta corresponde a la fase de revisión y corrección, por lo tanto, se ubica en la sesión 6, donde los estudiantes usan una rúbrica para corregir el texto de otro equipo. La intención es que el equipo que es evaluado pueda ver qué elementos debe mejorar y el equipo evaluador dar cuenta de las falencias de otro equipo para corregirlas en la propia reseña crítica. Finalmente, otra evaluación de carácter sumativa es la presentación oral de la reseña crítica, sin embargo, es necesario aclarar que no serán evaluados aspectos de la oralidad, debido a que no se ha trabajado. El foco de la presentación oral es compartir los mismos elementos de la reseña crítica en una presentación enfatizando también en la reflexión metacognitiva de todo el proceso abordado. Esta evaluación comienza con la sesión 7, donde elaboran el material de apoyo y extraen las ideas principales de los elementos elaborados, y continúa de acuerdo con el tiempo necesario para que todos presenten.

Por diversas razones, entre ellas suspensión de clases, actividades extraprogramáticas, salidas a museos, cortes de agua; no fue posible realizar el plan de acción como estaba planificado anteriormente. La manera en que se llevó a cabo no requirió suprimir ninguna sesión, sin embargo, si se debieron comprimir algunos aspectos, para lograr realizar el proceso y poder obtener resultados. El principal cambio que hubo en la planificación fue que la sesión 3 con el siguiente objetivo: “Elegir información relevante y pertinente para la elaboración de una tesis, argumentos y el sustento de éstos, considerando además el

contenido revisado en clases (tipos de amor, “factor contexto”, denominación “amor”) y la situación retórica planificada previamente”, se realizó en 2 sesiones de 45 y parte de una sesión de 90 minutos. Esto sucedió fundamentalmente, porque consistía en la parte más relevante para el trabajo que estaban realizando los estudiantes y para la secuencia didáctica propuesta. A raíz de ese cambio, en el cronograma se corrieron todas las sesiones y, por tanto, la sesión de corrección y reescritura (inicialmente de 45 minutos cada una) debieron ser juntadas en una misma sesión de 90 minutos. El objetivo que se generó para esa sesión corresponde a “corregir, evaluar y editar el borrador de una reseña crítica, a partir de una rúbrica y la retroalimentación obtenida a partir de esta, con el propósito de preparar el texto para ser publicado” (S7).

Descripción general de una sesión

De acuerdo con el contexto y si se considera que los estudiantes no están familiarizados con establecer la situación retórica. Es necesario focalizar, definir y contextualizar su tarea de escritura, por lo tanto, se propone como sesión representativa de la propuesta la sesión número 2 de la secuencia didáctica. El objetivo de la sesión corresponde a “Definir y caracterizar la situación retórica de la reseña crítica mediante una guía”.

En el contenido conceptual de la sesión se debe considerar la estructura y características del género reseña crítica, la definición de situación retórica y sus elementos constitutivos, y también los elementos del discurso argumentativo. En cuanto a los contenidos procedimentales se encuentra la identificación de elementos que conforman la situación retórica, la definición de la situación retórica de la reseña crítica y la caracterización de la situación retórica para el escrito. Actitudinalmente, se requiere de la participación activa y autónoma de parte de los estudiantes durante el desarrollo de la sesión.

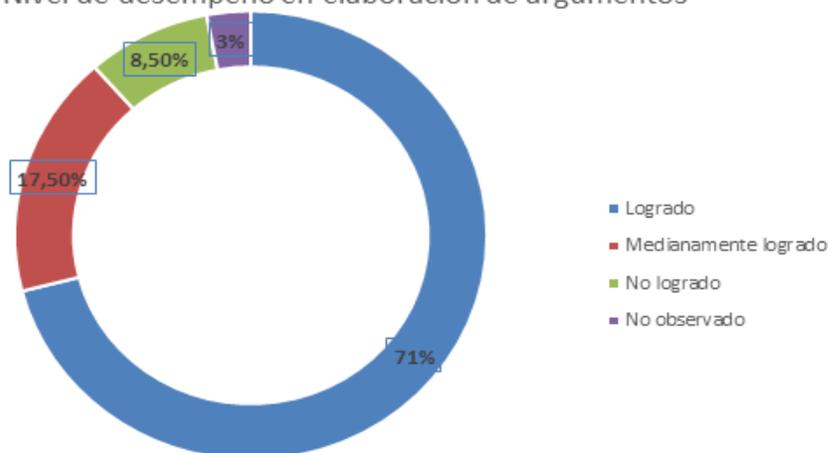
En el inicio de la sesión: se activan conocimientos previos sobre la clase anterior y se pregunta por si alguien tiene conocimiento: ¿Qué es la situación retórica? Se propone apuntar en la pizarra las respuestas como una lluvia de ideas. En el desarrollo de la sesión, se retoma un instructivo de la reseña crítica entregado en la sesión previa y se realizan preguntas que permitan identificar los componentes de la situación retórica. Luego, se

entrega la guía que les permitirá a los estudiantes definir la situación retórica de su propia reseña crítica. Se socializa y se trabaja en ella en parejas. En el cierre de la sesión, se retroalimenta y comparten las respuestas de la guía, y finalmente se entrega un ticket de salida con preguntas metacognitivas.

Análisis de evidencias

Para evaluar y obtener resultados, se aplicó una rúbrica con dos criterios de evaluación la que, posteriormente, se utilizó para obtener resultados con respecto al objetivo general. En cuanto al criterio “estructura” en el nivel logrado se espera lo siguiente: los tres argumentos elaborados presentan la estructura establecida para ello, es decir, cada uno de los tres argumentos presentan la correspondiente base, garantía y respaldo. Por el lado del, criterio referido a “coherencia con la tesis” el nivel logrado requiere que los tres argumentos elaborados son coherentes con respecto a la tesis, es decir, están estructurados y vinculados, a través de una relación lógica que da sustento a la tesis propuesta en el texto. Este instrumento fue aplicado, posteriormente a la última fase del plan de acción, sin formar parte de las evaluaciones de los estudiantes. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Nivel de desempeño en elaboración de argumentos



(Gráfico 1: “Nivel de desempeño en elaboración de argumentos.”.)

Crterios	Logrado	Medianamente logrado	No logrado	No observado/No entregado
Estructura	Nº 24	Nº 3	Nº 6	Nº 1

	71%	9%	17%	3%
Coherencia con la tesis	N° 24	N° 9	N° 0	N° 1
	71%	26%	0%	3%

(Tabla 1. “Resultados elaboración de argumentos”.)

El nivel que se considera como resultado luego del plan de acción, es el nivel logrado. El resultado arroja que de un total un 71% fue capaz de elaborar argumentos pertinentes y coherentes que den sustento a una tesis enmarcada en un texto argumentativo escrito (específicamente en una reseña crítica), a través de una didáctica de la escritura por proceso. Se presenta en la tabla 1, el porcentaje con respecto al nivel de logro según cada criterio. Como ya fue mencionado, esta información hace referencia al cumplimiento del objetivo general del plan de acción. Ahora bien, es posible dar cuenta, de manera más lúcida, del desarrollo alcanzado en la habilidad cuando se compara con la etapa inicial, es decir, en los momentos previos a la implementación del plan acción. Esa instancia diagnóstica e inicial fue evidenciada, a través de distintos instrumentos. El resultado de esto puede revisarse en la siguiente tabla:

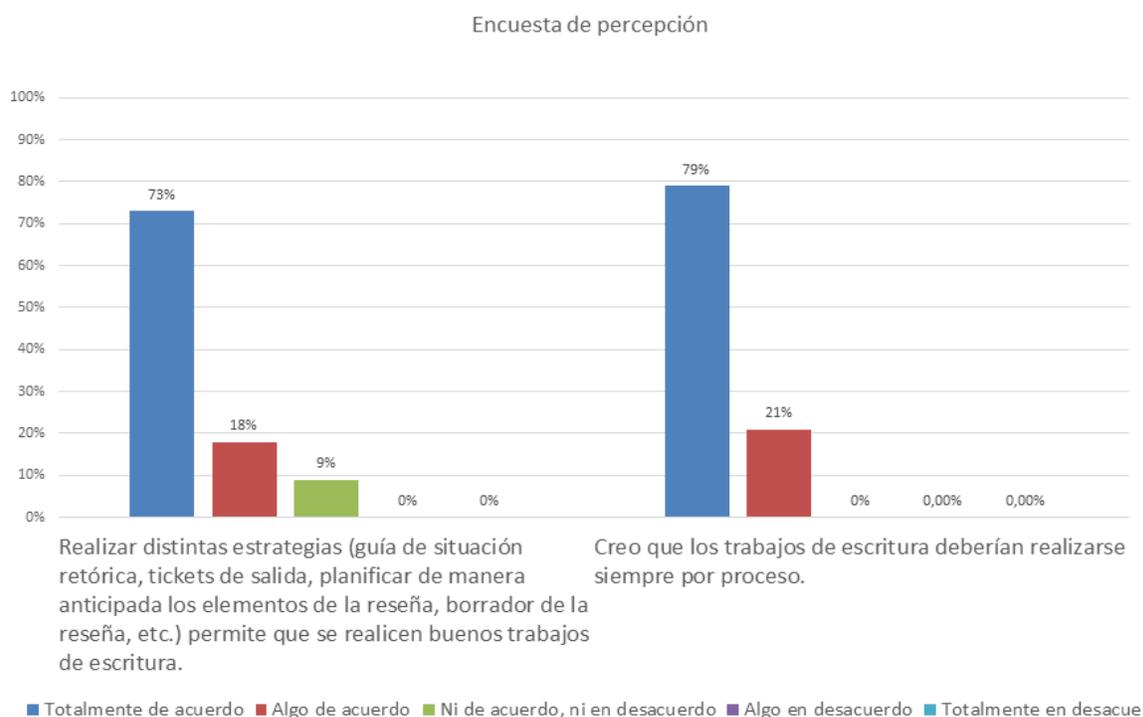
	Diagnóstico previo al plan de acción	Diagnóstico posterior al plan de acción
● Manifestar una postura	88,20%	100%
● Establecer una tesis definida y explícita	47%	97%
● Elaborar argumentos que respalden la tesis	35%	71%
● Aplicar estrategias de proceso de escritura	29,40%	88,20%

(Tabla 2: Comparación diagnóstico previo y posterior al plan de acción).

En la tabla 2, el elemento que se relaciona directamente con el objetivo general corresponde a “Elaborar argumentos que respalden la tesis”. Previo al plan de acción, un 35% se encontraba en un nivel considerado como logrado. Sin embargo, luego del plan de acción, este porcentaje se elevó a un 71% en el nivel logrado. En la comparación, es posible dilucidar que junto con la “elaboración de argumentos que respalden la tesis”, también son otros aspectos los que se ven mejorados y beneficiados por el plan de acción llevado a

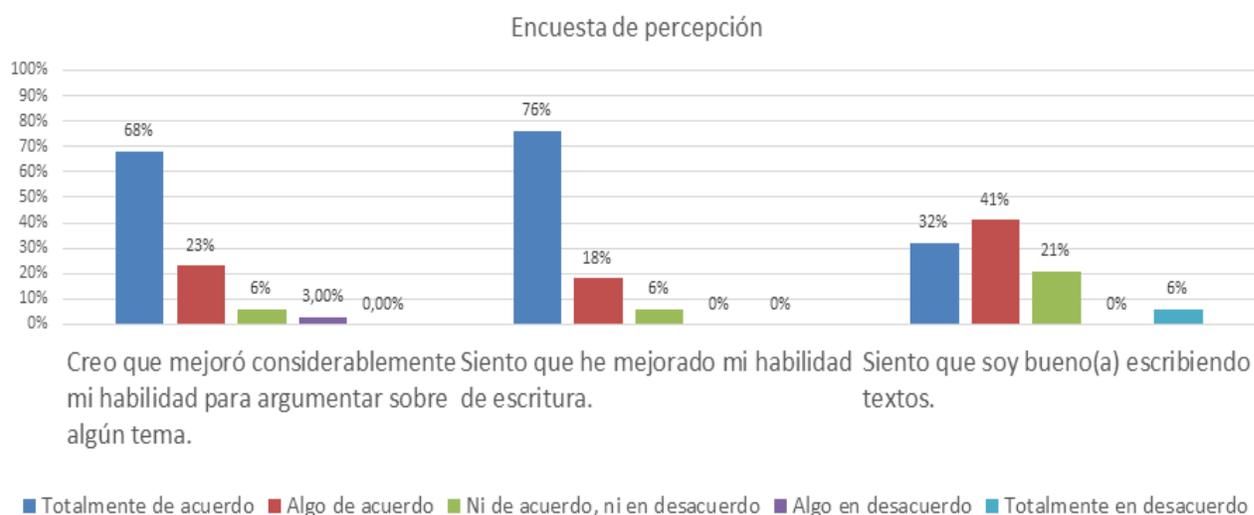
cabo. Puesto que para elaborar argumentos que den sustento a una tesis y se vinculen a ella, se requiere, previamente, explicitar, definir y tener establecida dicha tesis. Esto aumentó desde un 47% que era capaz de establecer una tesis hasta llegar a ser realizado por el 97%. Cabe destacar que el 3% restante corresponde a un estudiante que no mostró evidencia de haber realizado la tarea, no es posible afirmar si se logró en algún grado o no, porque no estaba disponible la información.

Asimismo, el criterio “Aplicar estrategias de proceso de escritura” creció exponencialmente desde un 29,4% hasta un 88,2%. Como se mencionó recientemente, el criterio “aplicar estrategias de proceso de escritura” fue entendido de manera cuantitativa, a través de una pauta o también llamada lista de cotejo, donde las sesiones tenían estrategias establecidas para ser abordadas en cada fase y sesión. Este aumento se relaciona directamente con el objetivo general, ya que el proceso de escritura fue intencionado, principalmente, a través de dichas estrategias. La encuesta de percepción, instrumento aplicado una vez finalizado el proceso de escritura y publicado el texto confeccionado, también da cuenta de resultados con respecto a este objetivo general, y el impacto de las estrategias durante el proceso en relación con el desarrollo de la habilidad.



(Gráfico 5: “Encuesta de percepción parte 1”)

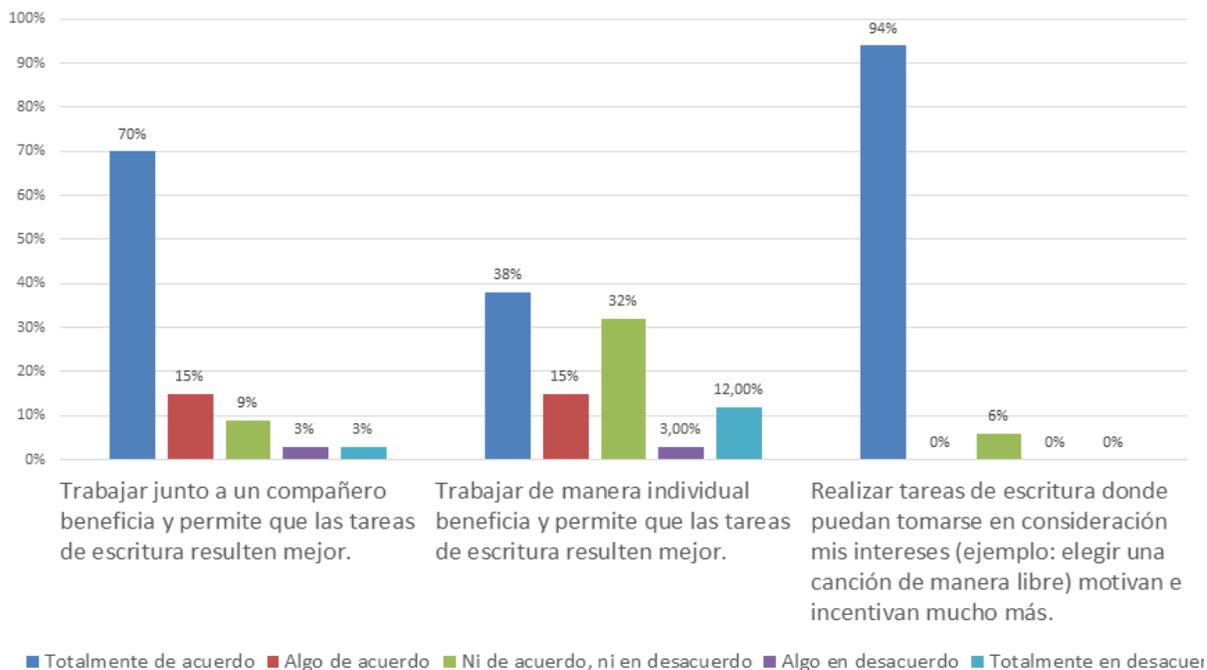
Como se puede apreciar en el gráfico 5, se establece la siguiente afirmación “Realizar distintas estrategias (guía de situación retórica, tickets de salida, planificar de manera anticipada los elementos de la reseña crítica, borrador de la reseña crítica, etc.) permite que se realicen buenos trabajos de escritura”, y un 73% está totalmente de acuerdo con ella. Los estudiantes reconocen que la aplicación de estrategias impacta directamente en el producto final resultante. Este elemento, se relaciona con el objetivo específico “Valorar el proceso de elaboración del texto reseña crítica”. Asimismo, la afirmación “Creo que los trabajos de escritura deberían realizarse siempre por proceso”, es reconocida por un 79%, y también da cuenta de la valoración que realizan los estudiantes a la didáctica seleccionada para trabajar.



(Gráfico 3: “Encuesta de percepción parte 2.”)

En el gráfico 3, se da cuenta de la percepción que tienen los estudiantes, luego del trabajo realizado. Un 68% de los estudiantes afirma: “Creo que mejoré considerablemente mi habilidad para argumentar sobre algún tema”, y “Siento que he mejorado mi escritura” con un 76% totalmente de acuerdo. Es decir, un porcentaje importante reconoce y valora el proceso realizado a través de las distintas actividades y estrategias. Del mismo modo, es posible dar cuenta que el plan de acción propuesto si contribuyó a subsanar el problema identificado en una primera instancia, a través de la propia afirmación de los estudiantes.

Encuesta de percepción



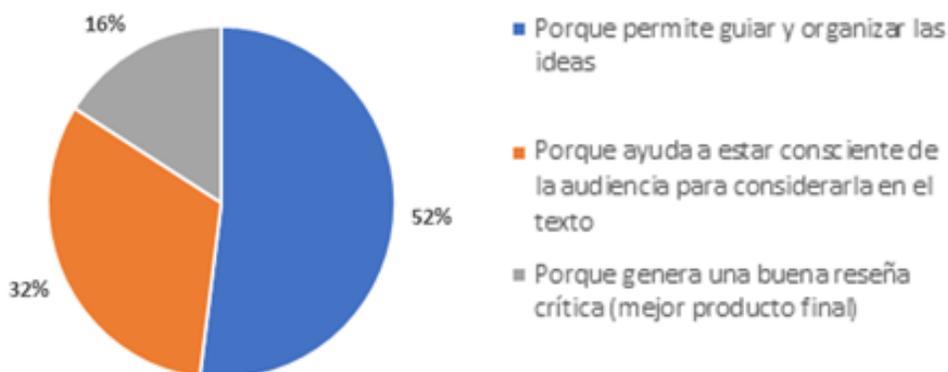
(Gráfico 4: “Encuesta de percepción parte 3”)

El gráfico 4 (también evidencia que fue recabada a partir de la encuesta de percepción) da cuenta que un 70% apoya la afirmación “Trabajar junto a un compañero beneficia y permite que las tareas de escritura resulten mejor” y la afirmación “Realizar tareas de escritura donde puedan tomarse en consideración mis intereses (ejemplo: elegir una canción de manera libre) motivan e incentivan mucho más”, es apoyada en el mismo nivel con un 94%. Considerando lo anterior, es posible comprobar que considerar el interés de los estudiantes tanto en temática como en formas de trabajar, impacta directamente en la motivación con la que enfrentan una tarea, en este caso, de escritura. A su vez, la motivación impacta en el compromiso con los trabajos realizados y propuestos. Esto se vincula con la cantidad de estudiantes que adhirió a la propuesta, porque solamente un 3% (1 estudiante) no aplicó estrategias, ni generó el producto solicitado.

Con respecto al objetivo específico “Evaluar sistemáticamente, mediante distintos procesos metacognitivos, el propio proceso de elaboración de argumentos a través de la escritura”, primeramente, se cuantificó a través de la lista de cotejo donde se intencionan tickets de salidas y reflexiones metacognitivas. Posteriormente, se tomaron las respuestas a las

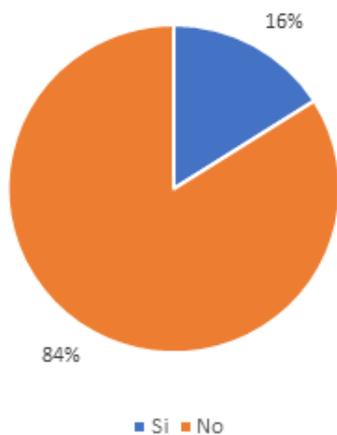
preguntas abiertas de los estudiantes y se categorizaron para obtener resultados. Los gráficos que muestran los resultados de estos procesos metacognitivos son los siguientes:

¿Por qué creen que pensamos y escribimos la situación retórica antes de escribir la reseña crítica?



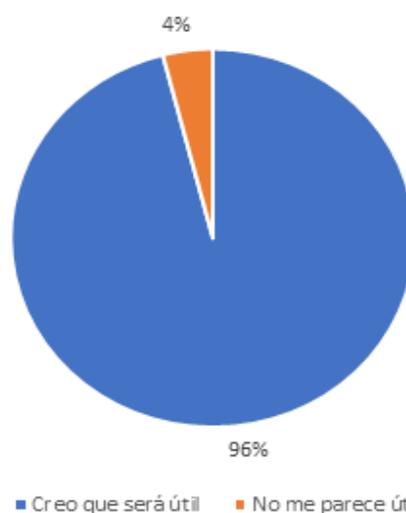
(Gráfico 5: “Pregunta metacognitiva 1, situación retórica”)

¿Habías establecido la situación retórica de esta forma alguna vez ?



(Gráfico 6: “Pregunta metacognitiva 2, sit retórica”)

¿Crees que te será útil?



(Gráfico 7: “Pregunta metacognitiva 3, sit. retórica”)

¿Crees que podrías mejorar algo de tu texto?



(Gráfico 8: Pregunta metacognitiva, escritura)

¿Cómo crees que te ayudó planificar el texto previamente?



(Gráfico 9: Pregunta metacognitiva, escritura)

Los gráficos 5, 6, 7, 8 y 9 dan cuenta de los constantes procesos metacognitivos desarrollados durante el proceso de escritura. Esto permite dar cuenta del cumplimiento del objetivo “Evaluar sistemáticamente, mediante distintos procesos metacognitivos, el propio proceso de elaboración de argumentos a través de la escritura”, el cual es sistemático, porque se realiza en diversas fases del proceso y de manera persistente, logrando obtener resultados que se inclinan de manera positiva frente a las estrategias propuestas. A su vez, esto colabora con la recursividad en la tarea de escritura, puesto que los estudiantes tenían la posibilidad de retroceder y arreglar aquello que consideraban necesario. En el gráfico 8, el 68% y el 17%, luego de responder a la pregunta metacognitiva, ejecutaron la mejora que consideraban relevante para la reseña crítica.

Reflexión crítica

En suma y considerando las evidencias y resultados expuestos anteriormente, es posible señalar que los estudiantes mejoraron su habilidad para elaborar argumentos pertinentes y coherentes dando sustento a una tesis, en una reseña crítica. Todo esto, mediante la aplicación de distintas estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, y enmarcado en el

proceso de escritura. Si bien, no se alcanzó el 100%, se generó un crecimiento desde un 35% a un 71% en el nivel logrado. Del mismo modo, como se trabajó la escritura desde el enfoque por proceso, se logró de manera sistemática, evaluar las distintas fases del proceso de escritura abordado. Como también fue posible comprobar a través de los resultados (gráfico 5), entre un 73% y un 79% valora positivamente la aplicación de estrategias y realizar una tarea de escritura por proceso, lo cual responde al objetivo específico “Valorar el proceso de elaboración del texto reseña crítica”. En cuanto al objetivo específico “Desarrollar la tarea de escritura como un proceso recursivo”, si bien se desarrolló durante las distintas fases, creo que para haber sido la primera instancia donde los estudiantes realizaban una tarea de escritura de esta manera, era necesario que los estudiantes tomarán conciencia de ello. Por esta razón, creo que la recursividad del proceso debió haber sido más intencionada desde la perspectiva de visibilizarla.

Ahora bien, como un factor importante a considerar sobre el contexto, y que generó un impacto en la implementación se encuentra la recurrencia con la que se suelen suspender y cancelar clases. Se realizaron celebraciones, salidas extraprogramáticas, jornadas de reflexión, etc. Sumado a ello y considerando que el curso es un tercero medio, también, es importante señalar que esto se incrementó aún más. Esto se explica porque fueron canceladas clases para preparar al curso para rendir la PSU y otras actividades referidas al acceso a la educación superior. Esto repercutió directamente en el plan de acción, porque hubo que realizar modificaciones, reestructurar las sesiones planificadas e incluso comprimirlas.

Asimismo, creo que es importante destacar que a pesar de que las interrupciones y suspensiones fueron por razones y decisiones externas, los estudiantes necesitaron más tiempo para realizar sesiones que fueron planificadas para un determinado tiempo. La mayoría de las sesiones planificadas para 45 minutos, fueron trabajadas en dos clases, por lo tanto, se extendió mucho más el plazo para ejecutar la SD. Aun así, esto fue pensado como algo necesario para que los estudiantes pudieran realizar un mejor trabajo de lo que estaban haciendo. Debido a que las razones no fueron falta de tiempo por la sesión o por no alcanzar a realizar alguna estrategia, sino que, los estudiantes demostraron interés por

profundizar en las tareas propuestas. Por lo tanto, se considera que 8 sesiones es un tiempo muy limitado y acotado para lo propuesto, aunque los estudiantes trabajen de manera consistente. En 10 sesiones se podría profundizar en procesos más complejos como la selección de información para elaborar argumentos. Al alargar la secuencia didáctica se podría potenciar la recursividad y lo referido a ello durante el proceso.

Un elemento que se vio favorecido y que no se estableció en los objetivos directamente, fue el factor motivacional. Se consideró desde un principio una manera de incorporar los intereses de los estudiantes (a través de la realización de una reseña crítica sobre una canción). Esta selección del género y del objeto cultural (canción) provocó una motivación en ellos que les generó un compromiso y una responsabilidad con la tarea desde principio hasta culminar. La motivación era un aspecto que no caracterizaba a los estudiantes durante las sesiones previas al plan de acción. Por lo mismo, no participan de las sesiones ni tampoco se comprometían en ellas, como sí ocurrió en el proceso de escritura de la reseña crítica.

Conclusión y proyecciones

De manera general, la investigación-acción obtuvo resultados considerablemente positivos para el aprendizaje de los estudiantes. Las decisiones sobre que elementos incorporar y de qué manera, en su mayoría, dieron buenos resultados. Además, es necesario considerar que era primera vez que se realizaba un trabajo de escritura por proceso que considerara la aplicación de estrategias de distinta índole. Por lo tanto, como proyección podría trabajarse la habilidad de elaborar argumentos llevándola a un nivel más desafiante, por ejemplo, en otro género que igualmente pueda considerar los intereses de los estudiantes. Del mismo modo, los estudiantes trabajaron bien al ser desafiados. Por ende, en un futuro, podría elevarse el nivel de dificultad y comunicarlo a los estudiantes para que adhieran a la tarea con mayor motivación e interés.

También, como propuesta para mejorar lo realizado en esta investigación-acción, se debería tomar en consideración el hecho de potenciar y aprovechar la buena convivencia y clima de aula que llevan los estudiantes. Se realizó una tarea importante de trabajo colaborativo que resultó muy positiva y motivadora para los estudiantes. Por esta razón, debería ponerse más

atención a tareas que incorporen el trabajo colaborativo y las evaluaciones entre pares, puesto que resultaron muy provechosas para los estudiantes. Asimismo, se debería considerar para un futuro planificar las sesiones con más tiempo para realizar las actividades propuestas. En este caso, las sesiones eran generalmente de 45 minutos. Si esto sucediera nuevamente, se deberían considerar más sesiones. Puesto que en 8 sesiones no se logra profundizar en las actividades, ni tampoco se logra monitorear el trabajo de todos los estudiantes, aunque estuvieran trabajando en parejas. Estos elementos podrían mejorar considerablemente la SD.

También considero que es fundamental mencionar a pesar del mejoramiento que reconocen los estudiantes sobre los procesos realizados y las habilidades trabajadas, no se consideran buenos en dichas tareas (gráfico 3). Esto se relaciona con la autoestima académica que tienen los estudiantes. Aunque se realizó refuerzo positivo constantemente la autoestima académica no mejoró. Esto, es un elemento fundamental que en una segunda vuelta a esta Investigación-acción se incorporaría a los objetivos específicos. Debido a que, un incremento en la autoestima generaría impactos en el logro de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Arenas, S., Burgos, R., Lizcano, C., Rebolledo, H., Barrero, N., Girón, S., Pataquiva, A., Suárez, C. (2014). "La Reseña". Departamento de Lectura y Escritura Académicas, Universidad Sergio Arboleda. Colombia. <https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/resenas.pdf?5a274e>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, importancia 33(48), 49-67.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*.
- Cordero, M. (2004). El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares. *Revista signos*, 33(48), 87- 96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800007>.
- Grupo Didactext. (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica, lengua y literatura*, (27), pp. 219-254.
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares 7° a 2° Medio Lengua y Literatura*.
- MINEDUC. (2009). *Programa de Estudio Tercer año medio*. Lenguaje y Comunicación.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, número Mayo-agosto. 63-85.