



Propuesta didáctica

**Revisión y retroalimentación entre pares de una tarea de escritura**

Trabajo de titulación para optar al Grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora en Castellano y Comunicación

**Profesora guía:** Marcela Cordero Villarroel

**Alumna:** Natalia Salamanca Reyes

Viña del Mar, julio de 2020

## Índice

Índice .....	1
1. Introducción .....	2
2. Problema didáctico .....	3
2.1. Justificación teórica y solución .....	6
3. Estado del arte .....	9
3.1. Criterios de búsqueda.....	9
3.2. Referentes teóricos.....	10
3.3. Análisis .....	17
4. Marco teórico .....	20
4.1. Enfoque de la asignatura.....	20
4.2. Eje de escritura: .....	21
4.3. Género discursivo .....	22
4.3.1. Estructura del género: ensayo.....	23
4.3.2. Modo de organización discursiva: argumentación .....	23
4.4. Escritura como proceso.....	24
4.4.1. Revisión y reescritura .....	26
4.4.2. Revisión entre pares.....	27
4.4.3. Retroalimentación entre pares .....	28
4.4.4. Escritura epistémica.....	30
4.5. Evaluación para el aprendizaje .....	32
4.5.1. Evaluación entre pares.....	33
4.5.2. Rol docente .....	34
4.5.3. Instrumentos de evaluación .....	34
5. Propuesta didáctica.....	36
5.1. Objetivos .....	37
5.2. Progresión de objetivos.....	39
5.3. Plan de evaluación .....	56
6. Conclusiones .....	61
7. Referencias bibliográficas .....	63

## 1. Introducción

En el presente trabajo realizaremos una propuesta didáctica sobre la revisión y retroalimentación entre pares bajo el marco de la realización de una tarea de escritura por procesos. Esto viene de la mano con la necesidad de proponer una solución a un vacío encontrado dentro de las nuevas Bases Curriculares propuestas por el Ministerio de Educación para los cursos de Tercero y Cuarto Medio.

En el apartado denominado como problema didáctico, describiremos el problema identificado, entregaremos una justificación teórica del por qué este es válido y plantearemos una solución. En el estado del arte, revisaremos las últimas investigaciones relacionadas con nuestra problemática a tratar, lo cual nos entregará una visión panorámica de lo que se ha estudiado. En el marco teórico, definiremos todos aquellos conceptos que fundamentan nuestra propuesta didáctica y que, posteriormente, serán operativizados en la misma. Luego de esto continuamos con el apartado relacionado con la propuesta didáctica en sí, entregando una contextualización de esta y describiendo los objetivos generales y específicos que la guían. Seguimos con la planificación por clases, presentando la progresión de objetivos y el detalle de las actividades que se pretenden realizar en ocho sesiones. Proseguiremos con el plan de evaluación por clases, mencionando si estas evaluaciones poseen carácter formativo o sumativo. Terminaremos nuestro trabajo presentando conclusiones y proyecciones de nuestra investigación.

## 2. Problema didáctico

Las nuevas Bases Curriculares de Lengua y Literatura para Tercero y Cuarto medio justifican sus modificaciones en la necesidad de crear saberes y conocimientos que sean relevantes para desenvolverse en el mundo actual. La formación ciudadana -entendida como una habilidad para el siglo XXI- es fundamental y su desarrollo se basa en la necesidad de educar ciudadanos que desarrollen un juicio crítico, que sean capaces de comunicarse de manera efectiva y eficaz y que participen de manera activa en instituciones democráticas. De esta manera, podrán ser parte y contribuir en la sociedad de la que son parte; además de tomar decisiones de manera informada, independiente y responsable. Asimismo, el aprendizaje es entendido como un proceso dinámico, donde las y los estudiantes trabajan para desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera transversal y su objetivo principal es formar personas críticas y autónomas. La asignatura de Lengua y Literatura, en específico, presenta un enfoque comunicativo y cultural, lo cual se traduce en que el lenguaje y la literatura son comprendidos como práctica y producto cultural. Ambos son vitales para entender y conocer diversas culturas y creencias, además del papel que cumplen en la construcción de identidades personales o sociales.

El plan de formación general de esta asignatura enfatiza el desarrollo de habilidades de lectura crítica, interpretación literaria, producción de textos orales, escritos y audiovisuales e investigación. En relación con la producción de textos, se hace hincapié en que debe ser una actividad contextualizada, lo que implica tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y del género que se utiliza para comunicar. De esta manera es que, en el proceso de aprendizaje, la revisión y retroalimentación de la producción textual son concebidas como elementos fundamentales para garantizar la calidad del escrito. Así, en la redacción de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (2019), se menciona la retroalimentación entre pares como un elemento de vital importancia en el proceso de escritura que debe llevar a cabo el alumnado. De esta manera se expresa en el apartado Enfoque de la asignatura:

La producción de textos tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica (...) Esto implica, asimismo, que los estudiantes constantemente estén empleando estrategias de metacognición para revisar sus propias producciones y también las de sus pares. (p. 88)

Lo mismo ocurre en el Programa de estudios de Lengua y Literatura (2020), donde en el apartado dedicado a tratar las Orientaciones para evaluar los aprendizajes se menciona que los docentes deben “promover que los alumnos tengan una activa participación en los procesos de evaluación; por ejemplo: (...) participar en proponer los criterios de evaluación; generar experiencias de auto- y coevaluación que les permitan desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje” (p. 17) Asimismo, en el apartado que expone sobre la Producción de textos orales, escritos y audiovisuales, se menciona que:

La producción de diversos textos orales, escritos y audiovisuales debiera abordarse desde el trabajo colaborativo al interior de grupos que creen, revisen y retroalimenten sus trabajos. Este enfoque tiene como objetivo que los integrantes reciban y aporten comentarios sobre lo que producen, práctica en la cual el docente es orientador del diálogo, aportando criterios de revisión o proponiendo estrategias para mejorar las producciones escritas. (p. 27)

De esta manera, luego de la revisión de ambos documentos queda clara la importancia que se le da a la revisión y retroalimentación entre pares en el proceso de escritura. Sin embargo, al revisar en las Bases Curriculares (2019), podemos apreciar como los Objetivos de aprendizaje remitidos a la producción de textos escritos propuestos para Tercero medio plan de formación general no hacen referencia a ningún elemento que se relacione con la revisión y retroalimentación realizada por compañeras o compañeros:

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

**OA 7:** Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (p. 97)

Así, es que el problema didáctico a tratar en este trabajo se define con respecto al vacío entre lo propuesto por las Bases Curriculares y el Plan de estudios de Tercero medio plan de formación general, donde, como mencionamos anteriormente, se promueve la realización de actividades de evaluación de la escritura tales como la revisión y retroalimentación entre pares, y lo propuesto en los Objetivos de Aprendizaje relacionados con el eje de escritura, donde este aspecto no es mencionado. De igual manera, al examinar las actividades sugeridas por el Ministerio de Educación, identificamos que el tratamiento de la revisión y retroalimentación entre pares es inexistente o insuficiente.

Por ejemplo, en la Unidad 1 actividad 4, la cual trata de la producción de un cuento, se menciona que, luego del proceso de planificación, las alumnas y alumnos intercambiarán sus cuentos y se harán sugerencias entre sí. Después de esto, una vez que los estudiantes hayan realizado su borrador, se sugiere que estos sean entregados nuevamente a sus pares para realizar una revisión. Las palabras que se utilizan de manera específica para describir esta acción es que los estudiantes, “pueden pedir a los compañeros que revisen nuevamente el texto” (p.75) guiados por los indicadores de una pauta de evaluación. Esta última incluye criterios de evaluación tales como: organización, ideas y contenido, desarrollo de personajes y ambientes, creatividad y efecto estético, uso de recursos literarios y lingüísticos, uso del lenguaje. El uso de la expresión destacada anteriormente nos da a entender que la posible

retroalimentación realizada por los compañeros y compañeras no es necesaria ni fundamental al proceso de escritura, contrario a lo mencionado en las Bases Curriculares. Además de esto, no existe tampoco una enseñanza previa sobre la manera correcta en que ellos pueden retroalimentar, lo que provocaría que esta última fuera, probablemente, defectuosa o imprecisa.

Al seguir analizando las actividades que involucran la realización de una tarea de escritura, al finalizar la Unidad 1 se propone como evaluación final de la misma elaborar un comentario sobre un texto literario, pero no hay mención de retroalimentación o revisión de los textos entre pares. Continuando, al finalizar la Unidad 2 se propone, de igual manera, una actividad de evaluación final, la cual implica la elaboración de un guion de cortometraje. Aquí se menciona la retroalimentación, pero esta debe ser realizada por el o la docente. Por último, la actividad de evaluación presentada al final de la Unidad 3, supone la escritura de un ensayo sobre problemas éticos asociados a la participación. Al igual que las actividades anteriores, no hay mención sobre retroalimentación de textos entre pares.

Todo esto no hace más que remarcar la necesidad de ir más allá de propuestas teóricas que remarcan la importancia de trabajar este elemento, pero, en la práctica, como vimos anteriormente, no lo llevan a cabo. Es por esta razón que en el apartado siguiente propondremos una solución al problema aquí expuesto, donde la revisión y retroalimentación colaborativa tienen un papel central.

### 2.1. Justificación teórica y solución

La propuesta que planteo para la solución de esta problemática se relaciona con la ejecución colaborativa de la fase de revisión de la escritura. Esta propuesta se basa en el modelo planteado por el Grupo Didactext (2015), el cual presenta seis fases que deben ser llevadas a cabo en todo proceso de escritura: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, presentación oral. En la fase de revisión se identifican los diversos problemas que pueda tener un escrito en relación con las normas de

textualidad y otros aspectos textuales que deben ser considerados a la hora de la evaluación. Luego de determinar posibles incongruencias o fallas en el texto, este se reescribe.

Si bien en el modelo del Grupo Didactext (2015) la revisión es individual -o llevada a cabo con la ayuda del o la docente- para solucionar la problemática identificada en el apartado anterior esta práctica debe ser sujeta a un cambio, donde iremos de lo individual a lo colectivo. Esto se basa en lo propuesto por Amaya (2007) quien expone que los procesos de aprendizaje tienen lugar cuando los sujetos participan en actividades o emprendimientos compartidos con otros, de manera tal que todas y todos desempeñen papeles activos en el aprendizaje.

Amaya explica que tanto docentes como alumnos se encuentran inmersos en comunidades de práctica, las cuales se encuentran conformadas por procesos de enseñanza -llevados a cabo por expertos- y procesos de aprendizaje -llevados a cabo por aprendices-. El aprendizaje se produce, de esta manera, cuando los sujetos aprendices participan en actividades compartidas con otros, por lo que su rol en la tarea cambia de un simple receptor pasivo de conocimientos expuestos por un experto, a un rol activo, donde el papel que ejerce en el desarrollo de la tarea es fundamental para el cumplimiento de esta. Así, el aprender se entiende como “un proceso de transformación de la participación, puesto que el modo en que los sujetos se desarrollan está en función de los roles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan” (Amaya, 2007, p. 2).

Tomando en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, es que nuestra propuesta implica el tratamiento colectivo de la escritura, más específicamente, de la fase de revisión propuesta por el modelo Didactext (2015). Esto supone, en la tarea de escritura misma, que las y los alumnos, luego de llevar a cabo las fases de acceso al conocimiento, planificación y redacción de manera individual, revisarán el texto de manera colectiva, evaluándolo y entregando retroalimentaciones que produzcan la mejora de versiones posteriores del escrito. El texto en específico que deberán revisar y retroalimentar será un ensayo de opinión y tendrán dos instancias en donde podrán ejecutar esta tarea.

Así, se espera que, a través de esta actividad, las y los estudiantes adquieran habilidades de lectura y escritura mediante la reflexión del sistema de la lengua, lo que promueve una mayor conciencia sobre su propio conocimiento y, de igual manera, mejoras en su desempeño. Las reflexiones sobre las funciones y usos del lenguaje no son realizadas solamente en un sentido teórico y abstracto, sino que son llevadas a la práctica, al convertirse las y los estudiantes en revisores y evaluadores del texto de un otro. Así, los sujetos se incluyen en la actividad no como simples receptores pasivos de información, sino que toman un rol activo de evaluador el que, tradicionalmente, le correspondería al docente.

En resumen, podemos mencionar que los puntos articuladores de nuestra propuesta de investigación son los siguientes: en primer lugar, nuestro problema de investigación, el cual trata del vacío identificado entre lo propuesto en las Bases Curriculares con respecto a la revisión y retroalimentación entre pares y lo expuesto en los Objetivos de aprendizaje y las actividades sugeridas por el Ministerio de Educación, los cuales no toman en cuenta estos elementos. En segundo lugar, la justificación teórica de nuestro problema, que viene de la mano con lo propuesto por Amaya (2007), quien sostiene que un aprendizaje significativo se da cuando las y los estudiantes pasan de lo individual a lo colectivo en las actividades que realizan, teniendo un rol activo en las mismas. En respuesta a esto, nuestro último punto articulador es la solución del problema de investigación. Esto último recoge lo propuesto por el Grupo Didactext (2015), quienes proponen seis fases que deben ser llevadas a cabo en el proceso de escritura. Teniendo en cuenta lo propuesto por Amaya (2007), como también nuestro problema de investigación, es que proponemos que la fase de revisión, tarea usualmente individual, sea llevada a cabo de manera colectiva, realizando, de esta manera, una actividad de revisión y retroalimentación entre pares.

### 3. Estado del arte

Considerando la problemática expuesta en el apartado anterior es necesario realizar una búsqueda de referentes teóricos que nos den una idea de qué aspectos de esta tarea han sido estudiados con anterioridad. Así, en el siguiente apartado revisaremos las investigaciones más relevantes para nuestra propuesta didáctica.

#### 3.1. Criterios de búsqueda

En los criterios de selección de trabajos incluimos aquellos que en su antigüedad no superarán los diez años en relación con la fecha de ejecución de nuestra propuesta y que, además, tratarán temáticas relacionadas con la evaluación colaborativa, revisión colaborativa y retroalimentación colaborativa. Comprendemos, de esta manera, a la evaluación colaborativa como un concepto que engloba a los otros dos, siendo así la revisión entre pares y la retroalimentación entre pares estrategias que nos permiten llevar a cabo la evaluación colaborativa. Nuestra búsqueda dio como resultado el hallazgo de bibliografía principalmente extranjera, específicamente española, dando cuenta del escaso tratamiento de lo anteriormente mencionado en nuestro país. Asimismo, nos encontramos con variada bibliografía en inglés, la cual no incluimos en esta parte del trabajo debido a que, en su mayoría, fueron publicadas hace más de diez años, no cumpliendo así con uno de nuestros criterios de selección. De igual manera, la mayor parte de las referencias que discutiremos a continuación se encuentran basadas en investigaciones contextualizadas en entornos universitarios, resultando infructífera nuestra búsqueda para trabajos realizados a nivel escolar.

Además de esto, consideramos que era necesario mostrar la diversidad encontrada en los trabajos. Es por esta razón que dentro de nuestra muestra incluimos investigaciones a investigaciones sobre percepciones que poseen las y los estudiantes respecto a la aplicación de tareas de retroalimentación entre pares, como a estudios que analizan las mismas retroalimentaciones realizadas y propuestas didácticas que utilizan esta última como

estrategia. Estar al tanto de la percepción del alumnado nos permite ponderar y teorizar sobre la recepción que tendrá la ejecución de una actividad de esta naturaleza en nuestra sala de clases y, además, nos permite conocer las opiniones de los actores centrales de esta actividad, si consideran que la realización de fue útil para su proceso de escritura o si no lo fue.

De igual manera, tener conocimiento en cuanto a los resultados conseguidos en las investigaciones sobre el producto mismo de la retroalimentación, -las sugerencias de cambio y mejora propuestas por las y los estudiantes-, nos entrega información relevante sobre lo que probablemente ocurra en nuestra sala de clases, lo cual nos permite pensar en un plan de acción teniendo en cuenta si queremos que estos resultados se repitan o que sean diferentes. Por último, en cuanto a las propuestas didácticas, consideramos que la inclusión y revisión de estas es relevante en el sentido que nos entregan ideas sobre cómo llevar a cabo nuestra propia propuesta, teniendo en cuenta cuáles herramientas utilizadas funcionaron y cuáles no.

### 3.2. Referentes teóricos

En este apartado nos remitiremos a describir ocho referentes teóricos, los cuales nos entregarán un lineamiento sobre cómo ha sido tratado por otros autores el tema de nuestra investigación. Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010), investigadores españoles, aluden a los diversos beneficios que trae consigo la evaluación entre iguales, además de diversas estrategias para su aplicación en la universidad. Este trabajo se encuentra dividido en tres partes. En primer lugar, los autores realizan una descripción básica del modelo de evaluación orientada al aprendizaje, el cual le entrega vital importancia a la participación de los estudiantes y funciona como sustento teórico para la aplicación de la evaluación entre iguales. En segundo lugar, se nos presentan las posibles dificultades que pueden enfrentar las y los docentes además de las y los estudiantes en la aplicación de esta estrategia de evaluación; estas son de tipo conceptual, institucional, validez, viabilidad y las relaciones entre los participantes. En tercer lugar, se hace referencia a los beneficios que trae consigo la evaluación entre pares. Entre los más relevantes destacamos que mejora los procesos, productos y estructura del aprendizaje, estimula el pensamiento crítico, aumenta la

consciencia sobre el propio trabajo y mejora las relaciones interpersonales. Así, se propone que una forma de poner en práctica la evaluación colaborativa conlleva la utilización de la retroalimentación entre pares como una estrategia didáctica. Para esto, es fundamental enseñar a las y los estudiantes a ser tutores, a través de actividades de formación y entrenamiento en evaluación; además de ser claros con los criterios que deben evaluar en los escritos de sus compañeros. Después de una amplia revisión bibliográfica, los autores llegan a la conclusión que esta estrategia trae numerosos beneficios para el aprendizaje de las y los estudiantes, mencionadas anteriormente, por lo que sería positivo que fuera aplicada en el salón de clases.

Siguiendo en la línea de la evaluación para el aprendizaje, presentamos un artículo de Gallego, Quesada, Gómez y Cubero (2017), el cual trata sobre la percepción entregada por el alumnado sobre la evaluación y retroalimentación entre pares utilizando herramientas electrónicas. Así, se propone que en el proceso de evaluación para el aprendizaje la responsabilidad en la evaluación debe ser compartida entre el profesorado y el alumnado. Al realizar esta acción, el sentido de la evaluación cambia, siendo esta ahora entendida como un mecanismo de empoderamiento del alumnado y de redistribución del poder en el salón de clases. De esta manera, la evaluación para el aprendizaje debe ser empleada de manera que fomente la autorregulación (proceso donde el alumnado decide qué quiere aprender, con qué profundidad y controla o modifica sus prácticas) y el aprendizaje estratégico (el alumnado desarrolla y utilizada de manera deliberada estrategias que incidan en aspectos de su aprendizaje), considerando así a la retroalimentación entre pares una estrategia didáctica que permite llevar a cabo ambos procesos.

Entendiendo esto, es que podemos describir la investigación realizada. Esta involucró a nueve docentes de distintas titulaciones y a 195 estudiantes, quienes utilizaron diversas herramientas tecnológicas presentes en el campus virtual de la Universidad de Cádiz para evaluar a sus compañeros y compañeras. La recogida de información se llevó a cabo una vez finalizada la experiencia a través de una encuesta, elaborada para conocer la valoración del alumnado sobre el aprendizaje y la tarea de evaluación entre iguales. En los resultados, el

60% de las y los estudiantes mencionan que se sienten más valorados al ser considerada su opinión como un elemento valioso en el proceso de evaluación; mientras que el 59,2% de las y los alumnos concuerda con que evaluar la tarea de sus compañeras y compañeros ha contribuido a ser más receptivos y empáticos con las ideas, opiniones y emociones de los demás y a tener un papel más activo en su proceso de aprendizaje. De igual manera, las valoraciones entregadas por sus pares son vistas como algo positivo por el 65,25% de las y los encuestados, puesto que son consideradas como prácticas y aplicables, además de fomentar la buena recepción de críticas. El 71,19% de las y los alumnos no acuerda con la afirmación “las valoraciones de mis compañeros no son útiles para mejorar mi trabajo puesto que sus capacidades están por debajo de las propias” (p. 12). También se llegó a la conclusión que evaluar permite un mayor conocimiento del contenido y las competencias que deben ser adquiridas en la asignatura, tales como el pensamiento crítico. No obstante, uno de los desafíos encontrados hace referencia a la necesidad de formar a las y los estudiantes en relación con sus competencias comunicativas, las cuales son deficientes a la hora de comunicar retroalimentaciones.

El artículo de Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013) trata sobre la enseñanza de la escritura de textos académicos en el trabajo final de grado de alumnos de Psicología en la Universidad Ramón Llull, España. Para mejorar la escritura de estos géneros discursivos, los autores proponen la utilización de la revisión del texto entre pares además de la revisión de la o el docente. El objetivo de esto es promover la revisión entre pares como una estrategia que incida positivamente en la calidad de los textos. La muestra que se analiza en la investigación consta de 35 estudiantes, agrupados en ocho seminarios con ocho profesores, donde las y los alumnos se organizan en 16 parejas y un trío. El proceso de escritura se lleva a cabo en tres fases: antes de la escritura, durante la escritura, y después de la escritura. Durante la escritura se lleva a cabo el proceso de revisión colaborativa, donde las compañeras y compañeros- utilizando las herramientas de comentarios de Word- retroalimentan los escritos. En el después de la escritura se revisan las sugerencias y se modifica el texto según el criterio individual. La recogida de datos se lleva a cabo al analizar las dos versiones de los textos entregadas y los comentarios realizados por docentes y compañeras o compañeros en

ambas entregas. Luego del análisis de los datos se llegó a los siguientes criterios de sugerencia de cambio: cohesión y coherencia, voz e implicación del lector y aspectos formales.

En cuanto a los resultados, los autores concluyen que las y los compañeros sugirieron más cambios (1685) que las o los docentes (263) en todas las categorías. Sin embargo, los primeros sugirieron más cambios en relación con aspectos formales y son mucho más concretos en sus enunciados, mientras que los últimos sugieren más cambios en relación con la cohesión y la coherencia y piden más justificaciones en cuanto a las tareas realizadas por los alumnos. En específico, el total de cambios sugeridos respecto a aspectos formales sumó un 61,6% por parte de las y los compañeros, mientras que en el caso de las y los docentes este sumó un 23,6%. Respecto a la categoría de coherencia y cohesión, el total de las dos revisiones resultó en un 29% de sugerencias de cambio realizadas por las y los estudiantes, mientras que un 60,8% por parte de la o el profesor. Por último, en consideración a las retroalimentaciones realizadas sobre la voz e implicación del lector, podemos mencionar que estas suman un 9,4% por parte del estudiantado y un 15,6% por parte del profesorado.

Luego de la revisión de los textos finales, las y los investigadores concluyeron que el texto final fue significativamente mejor que el texto inicial, sin embargo, los cambios realizados en cuanto a los aspectos formales y coherencia y cohesión no permitieron mejoras significativas en los textos. Por otro lado, la aceptación e incorporación de sugerencias respecto a la voz e implicación del lector en el texto sí mejoran este último de manera significativa. Así, los investigadores concluyen que la puesta en práctica de esta intervención implicó una mayor revisión de los textos, lo que influyó positivamente en su calidad final. Asimismo, la implicación de las y los estudiantes en esta actividad fue alta, entregando múltiples sugerencias de cambio. A pesar de esto, es necesario formar a las y los estudiantes en calidad de revisores de manera previa a la realización de esta tarea, lo que les permitiría ir más allá de la retroalimentación de solo cuestiones formales.

Cocelles, Cano, Mayoral y Castelló (2017) realizan una tarea similar a la descrita anteriormente. Esta se trata de la descripción de una propuesta de enseñanza de la escritura académico-científica, más específicamente la escritura de un artículo de investigación, utilizando la revisión colaborativa como estrategia didáctica. Los objetivos de este estudio se relacionan con el análisis de las percepciones, sentimientos y dificultades en la escritura de un artículo de investigación científica como también el análisis de la percepción sobre el aprendizaje y las ayudas recibidas. La muestra constó de 48 estudiantes de cuarto año de educación en una universidad española y la información se recogió a través de la administración de una encuesta online, la cual era contestada antes del proceso de escritura y después. Este último se vio dividido en tres etapas: antes de la escritura (leer para escribir), durante la escritura y después de la escritura. En la segunda etapa del proceso se conformaron duplas, las cuales se encargaron de la revisión del texto de su compañero o compañera utilizando la herramienta de comentarios de Word y, además de esto, discutían las sugerencias de manera presencial en las sesiones de seminario. De esta manera, las y los alumnos adquieren un rol doble en el proceso de escritura: autor y revisor. Esta doble mirada, según los autores, es eficaz a la hora de mejorar la calidad del texto escrito y mejorar diversos problemas recurrentes en el proceso. En la tercera etapa, el después de la escritura, las y los estudiantes revisan sus textos e incorporan las sugerencias realizadas.

Respecto a los resultados obtenidos, tras el análisis de los enunciados emitidos por las y los estudiantes, la valoración de las ayudas proporcionadas fue considerada como positiva en un 90,4%, donde primaban sentimientos de acompañamiento y orientación durante el proceso. La retroalimentación -entregada por las y los alumnos- fue estimada como positiva, dándole gran importancia a la mirada externa sobre el texto, lo que influyó a superar dificultades propias relacionadas con la escritura de un género desconocido y también a superar dificultades en cuanto a errores textuales. Por último, tal y como como en los dos ejemplos anteriormente expuestos, se sugiere una mayor preparación de las y los alumnos en su rol de evaluador, ellas y ellos mismos expresando su reticencia a realizar evaluaciones cuando no se consideran expertos.

Keim (2014) realiza una propuesta didáctica sobre aprendizaje colaborativo utilizando lo que ella denomina como co-corrección en la producción escrita del alemán como lengua extranjera. Esta propuesta fue ejecutada como posible solución a una problemática encontrada en el aula. Esta hace referencia al déficit presentado por las y los estudiantes al momento de aplicar de forma sistemática y autónoma las fases presentes en todo proceso de escritura. La secuenciación de las actividades tomó lugar en dos semestres y tres fases: la primera fase consistía en la creación de un texto descriptivo, la segunda en un texto narrativo, y la tercera de un texto argumentativo. A medida que las y los alumnos avanzaban en las respectivas fases, el control realizado por la docente iba disminuyendo, mientras que la retroalimentación entregada por pares iba en incremento. La primera tarea de co-corrección se lleva a cabo luego de la entrega de un segundo texto en la fase inicial, donde grupos de tres estudiantes, utilizando una parrilla de corrección entregada por la profesora, corrigen los escritos de sus compañeros y compañeras. En la segunda fase se sigue el mismo esquema descrito anteriormente. La fase final consiste en la escritura colaborativa de un texto argumentativo que será publicado en una Wiki. La intervención del docente, que en fases anteriores había cumplido, junto con las y los alumnos, el rol de retroalimentador, disminuye al máximo, siendo las y los estudiantes los encargados de comentar, corregir y retroalimentar el texto de sus pares.

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de un cuestionario inicial y final, contestado desde la perspectiva tanto del docente como de las y los estudiantes, el cual consta de preguntas cerradas en adición a reflexiones de carácter abierto. Se crearon categorías de análisis basadas en ítems a priori como también categorías emergentes de los mismos datos recolectados. En cuanto a los resultados, el 57% de las y los estudiantes recalcan lo positivo de tener más de una perspectiva en la lectura de sus trabajos, el aprendizaje producido a través de la identificación de los errores del otro y la puesta en práctica de la lengua. Un 71% del estudiantado valora la adquisición de competencias interpersonales utilizadas a la hora de retroalimentar de manera respetuosa y constructiva el trabajo de sus pares. Acerca de la concientización sobre las fases a seguir a la hora de llevar a cabo una tarea de producción escrita, la investigadora nos entrega los siguientes datos: en

el cuestionario inicial, un 57% de alumnos y alumnas manifestaron utilizar estrategias de planificación, mientras que en el final este número aumentó a un 85%. En cuanto a estrategias de revisión durante la realización de una tarea, un 71% de las y los estudiantes mencionan utilizarlas en el cuestionario inicial, porcentaje que sube a un 100% en el cuestionario final. En relación con la revisión de trabajos después del retorno de este, tomando en cuenta los errores y comentarios, los números del criterio anterior se repiten.

No obstante, luego de la revisión de las sugerencias realizadas por las y los estudiantes, a través del análisis de contenido y buscando indicadores con los cuales crear categorías en torno a la capacidad de reflexión metacognitiva, la investigadora llegó a la conclusión que estas no van más allá de los niveles de análisis y descripción. En el total de sugerencias de las tres intervenciones, 38 de un total de 66 corresponden al nivel anteriormente mencionado. Asimismo, a pesar de que las y los estudiantes en conjunto con la docente crearon una lista de elementos que debían ser retroalimentados antes de la puesta en marcha de la última fase (redacción de textos argumentativos), no se realizó comentario alguno con respecto a estos criterios, alegando que no tenían el dominio suficiente sobre el idioma alemán como para realizar correcciones que fueran más allá de lo morfosintáctico. A pesar de esto, la valoración final de la tarea fue positiva, pero se recalca la importancia de formar con anterioridad a los alumnos en el proceso de retroalimentación, para que esta sea mucho vaya más allá de elementos formales.

Por último, volviendo a la realidad chilena, la única muestra encontrada que trata sobre nuestra problemática hace referencia a una guía realizada por Castro, Hernández y Cobo (2016), detallando algunos lineamientos sobre cómo implementar la retroalimentación entre pares como una herramienta de evaluación formativa para estudiantes de disciplinas correspondientes a las Ciencias de la Salud. Destacan que la importancia de su implementación radicaría en orientar a los estudiantes hacia un aprendizaje autodirigido, donde estos sean participantes activos en la adquisición de su propio conocimiento y, además de esto, la eliminación de las relaciones jerárquicas tradicionales que predominan en la transmisión de conocimiento. Este trabajo no hace referencia a un proceso de escritura, sino

que se aconseja que la retroalimentación entre pares sea realizada luego de la observación del desempeño en laboratorios o prácticas clínicas.

### 3.3. Análisis

Uno de los aspectos más relevantes que podemos extraer luego de haber revisado la bibliografía tratada en el apartado anterior se asocia a la buena valoración que hacen las y los estudiantes después de haber llevado a cabo actividades de revisión y retroalimentación entre pares. La mayoría de los sentimientos expresados fueron positivos, concernientes a la gran ayuda que supone la revisión de tu trabajo por un agente externo al mismo. De igual forma, las y los estudiantes recalcan que haber revisado el trabajo de otros los ayudó a mejorar la calidad de su texto, sus competencias interpersonales, a ser más conscientes de sus propios procesos de escritura y a vislumbrar lo que será en un futuro la retroalimentación entre pares que se da en algunos entornos laborales específicos. En síntesis, la retroalimentación aumenta no sólo la calidad de los textos, sino el nivel metacognitivo de la tarea de escritura.

Ahora, si bien los resultados de las investigaciones demuestran que la retroalimentación entre pares es algo positivo, no podemos dejar pasar el hecho que todos los estudios fueron realizados utilizando como muestra a estudiantes de educación superior residentes en países extranjeros. Sabemos que la realidad de nuestro país es diferente y también comprendemos que las competencias comunicativas, de autorregulación y de evaluación no son las mismas cuando comparamos a estudiantes de nivel escolar con estudiantes de educación superior. En adición a esto, el componente que remite a las relaciones interpersonales es también de suma importancia. Debemos considerar que el trabajo de retroalimentación entre pares consiste en, básicamente, tu compañero o compañera criticando constructivamente tu trabajo. No podemos predecir con exactitud qué tipo de reacción las y los alumnos tendrán ante esta actividad, pero, al tomar en cuenta la reticencia con la que inicialmente el estudiantado universitario llevó a cabo esta acción, probablemente nos encontraremos con algo similar en las aulas chilenas. Esto, sin tomar en consideración la diferencia de edad y madurez entre estudiantes escolares y universitarios y la cultura de evaluación tradicional que aún

predomina en nuestras aulas, donde el o la docente es quien toma el mando a la hora de evaluar, lo que también puede afectar en que las y los estudiantes no se encuentren tan dispuestos a la realización de una actividad de esta naturaleza. Proponga algo al respecto en términos genéricos antes de pasar a detallar.

Así, podemos concluir que algunos aspectos relevantes encontrados en la bibliografía revisada y que deberemos tener en cuenta a la hora de proponer nuestra secuencia didáctica son, sin orden de importancia, los siguientes:

- a. Enseñar a las y los estudiantes a retroalimentar: como vimos en algunos de los estudios, muchos y muchas se encontraban reticentes a realizar esta actividad puesto que no se consideraban expertos ni en evaluación ni en el tema de los trabajos de sus compañeros y compañeras. Para solucionar esto, es vital entregar formación sobre cómo realizar las tareas de retroalimentación previo a la ejecución de la actividad misma. De igual manera, es conveniente que los grupos de estudiantes sean pequeños y según la afinidad de temas a tratar en sus escritos.
- b. Presentar criterios de evaluación que guíen la retroalimentación: estos serán vitales para lograr que las y los estudiantes vayan más allá de sugerencias de cambios en relación con lo morfosintáctico. Para esto, el o la docente debe presentar y enseñar estos criterios con anterioridad a la actividad de retroalimentación, para que, de esta manera, las y los estudiantes los conozcan e internalicen.
- c. Adecuar la propuesta al nivel escolar: como vimos anteriormente, todas las investigaciones fueron llevadas a cabo en un contexto universitario. Es por esta razón que, en el caso de utilizar alguna herramienta propuesta por algún autor en específico, esta debe ser adecuada al nivel escolar. Por ejemplo, para desarrollar la autonomía y la autorregulación, se sugiere que el o la docente participe cada vez menos en las actividades de retroalimentación, de manera que termina siendo responsable de esta tarea en su totalidad la o el alumno. Llevar a cabo una tarea de estas características no es plausible si tenemos en cuenta otros factores, como, por ejemplo, que la poca experiencia del estudiantado en cuanto a realizar tareas de evaluación. ¿Necesitamos que las y los estudiantes desarrollen autonomía

y autorregulación? Por supuesto. Pero esto no significa que el docente deba desentenderse completamente de la tarea, dejando a las y los alumnos a la deriva. Por esta razón, se debe presentar más de una oportunidad para que el aprendiz retroalimente a sus pares, de esta manera -y, con la ayuda, sugerencias y monitoreo de la o el profesor-, puede mejorar progresivamente.

d. Propiciar un ambiente de respeto: por último, recae en nosotros, los docentes, la responsabilidad de propiciar un ambiente de amabilidad y respeto en el salón de clases, además de monitorear que las sugerencias entregadas por el alumnado sean del tipo constructivas. Todo esto debe ser realizado con el objetivo de que todas y todos pierdan el miedo o la reticencia a compartir sus trabajos con otros u otras y a ser evaluados por ellos mismos.

#### 4. Marco teórico

En este apartado presentaremos los conceptos y bases teóricas que justifican nuestra propuesta de investigación. Estos se encuentran propuestos de manera jerárquica y son los siguientes: enfoque de la asignatura, eje de escritura, género discursivo (estructura y modo de organización), escritura como proceso, evaluación para el aprendizaje e instrumentos de evaluación. Dentro de cada concepto encontramos, de igual manera, subconceptos, los que serán conocidos a medida que avanzamos con la lectura de este apartado.

##### 4.1. Enfoque de la asignatura

En primer lugar, nos referiremos al enfoque de la asignatura. De acuerdo con lo propuesto por MINEDUC (2017), la asignatura de Lengua y Literatura se encuentra enmarcada dentro de un enfoque comunicativo-cultural. Lo comunicativo hace referencia a la necesidad de desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas en las y los alumnos para que estos sean capaces de leer, escribir y comprender su lengua, además de convertirse en participantes activos y responsables de la sociedad. Estas se adquieren siendo parte de situaciones de lectura, escritura y comunicación oral reales, donde las y los alumnos tengan que comprender lo producido por otros o expresar aquello que les interese. Así, Mendoza y Martos (1996) proponen que la adopción de un enfoque comunicativo permite atender de manera apropiada a la inmensa diversidad de alumnas y alumnos presentes en el aula y desarrollar de manera idónea sus capacidades comunicativas combinadas con la reflexión sobre la lengua. Supone conseguir un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales y la práctica comunicativa real de estos elementos, lo cual debe encontrarse caracterizado por la aplicabilidad y utilidad para la vida actual y futura de las y los estudiantes. De igual manera, se considera la realidad ambiental, el contexto comunicativo y cultural de las y los alumnos como punto de partida en el proceso de enseñanza. La adquisición de competencias comunicativas debe tener en cuenta esto último, ya que estas se

deben adquirir en situaciones reales y auténticas, semejantes a la realidad de las y los estudiantes.

El enfoque cultural refiere a que la enseñanza de la lengua debe incorporarse al contexto cultural de los alumnos y alumnas para que, a través del lenguaje, puedan participar de manera activa y responsable en su cultura. Asimismo, y de acuerdo con lo que propone MINEDUC (2017), el enfoque cultural concibe al lenguaje y la literatura como productos culturales; pues, a través de su estudio, las y los estudiantes pueden conocer y comprender diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, además del rol vital que cumplen ambos en la construcción de identidades; ya sean personales, sociales o nacionales. Esto permite que las y los estudiantes tomen conciencia de la pluralidad que nos caracteriza y como esta es necesaria en la construcción de una sociedad que se encuentra en constante cambio. De esta forma, la adopción de este enfoque le otorga importancia al rol que cumple el lenguaje y la literatura en cuanto a herramienta que permite el desarrollo y el ejercicio del pensamiento al interior de una cultura determinada, la maduración de las y los jóvenes, la estimulación de la imaginación y la invención de nuevas realidades.

En conclusión, ambos enfoques nos permiten comprender a las y los alumnos en todas sus dimensiones, tanto como sujetos que se encuentran insertos y permeados por aspectos culturales y también como sujetos capaces de pensamiento y aprendizaje, quienes deben adquirir herramientas comunicativas que les permitan convertirse en participantes activos y responsables de la sociedad.

#### 4.2. Eje de escritura:

En segundo lugar y, en consonancia con lo anterior, procederemos a explicar el eje en el cual se enmarca nuestra investigación: la escritura. Se espera que los alumnos de 3° medio, utilizando las competencias, habilidades y conocimientos entregados, sean capaces de producir textos de diversa naturaleza y género; los cuales surgen de tareas propias de la asignatura, tales como: comunicar sus investigaciones, desarrollar sus posiciones en relación

con temas de su interés, analizar e interpretar lecturas y explorar de manera creativa el lenguaje. Así, la producción debe tener en cuenta tanto las características contextuales, como las convenciones culturales de la audiencia y el género utilizado para la comunicación. De esta manera, las y los estudiantes adquirirán habilidades que les permitan adecuarse a diversas situaciones comunicativas en su vida laboral, profesional y social (MINEDUC, 2020). Además de esto, la enseñanza de la escritura debe poner énfasis en esta como proceso y no como producto. No debe ser enseñada como la aplicación de una serie de pasos preestablecidos, sino como una actividad dinámica que suscita una serie de problemas para el o la que escribe (MINEDUC 2017).

De igual forma, se sugiere que la producción de textos orales, escritos y audiovisuales sea abordada desde la perspectiva del trabajo colaborativo. Así, grupos de alumnos y alumnas crearán, revisarán y retroalimentarán los trabajos de otros y otras. El docente actuará como orientador del diálogo, aportando criterios de revisión o estrategias que mejoren la producción escrita. Es relevante, de igual manera, la enseñanza y empleo de estrategias de metacognición, con el objetivo que las y los alumnos puedan revisar tanto sus producciones como la de sus pares en cuanto a posibles errores de ortografía, coherencia, cohesión, formato, adecuación al género, etcétera. (MINEDUC, 2020).

#### 4.3. Género discursivo

En tercer lugar, hablaremos sobre el género discursivo. Como vimos en los apartados anteriores, conocer y adecuarse a un género discursivo determinado es vital para llevar a cabo la actividad de escritura con éxito. Para esto, debemos conocer, en primer lugar, qué es un género discursivo. Bajtín (1979) propone que la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares, los cuales son propios de los participantes de las distintas esferas de la praxis humana. De esta manera, “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 3). Los géneros pueden ser tanto orales como escritos, y se diferencian entre géneros primarios, o simples, y secundarios, o

complejos. Los géneros primarios son espontáneos, ocurren en la comunicación discursiva inmediata, son principalmente orales y llevados a cabo en prácticas cotidianas. Por otro lado, los géneros secundarios implican un tipo de comunicación cultural más compleja, son mayoritariamente escritos y pasan, de manera deliberada, por un proceso de planificación. Se trata de novelas, investigaciones científicas, ensayos, entre otros. Nuestra secuencia didáctica se enfoca en la revisión de un género discursivo secundario: el ensayo de opinión.

#### 4.3.1. Estructura del género: ensayo

Pellicer (2015) define al ensayo como “un tipo de texto donde se analiza interpreta o evalúa un tema. Se considera en general dentro del género literario, pero evidentemente no es exclusivo de éste” (p. 11). Un ensayo se escribe con el propósito de manifestar una idea u opinión sobre un determinado tema, los cuales abarcan un amplio espectro. Pueden ser sobre política, economía, ciencias sociales, literatura, filosofía, etcétera. Lo primordial es que la postura personal del escritor acerca de lo que escribe sea explícita. Todo ensayo plantea y expone argumentos, a través de los cuales el autor dialoga con sus interlocutores.

El ensayo de opinión contiene una serie de reflexiones personales bien documentadas sobre un tema en particular. Se trata de un análisis crítico sobre un tema, donde se privilegia la postura personal del autor. No tiene una estructura rígida, aunque sí comparte la estructura típica de los textos expositivos: introducción, desarrollo y conclusión. Desarrolla uno o varios argumentos de forma detallada y se apoya en otros autores con el fin de respaldar su tesis o premisa, para ganar más adeptos con relación a su posicionamiento. Es fundamental que la búsqueda y recopilación de información se encuentre basada en fuentes fidedignas y científicas. Entrega conclusiones que tienden a convencer a los interlocutores sobre la validez de su postura y, por último, puede presentar en su redacción secuencias expositivas, descriptivas y argumentativas, aunque estas últimas son las que predominan.

#### 4.3.2. Modo de organización discursiva: argumentación

Al poseer de manera predominante secuencias argumentativas, es que el ensayo de opinión puede ser considerado como un texto argumentativo. Cuenca (1995) comprende a la argumentación como un fenómeno discursivo complejo, el cual tiene como finalidad convencer a un receptor o receptores sobre una idea o tesis determinada. De esta manera, la argumentación “se podría entender como una (macro) función de la lengua natural que incorporaría las tres funciones básicas definidas por Bühler: la expresiva (manifiesta la opinión del emisor), la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo)” (p. 23).

Para Calsamiglia y Tusón (1999) la argumentación corresponde a una secuencia textual, la cual puede ser encontrada en un texto de manera dominante, secundaria, envolvente o incrustada. Es utilizada en muchas de las actividades llevadas a cabo en la vida cotidiana, ya sea en la esfera pública o privada. Responde a una función comunicativa orientada hacia el Receptor, ya que se busca lograr su adhesión a una cierta postura, utilizando argumentos más orientados hacia la racionalidad o más orientados a las emociones.

El objeto de la argumentación puede ser cualquier tema controvertido, dudoso o problemático, el cual admita diversas formas de tratamiento. El locutor se caracteriza por manifestar una manera específica de ver o interpretar la realidad, y expone su opinión utilizando expresiones modalizadas o axiológicas. Tiene un carácter dialógico, basado en la contraposición de dos o más posturas. Los argumentos utilizados para apoyar las premisas pueden ser descripciones, narraciones o explicaciones configuradas en ejemplos, analogías, causas, consecuencias, o silogismos deductivos. Entre los recursos lingüísticos y discursivos más utilizados en la argumentación encontramos: la deixis personal, la antonimia, la modalización oracional, y los conectores típicos en la articulación de un discurso polémico (nexos de causa-consecuencia, condición, oposición, introductores de opinión, etcétera).

#### 4.4. Escritura como proceso

En cuarto lugar, tal como establecimos al inicio de este trabajo, nuestra propuesta didáctica se enfocará en una de las fases del proceso de producción textual. En este contexto es que la escritura será entendida como un proceso, lo que procederemos a explicar a continuación.

Nos adscribimos a lo propuesto por el Grupo Didactext (2015), quienes entienden a la escritura como una tarea que conlleva la utilización de dimensiones sociocognitivas, pragmalingüísticas y didácticas. Se entiende, de esta manera, que todo proceso de producción escrita se lleva a cabo dentro de una cultura y un contexto específico, donde la dimensión cognitiva involucrada en la tarea es ejecutada en un tiempo y espacio determinado. La creación de un texto es, entonces, un proceso complejo, donde intervienen factores culturales, sociales, afectivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

El proceso de composición se concibe desde la interacción de tres dimensiones, las cuales influyen de manera sucesiva, alternada y permanente en la escritura. La primera de ellas corresponde al ámbito cultural, elemento que envuelve toda producción, y donde se ubican todas las esferas de la praxis humana. Cada esfera genera formas típicas y relativamente estables para comunicar sus enunciados, las cuales son denominadas, tal como mencionamos anteriormente, géneros discursivos. Esta dimensión engloba a ritos, normas, creencias, valores, experiencias históricas e ideologías, representaciones, convenciones sociales adoptadas por una comunidad; lo que permea e influye en el proceso de escritura. La segunda dimensión hace referencia a los factores externos que intervienen en la creación de un texto. Estos tienen la capacidad de influir en la manera en que un texto es o será organizado. Implica tener en cuenta el contexto social, situacional, la audiencia y el medio de composición. La tercera dimensión hace referencia al individuo, entregándole especial relevancia a aspectos tales como la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias son concebidas como “un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e

intencionada, (...) procesual, orientada hacia una meta u objetivo, controlable, deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio, y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje (p. 233). El proceso de escritura exige que el escritor aplique diversas estrategias cognitivas y metacognitivas en las fases que se llevan a cabo en la producción textual. Estas fases son recursivas, es decir, no son realizadas de manera lineal, sino que se repiten e intercalan durante la composición. Cada fase resulta en un producto, el cual es revisado y modificado conforme avanza la escritura.

Las fases de escritura propuestas por el Grupo Didactext son seis: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral. La fase de acceso al conocimiento implica la aplicación de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen como objetivo que el escritor se familiarice con el género discursivo que va a utilizar e investigue en fuentes confiables la información necesaria para la redacción del texto. La fase de planificación implica la definición del tema sobre el cual se va a escribir, además de definir la intención comunicativa y elegir un tipo de texto. Asimismo, se determina el género discursivo a utilizar, se identifica el público al cual va dirigido el texto, y se organiza la información recuperada, planificando su aparición y distribución en el texto. La fase de redacción es aquella donde el escritor produce uno o más géneros discursivos. Esto, puesto que, en primer lugar, produce géneros que ordenan la información recolectada y, en segundo lugar, redacta el primer borrador, utilizando el género anteriormente escogido. En la fase de revisión y reescritura, el productor textual reconoce posibles errores presentes en el texto y los corrige. Posteriormente definiremos esta etapa más a cabalidad, puesto que es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación. En la fase de edición se examina y corrige el texto con relación a normas de edición y aspectos más formales. Por último, en la presentación oral, el escritor establece una relación directa con el auditorio, donde se expone el logro obtenido en el proceso de escritura.

#### 4.4.1. Revisión y reescritura

Al ser el foco de este trabajo la revisión entre pares se ha decidido explicar a la fase de revisión y reescritura más a fondo. El Grupo Didactext (2015) define a esta fase como aquella en donde se identifican las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende producir. Este proceso implica tres tareas: definir qué entendemos por texto de calidad, definir los indicadores textuales de calidad y establecer qué operaciones mentales se activan durante esta fase y sobre qué unidades lingüísticas y textuales se interviene.

Así, es que el Grupo Didactext define, en primer lugar, a un texto de calidad como aquel que es informativo, hace referencia a fuentes necesarias y confiables, es coherente en relación con la progresión lógica del tema, está bien cohesionado y se adecua a su propósito comunicativo. En segundo lugar, define a los indicadores textuales de calidad como aquellos elementos que le entregan corrección, concisión y propiedad al texto. Algunos de estos elementos son: tener un propósito de escritura, además de un tema reconocible como hilo conductor, utilizar registro adecuado, organizar lógicamente las ideas principales, etcétera. En tercer lugar, las operaciones fundamentales llevadas a cabo en la revisión de un texto son: operaciones de supresión, sustitución y reorganización. Se interviene sobre unidades lingüísticas de paratexto, texto, párrafo, frase, palabra, sílaba y letra. Las operaciones mentales y lingüísticas se combinan en el proceso de revisión, de forma que se corrigen errores y se transforma el contenido.

Por todo lo expuesto anteriormente es que se concibe a esta fase como el momento de reflexión que transforma a la producción textual en una actividad de alta complejidad. La fase de revisión se encuentra presente a lo largo de todo el proceso de redacción, y, en ella, se emplean diversas estrategias de evaluación. A través de la lectura se identifican errores o problemas presentes en el texto en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y otros aspectos definidos antes de comenzar con la redacción.

#### 4.4.2. Revisión entre pares

Para los fines de nuestra investigación, nosotros concebimos a la fase de revisión como un procedimiento colectivo. La revisión entre pares “consiste en organizar la producción escrita de los alumnos incluyendo una o más instancias en las cuales los borradores son intercambiados, leídos y comentados por un compañero, antes de ser reescritos y entregados al profesor.” (Carlino, 2009, p. 233) La aplicación de este método surge como respuesta a las dificultades que enfrentan los estudiantes en la revisión de sus propios textos y a cómo enseñarles a hacerlo. Es útil debido a que ubica al aprendiz en un rol más activo en cuanto a su propio aprendizaje, alejándose de ser un mero receptor de comentarios del docente. El o la docente es responsable de orientar en proceso de revisión, indicando a las y los alumnos que observar en los textos de sus compañeros y compañeras, contrastando lo encontrado con ciertos estándares.

#### 4.4.3. Retroalimentación entre pares

En nuestra propuesta didáctica las y los estudiantes, además de revisar el trabajo de sus compañeros o compañeras, deberán retroalimentarlo. Concebimos a la retroalimentación como un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, puesto que, a través de esta pueden identificar sus logros y aspectos por mejorar en relación con un objetivo de aprendizaje determinado. Se define como “la información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o desempeño de una tarea académica (...) Se constituye como punto de partida para que los estudiantes se evalúen a sí mismos y tomen medidas de forma oportuna” (Valdivia, 2014, p. 20)

Hattie y Timperley (2007) nos entregan otra definición de retroalimentación. Para los autores, este concepto remite a la “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding” (p. 81). La retroalimentación efectiva debe responder a tres preguntas: “Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)” (86). Estas interrogantes incluyen la descripción del nivel de desempeño de la tarea, el nivel del

proceso de comprensión de cómo realizar una tarea y el nivel de procesamiento metacognitivo. Responder a estas preguntas permite que el aprendizaje mejore cuando existe una discrepancia entre lo que se entiende y lo que se pretende entender.

De igual manera, los autores clasifican a la retroalimentación en tres categorías. Estas se dividen de acuerdo con el aspecto al que se ponga énfasis y deben encontrarse interrelacionadas si se pretende entregar una retroalimentación efectiva. En primer lugar, nos presentan a la retroalimentación sobre el producto. Tal como lo dice su nombre, esta hace referencia a la información entregada sobre qué tan bien se ha realizado una tarea después que esta ha finalizado y, en la mayor parte de los casos, ya ha sido calificada. En segundo lugar, exponen sobre la retroalimentación acerca del proceso de la tarea. Esta supone la entrega de información de aspectos relacionados al proceso llevado a cabo en la realización de una tarea, lo que permite reflexionar sobre esta misma y mejorar antes de la entrega del producto final. En tercer lugar, los autores hacen referencia a la retroalimentación acerca de la autorregulación. Esta consiste en la entrega de información a las y los alumnos sobre las estrategias aplicadas en la dirección de su propio aprendizaje. Incluye el desarrollo de habilidades de autoevaluación y de estrategias de autorregulación que el estudiante pueda aplicar en el futuro.

Algunas características que debe poseer la retroalimentación son las siguientes:

- . Encontrarse orientada al objetivo de la tarea: la información entregada al estudiante debe estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada con lo que se pretende que este aprenda. Debe responder a preguntas tales como “¿qué hizo bien el estudiante?, ¿qué puede mejorar? y ¿cómo puede mejorar?, como a otras más específicas, ¿la tarea responde a la consigna o pregunta planteada?, ¿el planteamiento desarrollado es claro y organizado?, ¿en qué aspectos le sugeriría que profundice y por qué?” (Valdivia, 2014, pp. 21)

- . Constructiva: la retroalimentación debe mencionar los aspectos positivos encontrados en el trabajo como también proporcionar orientaciones para superar debilidades y corregir errores.
- . Comprensible: debe proporcionar a las y los estudiantes información específica y detallada. Comentarios vagos tales como “excelente”, “bien hecho”, “desarrolle esta idea” pueden confundir al estudiante más que ayudarlo a mejorar. Es por esta razón que los comentarios realizados deben incluir el porqué de ellos.
- . Oportuna: se espera que la retroalimentación sea entregada en un momento del desarrollo de una tarea que le permita al estudiante mejorar su desempeño.

Así, la retroalimentación permite que las y los estudiantes desarrollen habilidades de detección de errores, lo que posibilita que, en un futuro, estos puedan implementar retroalimentaciones en sus propios trabajos, identificando las divergencias que podrían existir entre aquello que se entendió y aquello que se debería haber entendido o si su desempeño es suficiente para cumplir con el objetivo de una determinada actividad. Al retroalimentar el trabajo de sus compañeros/as, el estudiante adquiere competencias relacionadas con la lectura crítica de producciones escritas, además de competencias analíticas y procedimientos de detección de errores, al tener que leer para encontrar errores y sugerir correcciones, lo que es beneficioso para su propia producción textual, puesto que es probable que el o la estudiante no cometa esos errores en su propio trabajo.

#### 4.4.4. Escritura epistémica

En este sentido, es que, al adquirir nuevos conocimientos y habilidades a través de la lectura y la escritura al revisar y retroalimentar el trabajo de otro, el lenguaje adquiere una función epistémica. Esta hace referencia al potencial que tiene este mismo, y, más específicamente, la lectura y la escritura, como instrumentos de estructuración del pensamiento, construcción de nuevos conocimientos y aprendizaje. Quienes leen y escriben ponen en marcha diversos procedimientos para operar sobre las ideas, transformarlas, acceder a nuevas formas de conocer, pensar y razonar, tal como lo mencionamos en el apartado

anterior, al mencionar que la revisión y la retroalimentación potencian el desarrollo de habilidades de análisis, de lectura crítica, de detección de errores y de autoevaluación.

La escritura, en especial, exige altos niveles de procesamiento, selección y organización de información, por poseer reglas de composición más estrictas que la comunicación oral. Lo que caracteriza a la función epistémica de la escritura es la posibilidad que existe de separar el producto de su escritor, lo que posibilita la realización del proceso de revisión. Esto favorece, por un lado, a la autorregulación, ya que el escritor puede desarrollar ideas a su propio ritmo y, por otro lado, a objetivar el texto producido, transformándose este último en objeto para el pensamiento, lo que hace posible que el escritor reflexione y analice críticamente las ideas plasmadas en su texto y la elaboración lingüística llevada a cabo. (Serrano, 2014).

Para Amaya (2007) la escritura, al implicar reflexiones sobre el sistema de la lengua, le permite a la o el estudiante tener mayor conciencia sobre su conocimiento y, de esta manera, mejorar su desempeño. Las tareas de escritura implican aprendizaje, y deben ser propuestas tanto de manera conjunta como de manera individual. El aprendizaje, para este autor, es comprendido como un fenómeno social y colectivo, y se entiende como un proceso de transformación de la participación. Se lleva a cabo cuando los sujetos participan en actividades, compartidas con otros, donde todos desempeñen papeles activos. La evaluación de la escritura también debe ser llevada a cabo en una modalidad conjunta, lo que implica pasar de un aprendizaje individual a uno social y una apropiación cognitiva de diversas estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación en la construcción de conocimiento lingüístico. Los sujetos se transforman a través de su implicación en la actividad, se apropian de los saberes, preparándose para futuras tareas relacionadas.

Ambas propuestas hacen referencia a la manera en que la escritura permite aprender. En el caso de nuestra investigación, ambas perspectivas son útiles. Por un lado, el proceso de composición permite la internalización de diversas categorías lingüísticas y permite aprender la manera correcta de utilizarlas, por lo que escribir posibilita el aprendizaje. El individuo

debe realizar una tarea de revisión, ya sea de su propio texto o de otro, en donde este objetiviza y se transforma en un elemento de análisis. Por otro, la tarea de revisión entre pares implica aprender, pero este aprendizaje se transforma, de individual a social, e implica una transformación del rol del sujeto, quien ahora es comprendido como un agente activo en su propio aprendizaje.

#### 4.5. Evaluación para el aprendizaje

En quinto lugar, en consonancia con lo anterior y, más específicamente, con el rol activo que adquiere el estudiantado en sus procesos de aprendizaje, es que consideramos relevante introducir el concepto de evaluación para el aprendizaje. Moreno (2016) propone a la evaluación para el aprendizaje como una alternativa de evaluación ante el predominio de pruebas estandarizadas, utilizadas principalmente para realizar mediciones con relación a, tal como dice su nombre, estándares que deben alcanzar las y los alumnos en cuanto a su aprendizaje, resultados que determinan si el trabajo de las o los educadores fue realizado de manera exitosa. Este tipo de pruebas son incapaces de proveer de información continua a las y los docentes acerca del progreso en el rendimiento de las y los alumnos, datos necesarios para realizar ajustes en cuanto a contenidos o formas de enseñanza.

Por esta razón, es necesario mirar la evaluación desde otra perspectiva; desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje. Esta, tal como lo dice su nombre “es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias” (p. 11-12).

Los principios básicos en los que se fundamenta la evaluación para el aprendizaje se relacionan con la participación activa de las y los estudiantes y la realización de tareas auténticas. Esto promueve que las y los alumnos asuman procesos participativos y colaborativos de evaluación, en donde maximizan las oportunidades de aprendizaje. La

evaluación no se considera como un concepto aparte del aprendizaje, sino que ambos conceptos se encuentran interrelacionados y, a través de esta, el estudiantado puede adquirir competencias valiosas para su presente académico y futuro laboral. Dentro de este paradigma y, teniendo en cuenta la responsabilidad que deben asumir las y los estudiantes como agentes activos en sus procesos de aprendizaje, es que la tarea de evaluar y retroalimentar recae tanto en el profesorado como en el alumnado. (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2010)

#### 4.5.1. Evaluación entre pares

El énfasis participativo de la evaluación para el aprendizaje se concreta a través de la aplicación de diversas estrategias como, por ejemplo, la evaluación entre iguales. Si miramos al fenómeno de la evaluación desde la perspectiva de quien evalúa podemos identificar dos tipos: autoevaluación y heteroevaluación. Cualquier evaluación realizada por uno mismo se considera como una autoevaluación, mientras que cualquier evaluación realizada por otro corresponde a una heteroevaluación. A este último grupo pertenece la evaluación entre pares, la cual hace referencia al “proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel.” (Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p. 202)

De esta forma, la utilización de este tipo de evaluación favorece el desarrollo de la autorregulación, que consiste en el proceso a través del cual el alumnado decide qué quiere aprender y con qué profundidad, monitoreando sus prácticas durante el proceso aprendizaje; y del aprendizaje estratégico, donde el alumnado desarrolla y utiliza de forma intencionada estrategias que favorezcan la autonomía (Gallego, Quesada, Gómez y Cubero, 2017). En esta misma línea, Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010) proponen que la participación de los estudiantes en procesos de evaluación facilita la adquisición y desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo, elementos partes del aprendizaje autorregulado.

Por último, Prins, Sluijsmans, Kirschner y Strijbos (2005), mencionan que la evaluación entre iguales “may be performed on the individual level (a student rates some other students), the intra-group level (each student rates the performance or contribution to shared product by all other group members) or on the inter-group level (one or more students from a group rate the performance or product of another group),” (p. 6-7) lo que nos entrega pautas para la distribución de grupos en la aplicación de este método en el salón de clases.

#### 4.5.2. Rol docente

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente es que podemos mencionar que el rol docente experimenta también un cambio, puesto que este asume una nueva función: ser tutor/a. Esto implica una manera distinta de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el tutor/a-docente no se encarga simplemente de transmitir conocimientos previamente elaborados, más bien intenta construir conocimientos en conjunto con el estudiantado. Para esto, debe contar con habilidades de mediador y conductor de grupo, además de ser flexible, estimular la metacognición y el andamiaje de saberes, guiar hacia un aprendizaje en profundidad, estimular el pensamiento crítico y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. (Navarro, 2018)

#### 4.5.3. Instrumentos de evaluación

En razón a este nuevo rol docente es que se requerirá que las y los estudiantes utilicen, además de la retroalimentación escrita mencionada en apartados anteriores, un instrumento de evaluación. Para nuestra propuesta didáctica hemos escogido a la escala de valoración.

La escala de valoración es un instrumento de evaluación que tiene como propósito evaluar criterios dentro de un proceso o tarea determinada de aprendizaje de manera estructurada y sistemática para, de esta manera, poder identificar posibles puntos que necesiten corrección o mejora dentro del proceso de aprendizaje.

Una escala de valoración evaluar la presencia o ausencia de elementos (sí, no), la frecuencia de estos (nunca, algunas veces, muchas veces, siempre), puede ser formativa (en proceso, aceptable, logrado, destacado) o puede ser numérica (1, 2, 3, 4). Para motivos de nuestra secuencia didáctica, utilizaremos una escala de valoración formativa, puesto que consideramos relevante que esta sea utilizada para entregar retroalimentación y sugerencias que mejoren la calidad de un texto escrito. (Secretaría de educación de Guanajuato, 2017)

## 5. Propuesta didáctica

Tal como mencionamos en apartados anteriores, la propuesta didáctica que presentaremos a continuación debe enfocarse en la solución del problema didáctico identificado, el cual se relaciona con el vacío en lo propuesto por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares y en el Plan de estudios de 3° Medio plan de formación general, donde se menciona que un aspecto de vital importancia en la evaluación de los procesos de escritura es la revisión y retroalimentación entre pares, lo que no se condice con lo manifestado en los Objetivos de aprendizaje ni tampoco en las actividades sugeridas para la realización en las sesiones de clase. En la revisión de estas últimas nos encontramos con que la retroalimentación es entregada, en mayor parte, por el docente y, si bien se sugiere en una oportunidad que las y los estudiantes intercambien escritos para que estos sean retroalimentados, no se les enseña cómo realizar este proceso.

Teniendo esto en consideración, podemos situar, de manera específica, nuestra propuesta didáctica en el curso de Tercero medio plan de formación general. Además de esto, nuestra actividad se desarrolla en el eje de escritura en la Unidad número 3: análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales. Tomaremos como base de nuestra propuesta lo recomendado por el mismo Plan de estudios, donde se sugiere como actividad de evaluación de esta unidad la realización de un ensayo sobre problemas éticos asociados a la participación en medios digitales (difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias). Es importante recalcar que este no es el primer acercamiento que las y los estudiantes han tenido al género ensayo, por el contrario, puesto que en la misma unidad se propone la realización de una actividad en la cual las y los alumnos deben leer y analizar este género discursivo con el objetivo de reflexionar sobre los problemas éticos mencionados anteriormente.

El objetivo de aprendizaje en el cual se enmarcará nuestro trabajo es el OA6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente

con el lenguaje, entre otros propósitos: Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). \*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión. La etapa en específico en la que nos enfocaremos es en la de revisión.

### 5.1. Objetivos

En este apartado conoceremos el objetivo general que guía nuestra propuesta didáctica, el cual se encuentra centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes como también los objetivos específicos y la progresión de estos que orientará la realización de ocho sesiones de clase. La estructuración de nuestra propuesta didáctica y, en particular, de nuestros objetivos de aprendizaje, toma en cuenta y se guía por algunas de las conclusiones extraídas luego de la revisión bibliográfica realizada en el apartado del estado del arte. Recordemos:

- a. Es necesario enseñar a las y los estudiantes a retroalimentar previo a la ejecución de la actividad misma.
- b. Es conveniente que la revisión sea realizada entre estudiantes que tengan temas afines en sus escritos.
- c. Es necesario presentar criterios que guíen la retroalimentación para que, de esta manera, esta vaya más allá de simples cambios morfosintácticos.
- d. El desarrollo de la autonomía y autorregulación en la tarea de retroalimentación debe ser progresivo. Por esta razón se sugiere que la docente participe cada vez menos en las actividades de retroalimentación, hasta que esta sea realizada exclusivamente por la o el alumno.
- e. La docente tiene la responsabilidad de propiciar un ambiente de respeto en el salón de clases, monitoreando que las retroalimentaciones entregadas sean del tipo constructiva.

De esta manera es que, en la primera clase, los alumnos conocen qué es la retroalimentación y cómo llevar a cabo una revisión textual que de paso a una retroalimentación de calidad, la cual tiene como objetivo principal mejorar el texto. La primera parte es una instrucción teórica que sentará las bases de la ejecución de la tarea de revisión y retroalimentación. La segunda parte de la clase se trata básicamente de una tarea en conjunto entre la docente y las y los estudiantes, quienes revisarán y retroalimentarán un texto utilizando la plataforma de Google Drive.

En la sesión dos la práctica de revisión y retroalimentación se trata ya de una tarea independiente, puesto que las y los estudiantes aplicarán los conocimientos adquiridos en la clase anterior y analizarán textos argumentativos, identificando errores y sugiriendo mejoras. Luego de este periodo de práctica, en la sesión tres finalmente se llevará a cabo la revisión y retroalimentación entre pares. Esta última será entregada de manera escrita al margen y al final del primer borrador del ensayo argumentativo. Proseguimos con una retroalimentación oral, donde las y los alumnos puedan explicar el razonamiento detrás de las sugerencias realizadas. Luego de esto el ensayo debe ser reescrito, tomando en cuenta las correcciones hechas en las sesiones anteriores. En la sesión seis, las y los alumnos conocen una escala de valoración, los criterios de esta y como se utiliza, para aplicarla en la clase siete en los ensayos de opinión de sus compañeros y compañeras. La aplicación de esta escala tiene un fin formativo y no sumativo. El aspecto de este instrumento en el que nos enfocaremos es su potencial retroalimentador y, de igual manera, en el razonamiento ejercido por las y los estudiantes al asignar niveles de logro. Lo que pretendemos con esto es que adquieran habilidades de análisis y discernimiento que puedan aplicar en un futuro. Por último, y con motivo de conocer las percepciones y sentimientos del estudiantado, aplicaremos un cuestionario en donde puedan manifestar su opinión sobre esta actividad.

Cabe recalcar que, debido a que nuestra propuesta didáctica se enfoca en la fase de revisión, las fases anteriores (acceso al conocimiento, planificación y redacción) se suponen hechas, y las fases posteriores (edición y presentación oral) no serán desarrolladas en nuestra planificación puesto que se desviaría el foco de aquello que nos compete. De igual manera,

es importante mencionar que las y los estudiantes tienen conocimientos previos sobre la estructura de un ensayo, los mecanismos lingüísticos más utilizados en este género discursivo como también los indicadores textuales de calidad que hacen que un texto pueda ser considerado de calidad. Este conocimiento previo será empleado en las revisiones y retroalimentaciones.

Con todo lo explicado anteriormente podemos continuar con la explicitación de los objetivos de nuestra propuesta. El objetivo general que guía nuestra secuencia didáctica es el siguiente: evaluar entre pares ensayos argumentativos, utilizando la retroalimentación para resaltar aspectos positivos y realizar sugerencias de mejora.

En cuanto a los objetivos específicos, aquellos que guiarán nuestra propuesta son los siguientes:

1. Participar de manera activa en el proceso de escritura ya sea desde la perspectiva de autor o revisor.
2. Revisar y retroalimentar ensayos argumentativos
3. Aplicar instrumentos de evaluación con el objetivo de evaluar y retroalimentar ensayos argumentativos.
4. Adoptar una actitud de respeto y tolerancia al entregar y recibir retroalimentaciones, teniendo siempre en cuenta la sensibilidad del otro/a

Debemos tener en cuenta, de igual manera, que los objetivos por sesión se encuentran orientados a entregar relevancia al proceso de revisión y retroalimentación por pares, central en nuestra propuesta, donde las y los estudiantes tendrán que realizar este proceso, primero, en textos entregados por la docente, y segundo, e los ensayos de sus compañeros o compañeras.

## 5.2. Progresión de objetivos

A continuación, presentamos la progresión de objetivos de ocho sesiones de clase como también el detalle de las actividades a realizar en cada sesión.

<b>Nivel</b>	Tercero Medio
<b>Eje</b>	Escritura
<b>Unidad</b>	Unidad número 3: análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales.
<b>Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados</b>	<p>OA6:</p> <p>Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.</li> <li>- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).</li> <li>- El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.</li> </ul>
<b>Carpeta con materiales didácticos</b>	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1_WfiZ6q5ildWspwNIn2_EHJn4LvIg02E?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1_WfiZ6q5ildWspwNIn2_EHJn4LvIg02E?usp=sharing</a>

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 1</b>
<b>Duración</b>	<b>2 horas pedagógicas</b>

<b>Objetivo de la sesión</b>	Conocer mecanismos de retroalimentación utilizados en la revisión de textos escritos
<b>Contenidos</b>	<p><b>Actitudinales:</b> Compromiso con la tarea Respeto por los turnos de habla Limpieza y orden en la sala de clases</p> <p><b>Procedimentales:</b> Conoce como realizar una revisión Conoce como realizar una retroalimentación Conoce mecanismos de retroalimentación Retroalimenta un texto en conjunto con la docente</p> <p><b>Conceptuales:</b> Fase de revisión Retroalimentación Indicadores textuales de calidad</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> Comenzaremos la clase explicando el objetivo. Posteriormente, la docente mostrará dos ejemplos de correcciones en una diapositiva de Power Point. Una de estas cuentas con retroalimentación y la otra no. Se espera que las y los estudiantes noten la diferencia entre ambas, siendo guiada su reflexión con la siguiente pregunta:</p> <p style="padding-left: 40px;">1. Estos textos han sido revisados y corregidos por un profesor. ¿Cuál es la principal diferencia que notas entre ambos?</p> <p>Se espera que las y los estudiantes noten los comentarios realizados al borde de la página en una de las muestras mientras que el otro no cuenta con ella.</p> <p>Luego de esto, la profesora mostrará un ejemplo de retroalimentación (solo la retroalimentación, no aquello que retroalimentan). Realizará la siguiente pregunta:</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Hay algún nombre en específico que permita nombrar a este tipo de comentarios?</li></ul> <p>Se espera que las y los estudiantes reconozcan que es una retroalimentación. Si no lo logran, la docente realizará más preguntas que guíen su reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Han sido retroalimentados? ¿En qué actividades?</li></ul> <p>Las respuestas serán discutidas en voz alta.</p> <p><b>Desarrollo (60 minutos):</b> El desarrollo comienza entregando una breve lección sobre la etapa de revisión, la cual dará a conocer algunas instrucciones sobre como revisar un texto y los pasos a seguir para hacerlo. De igual manera, recordaremos información ya conocida por las y los estudiantes, relacionada con las características que debe cumplir un texto para ser considerado de calidad.</p> <p>Posteriormente trataremos a la retroalimentación, su definición, para qué sirve, a que preguntas responde, qué aspectos de la producción escrita trata, algunos ejemplos y algunas sugerencias que guíen su aplicación.</p> <p>Luego de esto, la docente hará entrega de una guía impresa con un texto. Esta guía contará con preguntas e instrucciones que guiarán el proceso de revisión y retroalimentación.</p> <p>Se pide que todas y todos lean texto en silencio. Posteriormente, se pide que lo lean nuevamente con el motivo de revisar, marcando errores. Luego de esto, la docente realizará una lectura en voz alta del mismo, el cual se encontrará abierto en la plataforma Google Drive, siendo proyectado en la pizarra. Dejará de leer cuando lo estime conveniente, realizando preguntas que guíen el análisis y la detección de errores de las y los estudiantes. Dependiendo de sus respuestas, utilizará la herramienta de</p>
--	--

	<p>sugerencias presente en la plataforma (ver ejemplo de texto retroalimentado en materiales). De esta manera, la revisión y retroalimentación es realizada en conjunto y se constituye como una práctica guiada.</p> <p><b>Cierre (15 minutos):</b> Para finalizar la clase, entre todas y todos crearemos una lista que responda a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué elementos de un texto puedo revisar y retroalimentar?</li> <li>- ¿Cómo puedo realizar esto?</li> <li>- ¿Qué pasos debo seguir?</li> </ul> <p>Las respuestas serán escritas en una cartulina por la docente, la cual será pegada en el diario mural.</p>
<b>Materiales</b>	Power point, guía de trabajo, lápiz, plumón, pizarra, proyector, borrador, marcadores, computador, cartulina, pegamento, Google drive.
<b>Evaluación</b>	Formativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 2</b>
<b>Duración</b>	<b>1 hora pedagógica</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Analizar textos argumentativos para encontrar errores y sugerir mejoras.
<b>Contenidos</b>	<p><b>Actitudinales:</b> Compromiso con la tarea</p> <p>Respeto en la entrega de retroalimentaciones</p> <p>Respeto con los turnos de habla</p> <p>Limpieza y orden en la sala de clases</p>

	<p><b>Procedimentales:</b> Analiza textos argumentativos con el objetivo de encontrar errores</p> <p>Evalúa la calidad de textos argumentativos</p> <p>Sugiere que cambios realizar para que el texto argumentativo sea de calidad</p> <p><b>Conceptuales:</b> Texto argumentativo/Columna de opinión</p> <p>Indicadores textuales de calidad</p> <p>Revisión y retroalimentación de textos</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio (5 minutos):</b> Se comienza la clase explicitando el objetivo de esta. Luego de esto, se le explica a las y los estudiantes que este es el primer acercamiento que tendrán a la realización de una tarea de evaluación por sí mismos, por lo que es importante que se comprometan con la actividad.</p> <p>Después de esto, se realizará la siguiente pregunta a las y los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De acuerdo con su conocimiento ¿qué pasos hay que seguir para realizar una revisión?</li> </ul> <p>Se anotarán las respuestas en la pizarra. Se busca que estos respondan con: leer para comprender el texto, leer para encontrar errores, subrayar estos errores, entregar retroalimentación sobre cómo mejorarlos. Si no llegan a estas conclusiones por sí mismos, la docente los guiará con preguntas.</p> <p>Luego se preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué elementos debe poseer una buena retroalimentación?</li> </ul> <p>De igual manera, se anotarán las respuestas en la pizarra.</p> <p><b>Desarrollo (35 minutos):</b> La docente explica que la actividad será la misma que en la clase anterior, pero ahora se trata de una práctica independiente. Se les entregará dos textos argumentativos breves,</p>

	<p>específicamente dos columnas de opinión escritas por estudiantes de primero medio, los cuales deben revisar para encontrar posibles errores en relación con los indicadores textuales de calidad conocidos y retroalimentar en relación con lo que está bien hecho y con aquello que mejorarían.</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> Correspondiendo con la actividad realizada en el desarrollo, se pide a las y los alumnos que realicen una pequeña síntesis de esta, escribiendo en un papel cuales fueron las mayores dificultades presentadas en la realización de la tarea y cuáles fueron los mayores beneficios, para luego entregar esta valoración a la docente. Estas valoraciones serán tomadas en cuenta en las propuestas de actividades de evaluación que serán llevadas a cabo en las sesiones siguientes.</p>
<b>Materiales</b>	Guía de trabajo, plumón, pizarra, borrador, lápiz, marcadores, hoja de papel.
<b>Evaluación</b>	Formativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 3</b>
<b>Duración</b>	<b>2 horas pedagógicas</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Evaluar y retroalimentar un ensayo argumentativo para encontrar errores y sugerir mejoras
<b>Contenidos</b>	<p><b>Actitudinales:</b> Respeto con la opinión de sus compañeras, compañeros y docente</p> <p>Respeto en la entrega de retroalimentaciones</p> <p>Compromiso con la tarea de aprendizaje</p>

	<p>Limpieza y orden de la sala de clases</p> <p>Respeto de los turnos de habla</p> <p><b>Procedimentales:</b> Revisa un ensayo argumentativo</p> <p>Evalúa la calidad de un ensayo argumentativo</p> <p>Retroalimenta un ensayo argumentativo</p> <p><b>Conceptuales:</b> Ensayo argumentativo</p> <p>Revisión y retroalimentación de textos</p> <p>Indicadores textuales de calidad</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio (15 minutos):</b> Comenzamos la clase explicando el objetivo de esta. Luego de esto, la docente hace entrega de una guía impresa, la cual cuenta con pasos a seguir para realizar revisiones y retroalimentaciones. La leeremos en voz alta y la docente explicará una vez más el procedimiento a seguir puesto que necesitamos cerciorarnos de que no quede ninguna duda para que esta actividad sea realizada de la mejor manera posible. Se responderán dudas o consultas expresadas por las y los alumnos. De igual manera, examinaremos la pauta de cotejo que será utilizada para la evaluación de esta actividad, leeremos sus instrucciones y explicaremos sus indicadores.</p> <p><b>Desarrollo (55 minutos):</b> El desarrollo comienza con las y los estudiantes intercambiándose el primer borrador de su ensayo argumentativo con otro compañero o compañera. Las parejas han sido elegidas por la docente de acuerdo con la similitud de temas tratados. Luego de esto las y los estudiantes deben leer el ensayo argumentativo para comprenderlo, revisarlo para encontrar errores, y retroalimentarlo recalcando aspectos positivos o realizando sugerencias para que su calidad mejore. La docente al principio de la clase hace entrega de una guía impresa, la cual recalca los pasos a</p>

	<p>seguir para realizar una revisión de textos escritos además de los criterios a tomar en cuenta y entrega una lista de preguntas e instrucciones, las cuales los estudiantes pueden seguir como pauta para retroalimentar el trabajo de sus compañeros y compañeras, para que, de esta manera, esta tarea sea más guiada.</p> <p><b>Cierre (20 minutos):</b> Para el cierre de la clase realizaremos la siguiente actividad. El curso será dividido en cinco grupos y a cada uno se les será asignado una pregunta diferente. Las preguntas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué fue lo más difícil de realizar esta actividad?</li> <li>- ¿Crees que te servirá para mejorar tu propia escritura?</li> <li>- ¿Cuáles fueron los errores más comunes que encontraste en el texto de tus compañeros?</li> <li>- ¿Cómo evitarías cometer los errores encontrados en otros textos en el tuyo?</li> <li>- ¿Aplicarás las correcciones y sugerencias hechas por tus compañeros/compañeras en tu trabajo?</li> </ul> <p>Cuando las preguntas sean respondidas, un representante de cada grupo saldrá adelante a exponer su respuesta.</p>
<b>Materiales</b>	Ensayo argumentativo, guía de revisión y retroalimentación, lápiz, plumón, pizarra, borrador, pauta de cotejo impresa.
<b>Evaluación</b>	Sumativa/pauta de cotejo

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 4</b>
<b>Duración</b>	<b>1 hora pedagógicas</b>

<p><b>Objetivo de la sesión</b></p>	<p>Explicar las sugerencias de mejora realizadas a un ensayo argumentativo</p>
<p><b>Contenidos</b></p>	<p><b>Actitudinales:</b> Respeto al entregar opiniones y sugerencias Tolerancia al recibir retroalimentaciones Limpieza y orden en la sala de clases Compromiso con la actividad</p> <p><b>Procedimentales:</b> Explica a su compañero o compañera el razonamiento detrás de las retroalimentaciones entregadas</p> <p><b>Conceptuales:</b> Ensayo argumentativo Indicadores textuales de calidad Revisión y retroalimentación de textos escritos</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio (5 minutos):</b> Comenzamos la sesión explicando el objetivo de la clase. Luego de esto, proyectaremos las siguientes preguntas en una presentación de Power point:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es para ustedes el respeto?</li> <li>- ¿Cómo definirían la tolerancia?</li> </ul> <p>Las respuestas serán discutidas en voz alta. Esto se realiza con el objetivo de que las y los estudiantes tengan estos conceptos en cuenta al realizar la explicación de sus retroalimentaciones.</p> <p><b>Desarrollo (35 minutos):</b> En el desarrollo las parejas de alumnas y/o alumnos se deberán juntar. Posteriormente, deberán explicar los comentarios realizados en los ensayos y el razonamiento detrás de estos. Por ejemplo, si alguno de ellos comento algo como, “podrías reformular este argumento, no se entiende bien”, debe explicar a su compañero o compañera por qué no se entiende bien. La docente mediará este proceso, entregándole algunos minutos a cada pareja para confirmar que las y los estudiantes expliquen el porqué de sus</p>

	<p>comentarios y sugerencias y que estas sean dadas de manera respetuosa.</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> Cerraremos la sesión con la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Consideras que una explicación oral de las retroalimentaciones ayudó a entenderlas de mejor manera?</li> </ul> <p>La docente escogerá a alumnos o alumnas al azar para que respondan a esta pregunta, la cual será discutida en voz alta.</p>
<b>Materiales</b>	Ensayos argumentativos retroalimentados
<b>Evaluación</b>	Formativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 5</b>
<b>Duración</b>	<b>2 horas pedagógicas</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Reescribir el ensayo argumentativo tomando en consideración las correcciones realizadas con el objetivo de mejorar su calidad
<b>Contenidos</b>	<p><b>Procedimentales:</b> Reescribe el ensayo argumentativo Modifica elementos del ensayo argumentativo</p> <p><b>Actitudinales:</b> Compromiso con la tarea Tolerancia al recibir retroalimentaciones Limpieza y orden en la sala de clases Respeto de los turnos de habla</p> <p><b>Conceptuales:</b> Ensayo argumentativo Indicadores textuales de calidad</p>
<b>Actividades</b>	<b>Inicio (15 minutos):</b> Comenzaremos la sesión explicando el objetivo. Luego de esto, realizaremos algunas preguntas que serán discutidas de manera oral. Las preguntas son las siguientes:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los pasos a seguir para realizar una tarea de reescritura?</li> <li>- ¿Cuáles son los elementos de su texto que ustedes consideran necesitan ser reformulados?</li> <li>- ¿Cómo pretenden aplicar las retroalimentaciones realizadas por sus compañeros/as?</li> </ul> <p>La profesora escogerá a alumnos al azar para que respondan estas preguntas.</p> <p><b>Desarrollo (60 minutos):</b> Tomando en cuenta las retroalimentaciones realizadas por sus compañeros o compañeras en la clase anterior, se requiere que las y los alumnos reescriban el ensayo argumentativo, corrigiendo errores y agregando información que consideren pertinente. Este debe ser escrito en otra hoja cuadriculada y ser entregado a la docente al final de la clase a la docente, quien caminará alrededor del salón de clases asegurándose que no haya dudas sobre la actividad y ayudando a alumnos y alumnas en su proceso de escritura.</p> <p><b>Cierre (15 minutos):</b> Terminaremos la clase realizando preguntas sobre el proceso de reescritura del ensayo argumentativo. Las preguntas serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Mejoró tu ensayo respecto a la primera versión?</li> <li>- Si es así, ¿En qué aspectos?</li> </ul> <p>Se espera que los alumnos respondan estas preguntas en una hoja. La docente elegirá al azar a cinco alumnos para que compartan sus respuestas.</p>
<b>Materiales</b>	Hoja cuadriculada, plumón, lápiz
<b>Evaluación</b>	Formativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 6</b>
<b>Duración</b>	<b>1 hora pedagógica</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Comprender la utilización de una escala de valoración con el motivo de evaluar la tarea de escritura.
<b>Contenidos</b>	<p><b>Actitudinales:</b> Compromiso con la tarea y el aprendizaje Respeto con la opinión de sus compañeros y compañeras Respeto con los turnos de habla Limpieza y orden en la sala de clases</p> <p><b>Procedimentales:</b> Conoce una escala de valoración Conoce los criterios que conforman la escala de valoración Comprende cómo se utiliza una escala de valoración</p> <p><b>Conceptuales:</b> Ensayo argumentativo Escala de valoración</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio (5 minutos):</b> Se comienza la clase explicando el objetivo de esta. Posteriormente, se entrega impresa la escala de valoración que tendrán que utilizar para evaluar el ensayo de sus compañeros y compañeras en la siguiente clase. Se pide que examinen la rúbrica rápidamente y luego se realizan las siguientes preguntas de activación de conocimiento previo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Saben cuál es el nombre de este instrumento?</li> <li>- ¿Alguna vez lo han utilizado?</li> </ul> <p>Las respuestas serán entregadas en voz alta a quién solicite la palabra. Esta escala de valoración incluye elementos de la rúbrica que usará la docente para revisar el trabajo final, la cual fue presentada al principio del proceso de escritura, por lo que las y los estudiantes ya conocen estos criterios y los tuvieron en cuenta estos para la producción textual.</p>

	<p><b>Desarrollo (35 minutos):</b> El desarrollo de la clase comienza con la docente haciendo una breve exposición sobre los principales elementos de una scala de valoración y para que se utiliza a través de una presentación de Power Point. De igual manera, explicaremos la importancia de conocer este instrumento de evaluación y para qué lo utilizaremos en la siguiente clase. Explicaremos su estructura y qué hay que hacer en cada parte. Después de esto, revisaremos los criterios entre todas y todos. Como ya mencionamos anteriormente, las y los alumnos tienen conocimiento previo sobre estos, así que estaríamos solo activándolos y respondiendo dudas que puedan tener. Posteriormente, la docente mostrará como asignar niveles de logro para cada nivel</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> Terminaremos la clase realizando las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles crees que son las mayores dificultades al utilizar una pauta de valoración?</li> </ol> <p>De acuerdo con las dificultades que vayan nombrando los y las estudiantes, la docente entregará respuestas que satisfagan sus dudas. Esto se realiza con el objetivo de que no quede ningún vacío o incertidumbre en cuanto al uso de este instrumento de evaluación.</p>
<b>Materiales</b>	Power point, proyector, pauta de valoración impresa, plumón, pizarra.
<b>Evaluación</b>	Formativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 7</b>
<b>Duración</b>	<b>2 horas pedagógicas</b>

<p><b>Objetivo de la sesión</b></p>	<p>Evaluar un ensayo argumentativo utilizando una escala de valoración, asignando niveles de logro correspondientes a cada indicador.</p>
<p><b>Contenidos</b></p>	<p><b>Procedimentales:</b> Revisa el ensayo argumentativo de un compañero o compañera          Evalúa un ensayo argumentativo          Utiliza una escala de valoración  <b>Actitudinales:</b> Compromiso con la tarea de evaluación          Limpieza y orden en la sala de clases          Respeto en la entrega de retroalimentaciones          Respeto en los turnos de habla  <b>Conceptuales:</b> Ensayo argumentativo          Escala de valoración          Indicadores de evaluación</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio (20 minutos):</b> Comenzamos la clase explicando el objetivo de esta. La docente entregará la escala de valoración impresa. Si bien los indicadores ya fueron explicados, con el motivo de activar conocimiento previo, la docente va a elegir al azar a un alumno o alumna para que explique un indicador, luego a otro alumno o alumna para que explique el siguiente, y así sucesivamente, hasta que todos hayan sido tratados. Si alguien no puede explicar algún indicador o queda alguna duda sobre alguno de ellos, la docente lo explicará más en profundidad para que, de esta manera, sean capaces de aplicar este instrumento de evaluación de la mejor manera posible. De igual manera, se recuerda que este instrumento se utilizará con intención formativa, puesto que la asignación de niveles de logro otorgados a la tarea además de las retroalimentaciones servirá para mejorar el trabajo antes de la</p>

entrega final. Por último, se entrega impresa la pauta de cotejos que evaluará esta actividad, se leen sus instrucciones y criterios, los cuales deben tener en cuenta.

**Desarrollo (50 minutos):** Las y los estudiantes se intercambian sus ensayos con el mismo compañero o compañera con quienes lo hicieron en la sesión tres. Se recuerda rápidamente a las y los estudiantes los pasos que deben seguir para aplicar este instrumento. En primer lugar, deben leer el ensayo argumentativo. Luego de esto, deben encontrar posibles errores y marcarlos. Posteriormente y tomando en cuenta los indicadores de la escala de valoración como también lo presente en el ensayo argumentativo, realizarán una evaluación asignando niveles de logro a cada criterio. Se espera que esta revisión tome más tiempo, debido a que la asignación de puntajes y niveles de logro es una tarea más compleja. De igual manera, la escala de valoración contará con una sección de comentarios, en la cual deben explicar de manera breve el porqué de su asignación de puntajes, suministrando ejemplos extraídos del mismo ensayo los cuales respalden sus decisiones.

**Cierre (20 minutos):** En el cierre de la clase realizaremos una discusión con las siguientes preguntas que se encontrarán escritas en la pizarra, las cuales deben responder de manera breve en una hoja:

- ¿Qué fue lo más difícil en cuanto a utilizar una escala de valoración?
- ¿Vieron algún cambio significativo en el ensayo de sus compañeros y compañeras respecto a la primera versión?
- ¿Qué cosa mejoró en el ensayo de sus compañeros?
- ¿Qué mejoró en el ensayo de ustedes?

	Las respuestas serán socializadas en voz alta y la profesora escogerá de manera aleatoria a los alumnos y alumnas que deberán responder estas preguntas.
<b>Materiales</b>	Escala de valoración impresa, pauta de cotejo impresan, lápiz, marcadores, Power Point, computador.
<b>Evaluación</b>	Pauta de cotejo/sumativa

<b>Número de sesión</b>	<b>Sesión 8</b>
<b>Duración</b>	<b>1 hora pedagógica</b>
<b>Contenidos</b>	<p><b>Actitudinales:</b> Respeto en la entrega de opiniones Respeto con los turnos de habla Compromiso con la actividad propuesta Limpieza y orden en el salón de clases</p> <p><b>Procedimentales:</b> Valora los beneficios y dificultades de la actividad realizada</p> <p><b>Conceptuales:</b> Cuestionario</p>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Valorar el proceso de evaluación entre pares rescatando elementos positivos y negativos en la producción textual.
<b>Actividades</b>	<b>Inicio (5 minutos):</b> Se inicia la clase explicando la actividad que realizaremos. Esta se trata de que cada alumno deberá contestar un cuestionario sobre la actividad de revisión de pares realizada. Las preguntas serán de desarrollo. Las respuestas que entreguen los alumnos servirán para concluir sobre los beneficios de realizar esta actividad como también posibles mejoras para que sea aplicada nuevamente en el futuro.

	<p><b>Desarrollo (30 minutos):</b> Las y los estudiantes dispondrán de 30 minutos para responder el cuestionario. La docente caminará por la sala para responder cualquier duda que surja y para supervisar la realización de este cuestionario.</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> Para terminar, se preguntará de manera aleatoria a diferentes alumnas y alumnos qué mejorarían de esta actividad, qué elemento de esta les pareció más difícil y qué beneficios encuentran en esta práctica.</p>
<b>Materiales</b>	Cuestionario impreso, lápiz.
<b>Evaluación</b>	Formativa

### 5.3. Plan de evaluación

A continuación, presentaremos en detalle el plan de evaluación diseñado para las ocho sesiones de clase expuestas anteriormente. Cabe recalcar que, puesto que la responsabilidad de evaluar las diferentes versiones del borrador del ensayo argumentativo recae en los mismos estudiantes, las evaluaciones sumativas realizadas en esta secuencia didáctica evalúan, valga la redundancia, la tarea de retroalimentación en sí y no el escrito. La primera de ellas ocurre en la sesión tres y la segunda en la sesión siete. Cada evaluación equivale al 10% de la nota final de proceso. El porcentaje restante se divide en las otras fases de producción textual, las cuales no son tratadas en nuestra secuencia.

<b>Sesión 1</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer mecanismos de retroalimentación utilizados en la revisión de textos escritos</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> </ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p>
-----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Preguntas</li></ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Recuerdan qué elementos de un texto pueden ser revisados y retroalimentados</li><li>- Recuerdan los pasos a seguir para realizar una retroalimentación</li></ul>
<b>Sesión 2</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar textos argumentativos para encontrar errores y sugerir mejoras</li></ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formativa</li></ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Síntesis de la actividad</li></ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identifican las mayores dificultades en la realización de la tarea de análisis y retroalimentación de textos argumentativos</li><li>- Identifican cuales fueron los mayores beneficios en la realización de la tarea de análisis y retroalimentación de textos argumentativos</li></ul>
<b>Sesión 3</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Evaluar y retroalimentar un ensayo argumentativo para encontrar errores y sugerir mejoras</li></ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sumativa (10% de la nota de proceso)</li></ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pauta de cotejo</li></ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Retroalimentan al menos cuatro criterios diferentes del ensayo de sus compañeros/as.</li><li>- Utilizan las retroalimentaciones al margen del escrito</li><li>- Utilizan las retroalimentaciones al final del escrito</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoran aspectos positivos del trabajo de sus compañeros/as</li> <li>- Valoran aspectos a mejorar del trabajo de sus compañeros/as</li> <li>- Las retroalimentaciones entregadas no son vagas, sino que cuentan con explicaciones del por qué o con sugerencias de mejora</li> <li>- Las retroalimentaciones son entregadas con respeto, cuidando su lenguaje y sin descalificaciones</li> </ul>
<b>Sesión 4</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las sugerencias de mejora realizadas a un ensayo argumentativo</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> </ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión oral</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa la realización de una actividad</li> <li>- Identifica los beneficios de esta</li> </ul>
<b>Sesión 5</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescribir el ensayo argumentativo tomando en consideración las correcciones realizadas con el objetivo de mejorar su calidad</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> </ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuesta a preguntas</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa su ensayo argumentativo</li> <li>- Identifica mejoras respecto a la primera versión</li> </ul>
<b>Sesión 6</b>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la utilización de una escala de valoración con el motivo de evaluar la tarea de escritura.</li> </ul>

	<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> </ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión de preguntas</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican las mayores dificultades de utilizar una escala de valoración</li> </ul>
<p><b>Sesión 7</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la utilización de una escala de valoración con el motivo de evaluar la tarea de escritura.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sumativa</li> </ul> <p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauta de cotejo (10% nota de proceso)</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entregan niveles de logro a todos los indicadores presentes en la escala de valoración</li> <li>- Explican la asignación de niveles de logro de todos los indicadores en el apartado de observaciones</li> <li>- Entregan ejemplos extraídos del mismo ensayo argumentativo que respalden su asignación de niveles de logro</li> <li>- Entregan un comentario final que sintetice su evaluación</li> <li>- Las retroalimentaciones son entregadas con respeto, cuidando su lenguaje y sin descalificaciones</li> </ul>
<p><b>Sesión 8</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar el proceso de evaluación entre pares rescatando elementos positivos y negativos en la producción textual.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa</li> </ul>

	<p><b>Instrumento de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Discusión oral</li></ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Evalúa una actividad identificando aspectos beneficiosos y aspectos a mejorar de la misma</li></ul>
--	--

## 6. Conclusiones

Hemos dedicado este trabajo a profundizar en los conceptos de revisión y retroalimentación. Realizamos esto con el objetivo de proponer una secuencia didáctica que solucionara la problemática identificada en las Bases curriculares de Lengua y Literatura para el curso 3° Medio plan de formación general. Esta se relaciona con el vacío encontrado con respecto a la aplicación de mecanismos de revisión y retroalimentación en una tarea de escritura, los cuales, se propone, deben ser empleados de manera colaborativa. Sin embargo, en la revisión de los objetivos de aprendizaje y las actividades sugeridas por el Ministerio de Educación no existen instancias en la que esto se cumpla. Es por esta razón que hemos propuesto ocho clases, las cuales giran en torno a un objetivo general, el cual se relaciona con la evaluación entre pares de ensayos argumentativos.

La realización de esta tarea conllevaría a que la o el estudiante asuma un cambio de rol en los procesos de escritura. Como sabemos, es usualmente el o la docente quien cumple el papel de revisor/retroalimentador/evaluador textual. En este caso, es son los mismos estudiantes quienes revisan y retroalimentan los escritos de sus compañeros o compañeras. Esto trae consigo múltiples beneficios: permite que el estudiantado desarrolle autonomía y autorregulación sobre sus propios procesos, ya sean estos de aprendizaje o de escritura; promueve el desarrollo de habilidades interpersonales como también de habilidades de análisis y lectura crítica, fundamentales en el trabajo de evaluación y detección de errores.

El revisar y retroalimentar permite, de igual manera, que las y los estudiantes tomen un papel activo en sus propios procesos de aprendizaje. Esto es relevante puesto que, tal como menciona Amaya (2007) el aprendizaje es social y colectivo, y se produce cuando la participación del alumnado en diversas tareas entregadas se transforma, cuando ya no es un simple receptor de información. El participar en actividades compartidas con otros, tal como lo sería una actividad de revisión y retroalimentación entre pares, permite que las y los estudiantes reflexionen sobre el sistema de la lengua y se apropien de saberes que serán útiles para la realización de tareas futuras.

Los alcances de esta propuesta didáctica son desconocidos, puesto que no se ha puesto en práctica en un contexto real. A pesar de todo lo positivo que conllevaría realizar una actividad así en las aulas de nuestro país no podemos negar que sería una tarea de inmensa dificultad, la cual debe cumplir con múltiples características para que sea exitosa. Implica, en primer lugar, que las y los estudiantes aprendan a revisar y retroalimentar de manera eficaz, para que, de esta manera, puedan aplicar estos procedimientos en los trabajos de sus compañeros o compañeras y, en un futuro, en los suyos. En segundo lugar, es de suma importancia desarrollar un ambiente de respeto y tolerancia en la sala de clases, el cual debe ser siempre mediado por la docente, quien debe asegurarse que esto se cumpla. No queremos que nuestros alumnos y alumnas se sientan intimidados y no quieran realizar una actividad de esta índole en el futuro. Por último, es relevante que se impliquen a cabalidad en una tarea de esta índole. No funcionaría si esto no ocurre, puesto que las y los estudiantes son el punto articulador de la misma. Es por esta razón que nosotros, los docentes, debemos entregarles herramientas necesarias para que sientan confianza en sus habilidades para desarrollar una tarea de esta naturaleza.

## 7. Referencias bibliográficas

Amaya, O. (2007). De la lectura a la edición; de la heteronomía a la autonomía. S/D.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México, D.F.: Siglo 21.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Madrid: Ariel.

Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Castro, E., Hernández, H. y Cobo, R. (2016). Retroalimentación entre estudiantes pares: Consideraciones para su implementación en disciplinas de la salud. *Rev Educ Cienc Salud*, 13(2). Recuperado en:  
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1322016/artrev13216a.pdf>

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado de Psicología. *Revista de docencia universitaria*, 11(1). Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/582/public/582-2171-1-PB.pdf>

Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista signos*, 50(95). Recuperado en:  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-09342017000300337&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-09342017000300337&lng=es&nrm=iso).

Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 23-40.

Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 27(1). Recuperado en: [http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/modelo\\_didactext.html](http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/modelo_didactext.html).

Gallego, B., Quesada, V., Gómez, M. A. y Cubero, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *Revista de docencia universitaria*, 15(1). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/94142427.pdf>

Hattie, J. y Tmperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. Recuperado en: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez M. A. (2010). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359(92). Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359\\_092.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf)

Keim, L. (2014). Aprendizaje colaborativo y co-corrección de la producción escrita en el aula de alemán como lengua extranjera. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23(23). Recuperado de: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21580/Keim\\_Aprendizaje%20Encuentro\\_2014\\_N23.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21580/Keim_Aprendizaje%20Encuentro_2014_N23.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mendoza, A. y Martos, E. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

MINEDUC. (2019). Bases curriculares 3° y 4° Medio. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.

MINEDUC. (2017). Programa de estudio Lengua y Literatura 2° Medio. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.

MINEDUC. (2020). Programa de estudio Lengua y Literatura 3° Medio. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.

Secretaría de educación de Guanajuato. (2017). Fichas técnicas de instrumentos de evaluación. Guanajuato.

Moreno, Tircio. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Navarro N., y Zamora J. (2018). Evaluación del rol del tutor: comparación de percepción de estudiantes de las carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 7(25), 10-17. <https://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.148>

Pellicer, A. (2015). Lectura y redacción del ensayo argumentativo. Ciudad de México: COPEEMS.

Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A, Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 417-444.

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2). Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976>

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.

Valdivia, Sylvana (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Revista sobre docencia universitaria*, 5(2), 20-24. Recuperado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/11388/11901/>