

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



# LA AUTOEVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA EN PROCESOS DE ESCRITURA

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESOR GUÍA: DANILO TORRES BRAVO  
ESTUDIANTE: VANIA LIMARÍ CHAPA

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

# Índice

I. Introducción .....	4
II. Problemática .....	4
II.1. Planteamiento de la problemática .....	4
II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado .....	6
II.3. Justificación de problemática.....	6
II.4. Propuesta de solución .....	8
III. Estado del arte .....	9
III.1. La autoevaluación en producción de textos.....	10
III.2. La escritura por proceso .....	11
III.3. La manera de abordar la producción de ensayos en contexto escolar .....	13
III.4. Conclusiones del estado del arte.....	14
IV. Marco teórico .....	15
IV.1. Enfoque comunicativo cultural .....	15
IV.2. Escritura por proceso.....	16
IV.2.1. Fase de acceso al conocimiento.....	17
IV.2.2. Fase de planificación .....	17
IV.2.3. Fase de producción textual .....	18
IV.2.4. Fase de revisión y reescritura .....	18
IV.2.5. Fase de edición .....	19
IV.2.6. Fase de presentación oral .....	20
IV.3. Evaluación formativa .....	20
IV.3.1. Retroalimentación .....	21
IV.3.2. Coevaluación .....	22
IV.3.3. Autoevaluación.....	22
IV.4. Metacognición .....	23
V. Caracterización de la propuesta .....	24
V.1. Problema didáctico .....	24
V.2. Justificación de la propuesta didáctica .....	25
V.3. Objetivos.....	25
V.3.1. Objetivo general: .....	25
V.3.2. Objetivos específicos:.....	25
V.3.3. Objetivos por sesión: .....	26
VI. Propuesta didáctica.....	27
VI.1. Secuencia didáctica .....	27
VI.2. Plan de evaluación.....	41

VII. Conclusiones .....	45
VIII. Referencias .....	46

## **I. Introducción**

La autoevaluación, sobre todo en ejes de producción textual, constituye un elemento de gran importancia para trabajar y fortalecer la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en los estudiantes. Con su uso, es posible formar escritores que en el futuro sean capaces de revisar, evaluar y corregir sus propios textos sin necesidad de la supervisión de un tercero. Sin embargo, pocas son las veces en las que se usa de esta manera, teniendo usualmente un rol poco relevante en la educación en general.

El presente trabajo propone una secuencia didáctica en el eje de producción cuyo centro consista en la autoevaluación y las diversas formas en las que se puede aplicar, con el objetivo de que ello fortalezca la autonomía en los estudiantes a la hora de redactar un texto. La propuesta surge, como ya se sugirió con anterioridad, de la carencia de instancias autoevaluativas propuestas por los planes y programas del Ministerio de Educación (Mineduc), y de la intención de evidenciar la importancia de la misma a la hora de que los estudiantes autorregulen sus procesos de aprendizaje sobre todo en producción textual.

## **II. Problemática**

### **II.1. Planteamiento de la problemática**

En varias ocasiones, los planes y programas hacen mención de la importancia del desarrollo de la metacognición en los procesos de enseñanza. Así mismo, varias teorías didácticas, como la de Didactext (2015) resaltan el desarrollo de esta habilidad a lo largo de los procesos de aprendizaje, en momentos como la aplicación de los contenidos o la escritura por proceso. La metacognición y el desarrollo de la misma están estrechamente relacionadas con las instancias de autoevaluación, puesto que es en dichas instancias donde el estudiante da cuenta a sí mismo de qué ha aprendido y qué no, así como también la forma en la que lo está haciendo. Que el estudiante sea capaz de entender y reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje resulta fundamental para una comprensión profunda y un aprendizaje significativo tanto del conocimiento como de las habilidades adquiridas a lo largo de este proceso. No obstante, a pesar de las teorías didácticas que ponen la metacognición como punto importante en el

desarrollo de la enseñanza, y de que se haga énfasis en la misma en los planes y programas de la asignatura, lo cierto es que más adelante, en los contenidos a abordar en cada unidad y las actividades sugeridas para los mismos, la metacognición es dejada un poco de lado para dejar paso al desarrollo de otras habilidades y estrategias como el trabajo colaborativo.

Un elemento que va muy de la mano con la metacognición, como ya se anunció es la autoevaluación, la cual constituye una herramienta fundamental para que el estudiante se percate de una manera explícita de sus propios procesos de aprendizaje y de cómo está aplicando los mismos en las tareas requeridas.

Esta es la esencia de la evaluación formativa: la idea de que la evidencia de los logros del estudiante es obtenida e interpretada, y conduce a una acción que resulta en un mejor aprendizaje que aquel que hubiera tenido lugar en la ausencia de tal evidencia (Wiliam, 2009, p.15).

Poniendo el foco en el eje de producción de la asignatura, la herramienta de la autoevaluación resulta clave a la hora de que los estudiantes aprendan a planificar, redactar, revisar y corregir sus propios textos. Es la herramienta que les ayuda a revisar con ojo crítico su propio texto, con el objetivo de poder percatarse de los aciertos y errores que van teniendo en su proceso de producción. Sin la autoevaluación, el estudiante finalmente no consigue ser completamente capaz de realizar una revisión crítica de su texto, pues es altamente probable que se apoye demasiado en las correcciones realizadas por el docente y sus compañeros y, por tanto, no se molestará en llevar a cabo las suyas propias.

A pesar de lo anterior, las actividades de producción que establece el programa no proponen instancias de autoevaluación; se sugieren instancias de evaluación y coevaluación formativa, pero no se especifica que habrá momentos para que los mismos estudiantes puedan revisar, evaluar y corregir su propio texto. Sin momentos para la autoevaluación, se da la posibilidad de que el estudiante modifique su texto a raíz de las correcciones hechas por el docente y sus compañeros, y por tanto se ven afectados la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje y el desarrollo de su autonomía respecto a los mismos.

La autoevaluación, a pesar de ser una herramienta fundamental sobre todo en actividades de producción de textos escritos, es pasada por alto por los planes y programas los cuales sugieren escasas —si es que— instancias para la misma en las actividades que proponen. Esto constituye un problema grave a la hora de llevar a cabo actividades de producción y, por consiguiente, también a la hora de que los estudiantes aprendan a redactar y ser críticos con la revisión y edición de sus textos.

## **II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado**

La problemática se trabajará desde los planes y programas de 3° medio en el eje de producción de textos escritos, y tomando como base la teoría didáctica de la escritura por proceso de Didactext 2015.

## **II.3. Justificación de problemática**

La evaluación formativa de los procesos de aprendizaje constituye una importante herramienta que permite ver de qué forma está aprendiendo el estudiante con el objetivo de implementar los cambios necesarios o reforzar contenidos y/o habilidades que no hayan quedado del todo interiorizadas por el mismo. Esto permite conducir al alumno a un mejor resultado de aprendizaje del que habría tenido sin estas herramientas para evidenciar su proceso respecto a este. Wiliam (2009) afirma que la esencia de la evaluación formativa es “la idea de que la evidencia de los logros del estudiante es obtenida e interpretada, y conduce a una acción que resulta en un mejor aprendizaje que aquel que hubiera tenido lugar en la ausencia de tal evidencia” (p.16).

Respecto a la coevaluación y a la autoevaluación, Wiliam (2009) presenta un cuadro comparativo con las características que definen a ambas herramientas y los roles que tiene el estudiante dentro de ellas. Ambos tipos de evaluación comparten la característica de que el estudiante debe comprender las metas del aprendizaje y los criterios de logro. Esto, según Wiliam (2009), implica lo siguiente:

[...] clarificar, comunicar y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de éxito con los estudiantes. En ciertas ocasiones será posible especificar las intenciones en términos de metas claras, con criterios de logro estrechamente derivados de ellas, por ejemplo, cuando el docente está tratando de ayudar a los estudiantes a aprender cómo balancear una ecuación química. Otras veces,

particularmente en el trabajo creativo, esa precisión no será posible ni deseable, por ejemplo, cuando los estudiantes están implicados en explorar las posibilidades que ofrece la pintura con acrílicos (p.32).

Así mismo, Wiliam (2009) afirma que las acciones que tienen los estudiantes (aprendices) en estas formas de evaluación se diferencian en los roles que tienen en cada una de ellas, siendo dueños de su propio aprendizaje en la autoevaluación y siendo recursos para el aprendizaje de sus compañeros en la coevaluación.

Las últimas dos estrategias claves [...] están relacionadas con el papel de los aprendices en el proceso de evaluación formativa, incluyendo el grado en que los estudiantes son dueños de su propio aprendizaje y actúan como recursos de aprendizaje para los otros[...]. Para que los estudiantes puedan apropiarse de su aprendizaje, ellos necesitan ser dueños de los objetivos curriculares y ser activos en la guía de su propio aprendizaje. En otras palabras, ellos deben volverse aprendices capaces de auto-regulación (Wiliam, 2009, p.34).

Por otro lado, los planes y programas de la asignatura hacen énfasis en la importancia de la metacognición en varias ocasiones, algunas de las cuales se mencionarán a continuación. En el apartado “Nociones básicas” hay una sección llamada “maneras de pensar”, en la cual se hace énfasis en la importancia de la metacognición en los procesos de aprendizaje en el subapartado “desarrollo de la metacognición”:

El pensamiento metacognitivo se relaciona al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva,

desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019, p.7).

En el apartado “Consideraciones generales” de los planes y programas, en la sección llamada “Enfoque interdisciplinario y aprendizaje basado en proyectos”, hay un subapartado llamado “reflexión” que también enfatiza la importancia de la metacognición en el aprendizaje, el cual dice lo siguiente: “El proyecto brinda oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo, y sobre el diseño y la implementación del proyecto” (Mineduc, 2019, p.13).

#### **II.4. Propuesta de solución**

Los estudiantes deberán redactar un ensayo breve sobre las manifestaciones ocurridas en Estados Unidos a raíz de las injusticias hacia la raza negra, relacionando la discriminación racial vivida en dicho país con algún tipo de discriminación similar que ellos hayan visto, presenciado, o de la que tengan conocimiento. Con ello, deben adoptar una postura frente a este tipo de discriminaciones y argumentar el porqué de su pensamiento. Se ha decidido trabajar este tema para la elaboración del ensayo debido a lo mucho que se ha hablado de ello en los medios de comunicación y a que en el ámbito escolar resulta relativamente sencillo encontrar algún tipo de discriminación hacia una persona o grupo. A pesar de no tener experiencias sobre el tema, de todos modos el ensayo podrá ser elaborado teniendo en cuenta lo que los estudiantes conocen o han escuchado alguna vez sobre este tipo de situaciones, por lo cual podrán también tomar una posición al respecto. El proceso de redacción de este ensayo contará con diversas instancias e instrumentos de autoevaluación, con el propósito de que los estudiantes desarrollen autonomía a la hora de redactar textos escritos. No todas las instancias de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje se les mencionarán de forma explícita a los estudiantes; algunas actividades tienen el propósito de cumplir estas funciones pero sin necesidad de mencionarle de manera explícita al estudiante el objetivo de aquello.



### **III. Estado del arte**

A continuación, se detallará el estado del arte de la investigación, así como también los criterios de búsqueda seleccionados para efectuar el mismo.

Los criterios establecidos para esta investigación son los de autoevaluación en producción de textos, la escritura por proceso y la manera de abordar la producción de ensayos en contexto escolar. El OA seleccionado desde los planes y programas de 3° medio propuestos por el Mineduc (2020) para desarrollar dichos criterios es el 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” (Mineduc, 2020).

Primero, la autoevaluación en producción textual constituye el punto central de la investigación a raíz del énfasis que los planes y programas de 3° y 4° medio hacen en la misma. Los planes y programas desarrollados por el Mineduc toman el desarrollo de las habilidades metacognitivas como un punto importante en la enseñanza de los estudiantes; sin embargo, en las actividades de producción textual propuestas no se evidencia este énfasis al no establecer instancias o herramientas claras de autoevaluación.

Segundo, la escritura por proceso abordado desde la teoría del grupo Didactext (2015) es un método efectivo de enseñar escritura en contexto escolar y un sin fin de propuestas didácticas se basan en esta teoría para planificar e implementar secuencias didácticas con el objetivo de iniciar o mejorar la producción de textos de alumnos en colegios. Ver la escritura como un proceso permite al estudiante dar cuenta de cómo va avanzando en su producción textual, así como de los errores que ha cometido y cómo los ha corregido. El estudiante, mediante este proceso, aprende a ser organizado tanto en la estructura del género demandado como en la redacción de sus propios párrafos, pasando por la organización de la información de la que dispone y sus ideas acerca de la misma.

Tercero y último, analizar la manera de abordar la elaboración de ensayos con estudiantes en etapa escolar permite observar de primera mano cómo se está llevando a cabo la escritura por proceso de ensayos en las aulas, y qué nivel de logro tienen estas propuestas didácticas que se aplican a contextos reales. Mediante este criterio, es

posible observar también las herramientas de evaluación formativa del proceso implementadas por los docentes, en qué formas se usa la autoevaluación como parte del proceso de producción textual, y si se logra con ellas los objetivos que dichos docentes pretendían alcanzar con sus respectivas propuestas didácticas.

### **III.1. La autoevaluación en producción de textos**

En el contexto nacional, las últimas investigaciones que se han realizado enfatizan especialmente la etapa de revisión de textos del modelo Didactext (2015) (del cual se hablará más extensamente en el siguiente criterio) en sus secuencias didácticas, pero en pocas ocasiones hacen mención de la autoevaluación de manera explícita como una de las herramientas a utilizar para evaluar el proceso de producción. Si bien se entienden las instancias de revisión textual o las preguntas de metacognición como un método para la autoevaluación en los estudiantes, la falta de explicitación del uso de ella la deja como un elemento fuera del foco de las propuestas didácticas actuales.

En el trabajo de investigación-acción de Navarro (2019), la revisión de textos por parte de los estudiantes es un punto fundamental para solucionar la problemática que identificó en los estudiantes de 1º medio con quienes puso en práctica su secuencia didáctica, puesto que la nula revisión del proceso por parte de ellos fue considerada dentro de las problemáticas principales del curso. Navarro implementó una secuencia didáctica de carácter “recursivo” (como él mismo explica en su trabajo) basada en la escritura por proceso para solventar problemas de jerarquización de información, revisión textual y falta de motivación, todo esto mediante la creación de un texto lírico por parte de los estudiantes. El proceso de revisión textual es transversal a toda la secuencia, dando instancias para que el estudiante pueda releer, evaluar y corregir su propio texto, pudiéndose afirmar entonces que este proceso de revisión forma parte de un proceso de autoevaluación formativa no explícita en la secuencia, puesto que la autoevaluación explícita en la misma es de carácter sumativo. Sin embargo, a pesar de explicitarse en el trabajo la implementación de una autoevaluación sumativa como parte de las evaluaciones de la implementación, no se explica en qué consiste o en qué momento del proceso se efectuará, tan solo se menciona que se incluye con el propósito de que los estudiantes sean capaces de reflexionar de forma crítica acerca de su proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones, la autoevaluación se realiza al final del proceso

cuando ya existe un producto terminado y, por tanto, ya no incide en él como un aporte; posiblemente esta sea la situación de esta investigación-acción.

Por su parte, Salas (2018) implementa una sistematización del proceso de escritura enfocándose en la etapa de revisión de textos escritos con alumnos de 4° medio de un liceo humanista, con el propósito de entregarles herramientas que puedan serles útiles para mejorar la calidad de sus textos entendiendo que una gran parte del curso pretende ir a la universidad. Se implementó una secuencia didáctica de carácter colaborativo para solventar dificultades acerca de la producción de textos, dificultades que los mismos estudiantes declararon tener en un breve test de aprendizaje realizado previamente a la implementación. La secuencia cuenta con constantes instancias de revisión, que pueden considerarse parte de la evaluación formativa del proceso, además de preguntas metacognitivas de carácter escrito para que los estudiantes respondan; a pesar de esto, no se menciona de manera explícita que se trate de una autoevaluación. La autoevaluación que se menciona explícitamente en el trabajo no aparece como documento adjunto (como una rúbrica, por ejemplo), y se asume que habría sido una herramienta distinta de las instancias de revisión y de preguntas metacognitivas.

### **III.2. La escritura por proceso**

En el contexto nacional chileno de la didáctica de la escritura, las últimas investigaciones realizadas en torno a la escritura por proceso tienen como respaldo el modelo diseñado por el grupo Didactext (2015), el cual es un modelo actualizado de la propuesta que este grupo había diseñado en el año 2003. La escritura por proceso del grupo Didactext contempla diversas fases del proceso de escritura: acceso al conocimiento, que implica la tarea de búsqueda de información y conocimiento previo que el estudiante tiene sobre un tema determinado; planificación, donde el estudiante organiza la estructura de su texto y el orden en el que será presentada la información de la que dispone; producción, donde el estudiante lleva su planificación a la escritura de un texto completo basándose en los parámetros que estableció en la misma; la revisión, en la cual el estudiante relee su texto y se encarga tanto de identificar errores como de corregirlos; la edición, en la cual el estudiante somete su texto a los cambios que estime pertinente, como modificar de párrafos o añadir o eliminar información de los mismos, así como de moverla de lugar en el texto; y la presentación oral, donde el estudiante debe hacer una síntesis del texto que escribió y presentarlo de manera oral frente a sus

compañeros de clase. Estas etapas son recursivas, puesto que no siguen una estructura lineal y pueden ocurrir en cualquier momento en el proceso de producción para asegurar buenos resultados al final de este.

En el trabajo de investigación-acción realizado por Alvizú (2018) se pone en práctica una secuencia didáctica sustentada en el modelo del grupo Didactext (2015) con el propósito de mejorar la escritura de párrafos en alumnos de 8° básico. La secuencia, que contempla ocho sesiones de duración, fue planificada de manera que los estudiantes desarrollaran una escritura grupal y por proceso de un texto expositivo, pero centrada en la construcción de los párrafos y en la organización dentro de los mismos, debido a que la debilidad de estos estudiantes consistía en no saber estructurar y redactar un párrafo de forma adecuada. Los resultados de Alvizú (2018), según las gráficas presentadas en su investigación, fueron en su mayormente favorables, puesto que estadísticamente la mayoría de estudiantes fue capaz de elaborar un párrafo con una extensión adecuada (a criterio de la investigadora), estructura completa y con cada idea presentada de forma pertinente en cada uno de ellos. Se explicita el uso de preguntas metacognitivas al finalizar las sesiones que ayudarán a los estudiantes a reflexionar en grupo sobre su propio aprendizaje.

La secuencia didáctica planificada y expuesta en el trabajo de Navarro (2019) también contempla la escritura por proceso basada en el modelo del grupo Didactext (2015). En dicha secuencia, se detalla de forma explícita cada fase de la producción de textos, explicando que dichas fases sobre todo la de revisión son recursivas y se puede recurrir a ellas en más de una sesión. Contempla sesiones dedicadas a la adquisición y análisis de la información (en este caso, el texto lírico), planificación, producción de borradores, y revisiones constantes de dichos borradores con el propósito de que los estudiantes los editen y modifiquen hasta lograr el resultado final. Estadísticamente, según se presenta en el trabajo, la secuencia arrojó resultados positivos, teniendo un alto porcentaje de estudiantes que lograron los objetivos de aprendizaje (como la aplicación de estrategias de planificación o la aplicación de estrategias de textualización) y siendo la minoría de ellos los que no los pudieron lograr adecuadamente.

Así mismo, contemplando los resultados de las anteriores investigaciones, el presente trabajo también contará con un modelo de escritura por proceso basado en el grupo Didactext (2015).

### **III.3. La manera de abordar la producción de ensayos en contexto escolar**

En nuestro país, la forma de abordar la elaboración de un ensayo en contexto escolar se basa en las etapas del modelo Didactext (2015), que han demostrado ser efectivas a la hora de pedir a los estudiantes la producción de cualquier texto escrito, ya sea a la hora de trabajar con estudiantes familiarizados con este género como con estudiantes que aún no lo conocen. En las secuencias, se explicitan varios momentos de evaluación del proceso de escritura con el fin de solucionar los posibles errores en el momento en el que ocurren, con el fin de enseñar a los estudiantes a revisar su texto a medida que lo producen y no sólo al terminar el mismo. Con el propósito de que los estudiantes sean partícipes de sus procesos de aprendizaje y conseguir un aprendizaje significativo de las estrategias propuestas, los investigadores agregan a sus secuencias instancias de preguntas metacognitivas, así como coevaluaciones y autoevaluaciones que pueden ser de carácter formativo o sumativo, según el investigador estime conveniente.

La investigación-acción de Díaz (2018) aborda la producción de un ensayo argumentativo individual con estudiantes de 3° medio de un liceo científico-humanista con la metodología del grupo Didactext (2015). La problemática de esta investigación reside en la precisión léxica, puesto que los estudiantes dicen no ser capaces de “encontrar las palabras adecuadas” para expresar por escrito aquello que hay en su mente, además de ser conscientes de su dificultad a la hora de redactar una respuesta escrita a alguna pregunta o actividad de la asignatura. Se realizó un control diagnóstico en el cual se pedía a los estudiantes la redacción de un breve texto, mediante el cual se evidenció la repetición de conectores y dificultad de elaboración de oraciones complejas, la falta de uso de conectores organizadores, falta de conclusión o introducción textual y un estilo de redacción ligado a la expresión oral. La secuencia implementa una elaboración de ensayo que contempla instancias de planificación, textualización, revisión y edición del texto, que no funcionan de manera lineal sino que pueden ser recursivas y pueden ocurrir en más de una fase de la producción. Entendiendo la escritura como un proceso, se proponen evaluaciones en cada una de las sesiones implementadas, siendo las primeras de carácter formativo y las últimas de carácter sumativo. La investigación-acción arroja resultados estadísticamente positivos, puesto que el número de estudiantes que pudieron lograr los objetivos esperados es

considerablemente más alto que del aquellos que no los alcanzaron. La coevaluación y la autoevaluación están presentes como evaluaciones sumativas.

La investigación-acción de Lineros (2018) también fue aplicada en un curso de 3° medio, cuya problemática residía en que los estudiantes saltaban la etapa de planificación de textual y los que la empleaban lo hacían mediante lluvia de ideas y no esquemas organizados; además, tenían dificultades en el área de producción, concretamente con la cohesión textual y el uso de conectores. La investigadora pone en práctica una secuencia didáctica de siete sesiones cuyo fin es la elaboración de un ensayo (cosa que los estudiantes no habían hecho antes) con el fin de dar solución a las problemáticas identificadas. Propone una escritura por proceso basada sobre todo en el grupo Didactext (2015), que contempla las etapas de acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión textual. La secuencia implementada, estadísticamente, arroja resultados positivos, puesto que gran parte del porcentaje de la clase consiguió una mejora respecto de las problemáticas identificadas, a pesar de no haber logrado completamente los objetivos esperados. Lineros, a diferencia de las anteriores investigaciones revisadas, sí hace énfasis en su secuencia de que hará uso de la autoevaluación como herramienta didáctica, y la pone en práctica en varios momentos del proceso de producción en forma de preguntas que los estudiantes deben responder de manera escrita con el fin de tener un registro que pueda ser tomado en cuenta tanto por los estudiantes como por la investigadora frente las siguientes sesiones.

#### **III.4. Conclusiones del estado del arte**

Finalmente, es posible afirmar que en nuestro país, en general, la autoevaluación es pasada por alto en muchas ocasiones. Si bien, los investigadores hacen énfasis en los procesos de revisión textual, muy pocas veces hacen énfasis en que ello trata de ser una herramienta de autoevaluación, por lo cual tampoco hacen uso de otras herramientas que también sirven para lograrla. Más que hacer énfasis en la etapa de revisión, desde un punto de vista crítico, se debería hacer énfasis en la implementación de la autoevaluación y posteriormente sugerir herramientas que sirvan para su logro, como la misma etapa de revisión o preguntas metacognitivas de carácter oral y escrito.

En cuanto a la escritura por proceso, aparentemente los investigadores han llegado a un consenso a la hora de utilizar el modelo por etapas recursivas del grupo

Didactext (2015), que permite dividir el proceso de escritura en diversas etapas que pueden no ocurrir de forma lineal en la producción textual. Cada investigador, por su parte, se encarga de establecer las sesiones que estime pertinente y de dividir las fases del proceso de la misma manera, pero coinciden en el uso de esta teoría didáctica para orientar y planificar sus actividades de escritura.

Por último, los investigadores también coinciden en abordar la producción de ensayos con secuencias didácticas que den cuenta de las etapas del proceso de producción del mismo, así como de evaluaciones constantes en cada una de estas etapas para solventar posibles errores en el tiempo en el que ocurren, viendo la escritura como un proceso y no como un producto que sea lo único que un docente evaluará. Ya sea para trabajar nuevamente con la producción de ensayos o para enseñar a producirlos por primera vez, se recurre al modelo del grupo Didactext (2015) para organizar las sesiones y las fases que tendrá la producción del ensayo demandado, haciendo especial énfasis en la fase de revisión y utilizándola en más de una etapa del proceso de producción.

#### **IV. Marco teórico**

En el presente marco teórico se desarrollan cinco conceptos que resultan clave para la investigación: escritura por proceso, enfoque comunicativo cultural, evaluación formativa, metacognición y autorregulación del aprendizaje. Debido a que se trata de una secuencia didáctica de 8 sesiones sobre el proceso de escritura, el concepto de escritura por proceso cuenta también con el desarrollo de las 6 fases de la escritura siguiendo el modelo del Grupo Didactext (2015). A continuación, la evaluación formativa constituye el centro de la propuesta didáctica; para ello, se abordan los diversos tipos de evaluación formativa, con especial énfasis en la autoevaluación. Por último, la autoevaluación se encuentra estrechamente ligada a la metacognición y a las estrategias metacognitivas, razón por la cual también se profundiza en ella en esta revisión teórica.

##### **IV.1. Enfoque comunicativo cultural**

El enfoque comunicativo plantea que la comunicación tiene una función social y cultural, en una situación concreta con unos hablantes concretos:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Centro Virtual Cervantes, párr.1).

En otras palabras, y atribuyéndolo a la comunicación mediante textos escritos, es la capacidad de una persona de escribir un texto teniendo en cuenta una audiencia determinada y un contexto determinado a la hora de redactar.

#### **IV.2. Escritura por proceso**

Según Didactext (2015), la escritura debe considerarse como un proceso en el que intervienen múltiples elementos que contribuyen en la creación de un texto, enfatizando con ello lo sumamente importante que es enseñarlo en el contexto escolar y aplicarlo a las diferentes tareas de escritura que los estudiantes deban realizar. Castelló (2002) habla sobre las diversas investigaciones que ha habido en torno a la producción textual y los procesos de composición, y tras analizarlas afirma:

Las consideraciones precedentes indican que es poco probable que exista un "proceso de composición" ideal y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir (p.1).

Es decir, teniendo en cuenta lo anterior, que el proceso de escritura que se lleve a cabo dependerá de las diversas situaciones discursivas en las que surja la tarea. El proceso de escritura no es un proceso único y rígido, que sigue ciertas pautas de forma lineal. El grupo Didactext (2015) lo concibe como un proceso que posee diversas fases para poder ser cumplido con éxito, y la característica principal de estas es que tienen carácter recursivo; en otras palabras, estas fases pueden ocurrir en cualquier momento de la tarea de escritura, e incluso estar presentes más de una vez, con el propósito de poder planificar, revisar y modificar el texto tantas veces como sea necesario para lograr un resultado positivo



Las fases que contempla el proceso de escritura, como ya se adelantó, según Didactext (2015) son 6 en total: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición, y presentación oral. Estas fases se detallan en una tabla que explica a profundidad cada una de ellas, las cuales se abordarán a continuación con especial énfasis en la fase de revisión, debido a que esta está estrechamente relacionada a la autoevaluación y las estrategias y herramientas para llevarla a cabo.

#### **IV.2.1. Fase de acceso al conocimiento**

La fase de acceso al conocimiento (o activación mental de la información) “posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual” (Didactext, 2015, p.221). En otras palabras, es en esta fase donde el estudiante accede a su conocimiento previo y su conocimiento experiencial, vinculando aquello que conoce sobre el tema sobre el que se va a escribir junto a lo que sabe sobre el género que debe utilizar para hacerlo, así como también es donde el estudiante busca información sobre aquello que desconoce del tema en cuestión. En la tabla explicativa de cada una de las fases del proceso, se detalla que la fase consiste en “buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales” (Didactext, 2015, p.235).

Según lo anterior, el estudiante debe identificar sobre qué se escribirá, qué sabe de lo que escribirá, para quién escribirá, y recabar información sobre aquello que no esté al alcance de su conocimiento previo y su conocimiento experiencial.

#### **IV.2.2. Fase de planificación**

La fase de planificación (o estrategia de organización) “debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto” (Didactext, 2015, p.221). Por tanto, esta fase consiste en identificar el objetivo del producto final de la producción textual con el fin de organizar elementos como las ideas o la estructura

textual antes de comenzar el proceso de redacción. La tabla explicativa de las fases detalla que la fase consiste en “Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos” (Didactext, 2015, p.236). Es en esta fase donde el estudiante esquematiza lo que posteriormente será su texto.

#### **IV.2.3. Fase de producción textual**

La fase de producción textual “requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural” (Didactext, 2015, p.221). En esta fase el estudiante redacta su propio texto, siguiendo una serie de normas que deben estar presentes a lo largo de toda la producción. La tabla explicativa explicita que la fase consiste en “organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad” (Didactext, 2015, p.236).

Tomando en cuenta lo anterior, el estudiante escribe siguiendo la planificación que creó en la fase anterior, procurando que toda la información que exponga sea coherente y apropiadamente desarrollada en el texto, así como respetando la estructura de las oraciones, los párrafos y el género narrativo que debe utilizar. Además, también debe poner atención a las normas ortográficas y de puntuación.

#### **IV.2.4. Fase de revisión y reescritura**

Por motivos de intereses de la propuesta didáctica, esta es la fase más relevante del proceso al estar estrechamente vinculada a la evaluación formativa.

La revisión y la reescritura “desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final” (Didactext, 2015, p.221). Es decir, en esta fase el estudiante evalúa su texto a medida que va produciéndolo. En esencia, la fase de revisión y reescritura consiste en leer el propio texto para evaluarlo y revisarlo, con el fin de posteriormente corregirlo. En la tabla explicativa de las fases se encuentra lo siguiente:

Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos (Didactext, 2015, p.236).

En otras palabras, el estudiante debe ser capaz de poder leer su propio texto de manera crítica, con el fin de detectar errores ortográficos, falta de información en alguno de los párrafos o en el texto, desplazar información a otro lugar del texto, entre otras modificaciones pertinentes. Esta fase, al ser de carácter recursiva al igual que las demás, puede ocurrir en cualquier momento de la producción textual, ya que el estudiante puede modificar desde la planificación de su texto hasta el resultado final del mismo; es decir, el estudiante puede modificar constantemente su texto sin necesidad de que esta revisión ocurra solamente al final del proceso. De esta manera, el texto se somete a revisión, análisis y modificación más de una vez a lo largo del proceso de producción con el fin de conseguir mejores resultados al final del mismo que los que se consiguen sin llevar a cabo esta fase.

#### **IV.2.5. Fase de edición**

La fase de edición consiste esencialmente en preparar el texto para su difusión o, dicho de manera simple, “para que se adapte al género en el cual se escribió y al público al que se dirige”. La tabla explicativa establece que el propósito de esta fase es “preparar el texto para difundirlo. Adecuar gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado” (Didactext, 2015, p.236). En esta fase, el estudiante debe incluir en su texto elementos gráficos que resulten esenciales para que el mismo se difunda en los medios deseados, como podrían ser una portada o una tipografía específica.

#### **IV.2.6. Fase de presentación oral**

La fase de presentación oral es aquella en la que se prepara el texto para ser presentado y explicado de manera oral a una audiencia específica, tal como se indica en la explicación de la tabla:

Extraer ideas principales mediante las macrorreglas de T. Van Dijk (supresión, generalización y construcción). Elaborar diapositivas en power point o cualquier otra forma audiovisual con esquemas, videos, mapas mentales que sirvan como recursos nemotécnicos al orador Dominar un lenguaje oral formal (Didactext, 2015, p.237).

Según lo anterior, para poder presentar el texto a una audiencia se debe elaborar una síntesis del mismo con los puntos más relevantes e importantes, que resulten clave a la hora de poder comprenderlo sin haberlo leído previamente.

#### **IV.3. Evaluación formativa**

La evaluación formativa es aquella que no posee una calificación que se suma a las notas de las evaluaciones sumativas, y que cuya finalidad es evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante. Wiliam (2009) afirma que la esencia de la evaluación formativa es “la idea de que la evidencia de los logros del estudiante es obtenida e interpretada, y conduce a una acción que resulta en un mejor aprendizaje que aquel que hubiera tenido lugar en la ausencia de tal evidencia” (p.16), por lo cual resulta esencial su implementación por parte de los docentes. Según Rosales (2014), esta evaluación:

[...]se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno (p.3).

Según lo anterior, la evaluación formativa es el instrumento a través del cual el estudiante y el docente pueden detectar los posibles errores y problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje para poder corregirlos a medida que aparecen. Ruiz de Pinto (2002) afirma que este tipo de evaluación “se caracteriza por no tener calificación, sino una apreciación de la calidad del trabajo académico realizado” (párr.

19), es decir, que permite evidenciar qué elementos del aprendizaje no han sido adquiridos (o no completamente adquiridos) por el estudiante e implementar soluciones basándose en los resultados de la misma.

#### **IV.3.1. Retroalimentación**

Ramaprasad (como se citó en Valdivia, 2014) “define la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha” (p.20); es decir, es la información que se otorga para solventar la brecha existente entre el nivel alcanzado y el que se pretende alcanzar. Acerca de esto, Sadler (como se citó en Wiliam, 2009) aclara que “un importante rasgo de la definición de Ramaprasad es que la información acerca de la distancia o brecha entre el nivel actual y el de referencia es considerada como retroalimentación *solo cuando es usada para alterar esa distancia*” (p.16). En otras palabras, la información por sí sola no es considerada una retroalimentación, y solo recibe esa denominación cuando es de utilidad e intencionada a disminuir la brecha entre niveles.

Lo anterior, en el campo de la educación, significa la información que recibe un estudiante (normalmente por parte del docente) acerca de sus logros en su proceso de aprendizaje y las falencias del mismo con la intención de solucionarlos antes de una evaluación sumativa. Acerca de esto, Ávila (2009) dice:

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro (p.5).

Por tanto, la retroalimentación resulta fundamental en la evaluación del y para el aprendizaje, siendo una herramienta importante que el estudiante pueda lograr los objetivos establecidos por el docente. De esta manera, el estudiante puede ser consciente de cómo aprende, qué ha aprendido y qué le falta por aprender, y enfocarse en aquellos aprendizajes y habilidades que no ha adquirido (o no ha adquirido completamente) para lograr hacerlo. Así mismo, el docente también puede evaluar sus métodos de enseñanza

con el fin de adaptarlos o mejorarlos hacia el fin de que todos los estudiantes sean capaces de lograr los objetivos propuestos y avanzar en las clases a un ritmo similar.

### **IV.3.2. Coevaluación**

La coevaluación es un tipo de evaluación formativa, la cual es realizada por los pares en el proceso de aprendizaje, con el fin de que sean los propios estudiantes los que se evalúen entre sí y construir de esa forma un aprendizaje colectivo. Wiliam (2009) afirma que la característica clave de esta evaluación es el rol que cumplen los aprendices en ella, actuando como recursos de aprendizaje para sus pares. De esta manera, son los mismos pares los que pueden complementar el aprendizaje de otros, así como otros complementan el suyo en los aprendizajes que ya domina o en los que no posee.

### **IV.3.3. Autoevaluación**

La autoevaluación es un tipo de evaluación formativa, la cual es efectuada por la misma persona que está realizando un proceso de aprendizaje de forma activa. Wiliam (2009), acerca de esto, afirma que la característica principal de esta evaluación es, al igual que en la coevaluación, el rol que cumplen los aprendices en ella. En este caso, los aprendices “se hacen dueños de su propio aprendizaje”, participando activamente del proceso y analizando de forma crítica sus propios conocimientos para corregirlos y solventar posibles fallos y errores ellos mismos. En otras palabras, adquieren autonomía en cuanto a qué aprenden y de qué forma lo hacen.

#### **IV.3.3.1. Autorregulación del aprendizaje**

Azevedo; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie; Schunk; y Zimmerman (citado en Chaves, Trujillo & López, 2016) definen la autorregulación del aprendizaje como “el conjunto de acciones cognitivas y metacognitivas que realiza un sujeto para sistematizar conductas, afectos y estrategias de aprendizaje, con el propósito consciente e intencional de lograr conocimientos y desarrollar habilidades” (p.68). Es decir, el sujeto es consciente de qué es lo que aprende y de qué manera lo está aprendiendo, y lo usa a su favor para adquirir los nuevos conocimientos y habilidades de los que carece y quiere

obtener. Frente a ello, establece objetivos a lograr y pone en práctica las estrategias que le van a permitir conseguirlos. Esta autorregulación está estrechamente relacionada a la autonomía en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de actividades como la producción de textos.

#### **IV.4. Metacognición**

La mayoría de las definiciones actuales sobre el concepto de metacognición están basadas en la que realizó Flavell (1976), y se entiende como “el saber sobre el saber”, es decir, se trata de la comprensión que una persona tiene acerca de su propio saber y cómo lo adquiere. Flavell (como se citó en Camelo, 2010), explica:

Metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos. Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetivos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta y objetivo (p.58).

Siguiendo la línea de Flavell, Bluer (citado en Correa, Castro & Lira, 2002), la define como "la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y para supervisar y controlar los procesos mentales" (p.58).

A raíz de lo anterior, Camelo (2010) destaca dos aspectos de la metacognición: su contenido y su función. Respecto a su contenido “la metacognición es un proceso relacionado con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos ejercen” (p.5), y respecto a su función “el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite un mejor control de su actividad” (p.5).

Por otro lado, Kuhn & Dean (como se citó en Iturrieta, Jara y Watson, 2018) la definen como “un constructo similar a la conciencia y gestión del propio pensamiento, o bien, un “pensar sobre el pensamiento” [...]” (p.5).

Por tanto, teniendo en cuenta las diversas definiciones de metacognición, se entiende como los procesos mentales de un sujeto sobre sus propios saberes y de qué

forma los adquiere, pudiendo de esta forma regularlos al ser consciente de cómo ocurren.

## **V. Caracterización de la propuesta**

### **V.1. Problema didáctico**

La problemática identificada en el presente trabajo es que la autoevaluación, a pesar de ser una importante herramienta sobre todo en actividades de producción de textos escritos, no constituye un elemento en el que la educación se centre en términos generales; esto se abordará desde los planes y programas de 3° medio en el eje de producción, situado en la unidad 2 titulada “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias” con la tarea de escribir un ensayo breve (máximo 3 páginas) acerca de la discriminación racial vivida en Estados Unidos y otros tipos de discriminación similares. Esto será abordado desde el 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” (Mineduc, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, la problemática abordada se ve reflejada en las bases curriculares que presenta el Mineduc (2019), en los cuales se enfatiza la importancia de que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos y sean conscientes de su propio aprendizaje, pero deja de lado el uso de estrategias autoevaluativas que aporten al logro de este objetivo:

El pensamiento metacognitivo se relaciona al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados (Mineduc, 2019, p.7).

En el fragmento anterior extraído de las bases curriculares del Mineduc se evidencia la mención de que los procesos metacognitivos, “el pensar sobre el pensar”,



involucra la reflexión propia. Esta “reflexión propia” se relaciona estrechamente con herramientas y estrategias de autoevaluación, cuyo objetivo es que el estudiante reflexione acerca de su propio aprendizaje y cómo lo lleva a cabo. Sin embargo, y con el foco puesto en la producción textual, se observa poco uso de instrumentos de autoevaluación en las actividades propuestas e incluso poco uso del concepto en sí mismo. Esta carencia representa un problema a la hora de que los estudiantes desarrollen autonomía y autorregulación en procesos de producción, puesto que la autoevaluación constituye una herramienta clave a utilizar para lograr este objetivo.

## **V.2. Justificación de la propuesta didáctica**

La presente propuesta didáctica otorga a la autoevaluación formativa un rol de herramienta central sobre todo en producción textual, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos y logren ser autónomos en el ámbito de redacción. Según Wiliam (2009), la autoevaluación tiene como propósito que el estudiante se haga “dueño” de su aprendizaje, con el fin de poder monitorearlo de manera consciente y ser capaz de evaluar sus carencias y fortalezas con el objetivo de obtener mejores resultados; así mismo, también menciona que el uso de la misma lleva a un mejor aprendizaje que el que se logra sin ella. Esto, vinculado a la definición que otorga el Mineduc sobre la metacognición (aprender a aprender) y la importancia que le adjudica a la misma, llevan a la necesidad de otorgar un rol más central y prioritario a las estrategias y herramientas autoevaluativas que conducen y facilitan su desarrollo y logro.

## **V.3. Objetivos**

### **V.3.1. Objetivo general:**

Aplicar estrategias metacognitivas a través de diversos instrumentos autoevaluativos para fortalecer la autonomía en los procesos de producción de ensayos.

### **V.3.2. Objetivos específicos:**

1. Utilizar diversos instrumentos de autoevaluación en procesos de escritura para fortalecer la autonomía en redacción y revisión.

2. Producir un texto considerando estrategias metacognitivas.
3. Valorar el uso de estrategias metacognitivas y herramientas autoevaluativas en la producción de textos escritos.

### V.3.3. Objetivos por sesión:

Sesión	Objetivo	Duración
Sesión 1	Conocer el género ensayo y su estructura para un posterior proceso de escritura.	1 hora pedagógica.
Sesión 2	Investigar acerca del tema a abordar en el ensayo considerando la situación retórica.	2 horas pedagógica.
Sesión 3	Planificar un ensayo para guiar el proceso de redacción.	1 hora pedagógica.
Sesión 4	Redactar el borrador del ensayo para una posterior revisión.	2 horas pedagógicas.
Sesión 5	Autoevaluar el borrador del ensayo para su posterior modificación.	1 hora pedagógica.

Sesión 6	Corregir el ensayo en su totalidad con el fin de detectar elementos que necesiten reescritura y corregirlos.	2 horas pedagógicas.
Sesión 7	Editar el ensayo para su posterior presentación en una galería abierta en el aula.	1 hora pedagógica.
Sesión 8	Presentar el ensayo creado a la comunidad escolar mediante una galería abierta.	2 horas pedagógicas.
Sesión 9	Reflexionar sobre el proceso de producción escrita individual llevado a cabo.	1 hora pedagógica.

## VI. Propuesta didáctica

### VI.1. Secuencia didáctica

<b>Nivel</b>	3° medio.
<b>Eje</b>	Producción.
<b>Unidad</b>	2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias.
<b>Objetivos de aprendizaje de la Unidad</b>	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.
--	--------------------------------------

### **Sesión 1 (45 min.)**

#### **Enlace recursos:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1ORkrNeZHLh68YuPFYQWZF\\_vDC19wvsza?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1ORkrNeZHLh68YuPFYQWZF_vDC19wvsza?usp=sharing)

**Objetivo de la sesión:** Conocer el género ensayo y su estructura para un posterior proceso de escritura.

#### **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo y su estructura.

**Procedimentales:** Recuerdo de nociones del género ensayo y de su estructura. Conocimiento del género ensayo e identificación de posibles dificultades y fortalezas en la elaboración del mismo.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, interés por el aprendizaje, participación en clase.

#### **Actividades**

**Inicio (10 min.):** La clase da inicio con la docente saludando a sus estudiantes. A continuación, procederá a realizar preguntas de activación de conocimiento previo acerca del género ensayo, tales como: “¿Qué conocen acerca del género ensayo?”, “¿Saben para qué sirve un ensayo?” y “¿Saben cuál es la estructura de un ensayo?”. Las respuestas a todas estas preguntas serán anotadas en la pizarra realizando una lista simple de las ideas de los estudiantes para poder introducir el contenido a abordar. Posteriormente, la docente procederá a escribir el objetivo de la sesión en la pizarra y a explicar que en la clase de ese día abordarán lo que es el género ensayo.

**Desarrollo (25 min.):** Una vez escrito y explicado el objetivo de la sesión, la docente procederá a proyectar un breve ppt acerca del género ensayo, haciendo énfasis en su estructura. Durante la explicación, la docente realizará preguntas a sus estudiantes y relacionará los contenidos del ppt con las ideas surgidas en el inicio de la sesión, utilizando los errores como una oportunidad de construir un acierto y generar aprendizajes a partir de ello. Si la docente no cuenta con los instrumentos para la proyección de un ppt, realizará la explicación con ayuda de la pizarra y plumones para destacar la información más relevante para el trabajo que deberán realizar en clases posteriores.

**Cierre (10 min.):** Para el cierre, se hará uso de un ticket de salida. La docente repartirá un post-it o pequeño cuadrado de papel. Posteriormente, pedirá a los estudiantes que anoten en él qué es lo que consideran que es más sencillo y qué es lo más complicado de elaborar un ensayo. Cuando hayan terminado, los estudiantes devolverán el post-it o trozo de papel al docente para una posterior revisión de los mismos. Este ticket de salida tiene el propósito de ser una autoevaluación que permitirá a los estudiantes reconocer posibles facilidades y dificultades, lo cual permitirá y potenciará una posterior autorregulación del proceso de escritura.

**Recursos:** Ppt sobre el género ensayo, pizarra, plumón(es), post-it o cuadrados pequeños de papel.

## **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, autoevaluación, diagnóstico.

**Instrumentos:** Ticket de salida.

**Indicadores de evaluación:** Conocen el género ensayo y distingue su estructura. Identifican posibles dificultades y fortalezas en la elaboración de un ensayo.

## **Sesión 2 (90 min.)**

**Enlace recursos:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1ds8Q90IdCiQcmm81yyNB4iV7wsOvJ4ms?usp=sharing>

**Objetivo de la sesión:** Investigar acerca del tema a abordar en el ensayo considerando la situación retórica.

## **Contenidos**

**Conceptuales:** Discriminación racial, situación retórica.

**Procedimentales:** Investigación sobre la discriminación racial, recopilación de información, selección de información relevante, relación de información encontrada con su conocimiento de mundo, establecimiento de la situación retórica.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

## **Actividades**

**Inicio (15 min.):** La clase dará comienzo con la docente saludando a sus estudiantes. A continuación, escribirá el objetivo de la sesión en la pizarra y lo explicará. Procederá a realizar preguntas que activen los conocimientos previos y de mundo de los estudiantes frente al tema, tales como “¿Qué saben o recuerdan de lo sucedido en Estados Unidos este año?”, “¿Por qué dieron inicio las manifestaciones en ese país?”, “¿Qué clase de discriminación se hizo presente?”, “¿Alguna vez han visto o han sabido de alguien que ha sido discriminado por los mismos motivos o por razones similares?”, “¿Qué otros tipos de discriminación conocen?”. Estas preguntas se realizan con el propósito de que los estudiantes se familiaricen con el tema y puedan interiorizarlo al relacionarlo con lo que ellos saben al respecto y con sus propias experiencias de mundo.

**Desarrollo (60 min.):** La docente llevará a los estudiantes a la sala de computación de la que disponga el establecimiento, explicando previamente que irán a investigar acerca del tema antes mencionado y sobre el cual deberán escribir un ensayo. En caso de no disponer con una sala de computación, se podría hacer uso de los teléfonos móviles de los estudiantes en su lugar. La docente repartirá unas fichas de investigación previamente elaboradas con el objetivo de guiar las investigaciones de sus estudiantes y su recolección de información. Debe explicitar que los sitios donde deben buscar dicha información son, de preferencia, artículos de diarios online. Durante todo este proceso, la docente irá monitoreando el proceso de cada uno de ellos moviéndose por la sala, respondiendo preguntas y dando indicaciones si lo considera oportuno.

**Cierre (15 min.):** La docente realizará preguntas metacognitivas tales como “¿La ficha ayudó a la hora de recoger información?”, “¿Cuál consideran que es la idea más importante respecto al tema que investigaron?”, “¿Consideran que está bien manifestarse por estos propósitos?”. Mediante estas preguntas, además de motivar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, se ayuda también a terminar de construir su opinión y postura frente al tema en cuestión. Finalmente, la docente recogerá las fichas de investigación con el fin de que ningún estudiante pierda la suya.

**Recursos:** Ficha de investigación, pizarra, plumón(es), computadores (o teléfonos móviles) con acceso a internet.

### **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.

**Instrumentos:** Ficha de investigación.

**Indicadores de evaluación:** Investigan sobre la discriminación racial. Recopilan información acerca del tema. Seleccionan información relevante. Relacionan información encontrada con su conocimiento previo y de mundo.

### **Sesión 3 (45 min.)**

**Enlace recursos:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1IPe5jJ\\_WNaEIVv\\_0k6xey6qoObk2HzLA?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1IPe5jJ_WNaEIVv_0k6xey6qoObk2HzLA?usp=sharing)

**Objetivo de la sesión:** Planificar un ensayo para guiar el proceso de redacción.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Planificación de un ensayo teniendo en cuenta la estructura y el tema.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

## Actividades

**Inicio (10 min.):** La docente comenzará la clase saludando a sus estudiantes. A continuación, procederá a realizar preguntas que motiven un aprendizaje por descubrimiento por parte de los estudiantes, tales como “Después de investigar acerca del tema, ¿qué se debe hacer antes de comenzar a redactar?” y “¿De qué forma puedo ordenar las ideas que quiero abordar en mi texto antes de redactarlo?”. Las respuestas serán tomadas en cuenta en un punteo en la pizarra. Posteriormente, la docente procederá a escribir el objetivo de la sesión en la pizarra y a explicar que en la clase de ese día se dedicarán a planificar el ensayo breve que deberán redactar en días posteriores.

**Desarrollo (25 min.):** La docente hará entrega de material previamente preparado, el cual consistirá en una ficha de planificación. Esta ficha de planificación tendrá como objetivo ayudar a los estudiantes a elaborar las planificaciones de sus propios textos, pues contendrá apartados no tan espaciosos destinados a ser llenados con la información necesaria y precisa. Mientras los estudiantes elaboren individualmente las planificaciones de sus textos, podrán realizar preguntas; a su vez, la docente también estará monitoreando y retroalimentando, en caso de ser necesario, el avance de los estudiantes recorriendo la sala.

**Cierre (10 min.):** La docente hará entrega de una lista de cotejo breve y previamente preparada como instrumento autoevaluativo de la planificación realizada, con el propósito de motivar la autorregulación del proceso de escritura. Cuando las listas de cotejo hayan sido respondidas, pedirá a los estudiantes que las entreguen junto con sus fichas de planificación con el propósito de revisarlas y evitar la pérdida de alguna de ellas.

**Recursos:** Pizarra, plumón(es), fichas de planificación. En caso de no contar con fichas, se puede escribir en la pizarra el listado de elementos que debe tener la planificación, lo cual servirá igualmente a los estudiantes como guía; se pedirá que la escriban en una hoja blanca o de cuaderno a parte para que pueda ser entregada al final de la clase.

## Evaluación

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.



**Instrumentos:** Lista de cotejo.

**Indicadores de evaluación:** Planifican la redacción de un ensayo siguiendo una guía establecida. Regulan su proceso de planificación.

#### **Sesión 4 (90 min.)**

**Enlace recursos:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1gpamxs7WXRUZnH916NqvPBn69zUb22SA?usp=sharing>

**Objetivo de la sesión:** Redactar el borrador del ensayo para una posterior revisión.

#### **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Redacción de un borrador de ensayo teniendo en cuenta una planificación previa.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

#### **Actividades:**

**Inicio (10 min.):** La docente iniciará la clase saludando a sus estudiantes. Posteriormente, procederá a hacer la entrega de las guías de planificación y las listas de cotejo que retiró en la clase pasada. Escribirá y explicará el objetivo de la sesión y destacará la importancia de planificar un texto antes de redactarlo. Por último, explicará que las planificaciones que elaboraron en la última sesión serán la base del ensayo que deben redactar.

**Desarrollo (65 min.):** La docente pedirá a sus estudiantes que modifiquen sus planificaciones basándose en las observaciones que ellos mismos destacaron en sus listas de cotejo; al ser planificaciones breves, estas modificaciones deben ser también breves. La docente procederá a explicar que en la sesión de ese día se hará la redacción del borrador del ensayo, el cual estará sujeto a una autoevaluación y a una retroalimentación que ayude a identificar qué elementos del ensayo son óptimos para

quedarse en la versión final y qué elementos necesitan ser modificados, eliminados y/o añadidos. La docente explicará que la autoevaluación está destinada a que aprendan a identificar los elementos ya mencionados por sí mismos, pero que contarán también con una revisión docente que complemente su trabajo. Después de esta explicación, los estudiantes comenzarán a redactar el borrador de sus ensayos siguiendo sus planificaciones, y durante este transcurso de tiempo podrán hacer preguntas así como también la docente se moverá por la sala monitoreando e identificando problemas que puedan surgir para poder darles pronta solución. Durante todo este proceso, los estudiantes contarán con una proyección de una breve lista de recomendaciones para una buena redacción.

**Cierre (15 min.):** La docente realizará preguntas metacognitivas tales como “¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil a la hora de redactar un borrador?”, “¿De qué forma ayudó la planificación previa del texto a la redacción del borrador?”, “¿Consideran que la planificación previa del texto facilita su redacción?”. Estas preguntas y sus respuestas serán discutidas en voz alta, con la intención de generar un diálogo o, en su defecto, una sucesión de respuestas y consideraciones por parte de los estudiantes. Además de motivar la autorregulación del proceso de redacción, estas preguntas servirán a la docente para comprender los procesos de sus estudiantes, de cómo usan los instrumentos, y para identificar las posibles dificultades y facilidades que ellos evidencian.

**Recursos:** Planificación de ensayo previa, lista de cotejo previa, ficha de investigación previa, plumón(es), pizarra.

### **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.

**Instrumentos:** Ninguno.

**Indicadores de evaluación:** Redactan un borrador de un ensayo breve siguiendo una planificación previa del mismo.

### **Sesión 5 (45 min.):**

**Enlace recursos:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1H6eRbi2AqNGN3sU-PlwcK3Da3\\_RiD0aH?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1H6eRbi2AqNGN3sU-PlwcK3Da3_RiD0aH?usp=sharing)

**Objetivo de la sesión:** Autoevaluar el borrador del ensayo para su posterior modificación.

**Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Autoevaluación de un texto escrito con el propósito de corregirlo.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

**Actividades**

**Inicio (10 min.):** La docente dará inicio a la clase saludando a sus estudiantes. Posteriormente, procederá a escribir el objetivo de la sesión en la pizarra y a explicar que la clase de ese día se dedicará a realizar una autoevaluación del borrador del ensayo para su posterior corrección y redacción del ensayo final.

**Desarrollo (25 min.):** La docente hará entrega de una pauta de autoevaluación previamente preparada para que los estudiantes la realicen teniendo la oportunidad en todo momento de observar sus respectivos borradores en el proceso; el motivo de que sea una autoevaluación en papel tiene como propósito quedar como un registro físico que los estudiantes pueden conservar y revisar, pensando en la costumbre que probablemente tengan de tener todas sus evaluaciones en papel. Esta autoevaluación tiene por objetivo que los estudiantes realicen una autorregulación de sus procesos de producción textual. La docente realizará un monitoreo de este proceso, desplazándose por el aula.

**Cierre (10 min.):** La docente procede a realizar preguntas guiadas relacionadas a la autoevaluación que los estudiantes acaban de realizar, con el propósito de hacer colectivas algunas de las posibles fortalezas y debilidades identificadas en el desarrollo de la misma. Además del instrumento autoevaluativo, generar un breve diálogo que les permita expresar en voz alta sus propias consideraciones ayudará a motivar una

autoevaluación y una autorregulación más completa del aprendizaje. Finalmente, se llevará las pautas de autoevaluación con el fin de que ninguna se pierda.

**Recursos:** Pauta de autoevaluación, pizarra, plumón(es).

### **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.

**Instrumentos:** Pauta de autoevaluación.

**Indicadores de evaluación:** Autoevalúan un borrador de un ensayo breve con ayuda de una pauta.

### **Sesión 6 (90 min.):**

**Enlace recursos:** Ninguno.

**Objetivo de la sesión:** Corregir el borrador del ensayo y redactar el texto definitivo.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Corrección del borrador del ensayo. Redacción del ensayo definitivo.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, interés por el aprendizaje, proactividad.

### **Actividades**

**Inicio (15 min.):** La docente inicia la clase saludando a sus estudiantes y escribe el objetivo de la sesión en la pizarra para posteriormente explicarlo. Da inicio a la sesión con preguntas de activación de conocimiento previo acerca de la clase anterior y la autoevaluación que los estudiantes llevaron a cabo. Además, realiza preguntas para averiguar qué piensan sus estudiantes de aquella instancia.

**Desarrollo (60 min.):** La docente hace entrega de la pauta de autoevaluación de la clase anterior. Mediante esta pauta, los estudiantes corregirán su texto con el propósito de llevarlo a la versión final. Debido a que se asume que el borrador ya debe estar bastante avanzado, la guía que van a ocupar para terminar el texto es la pauta de autoevaluación,

la cual evidencia los elementos que ellos mismos consideran que deben corregirse. Así mismo, la docente entrega una retroalimentación de este mismo borrador de modo que tanto el criterio del alumno como el de la profesora influyan en las correcciones realizadas.

**Cierre (15 min.):** Tícket de salida. La docente pedirá que los estudiantes, en un pequeño papel, anoten de qué forma consideran que su autoevaluación influyó en las correcciones de su ensayo. Estos pequeños papeles serán pegados en un lugar al frente de la sala para que los estudiantes puedan tener presentes sus propias consideraciones del proceso autoevaluativo. De esta forma se motiva la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

**Recursos:** Papelitos, plumón(es), pizarra.

### **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.

**Instrumentos:** Tícket de salida.

**Indicadores de evaluación:** Corrigen su propio borrador para elaborar el ensayo final. Modifican los elementos pertinentes que necesitan corrección.

### **Sesión 7 (45 min.)**

**Enlace recursos:** Ninguno.

**Objetivo de la sesión:** Editar el ensayo para su posterior presentación en una galería abierta en el aula.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Edición del ensayo para su posterior presentación a una audiencia determinada.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

## **Actividades**

**Inicio (5 min.):** La clase inicia con la docente saludando a sus estudiantes. Posteriormente, escribirá el objetivo de la sesión en la pizarra y lo explicará. Acto seguido, procederá a explicitar que prepararán el ensayo terminado para una exposición posterior.

**Desarrollo (35 min.):** Los estudiantes procederán a editar su ensayo terminado para esta exposición. Prepararán una portada donde irá el título de su ensayo, su nombre y su curso. Al ser un ensayo escrito a mano, podrán ocupar toda clase de materiales para elaborar la parte estética de la portada o contraportada. Este es un trabajo que pueden realizar en grupos, cada uno trabajando en su propio ensayo pero en compañía de sus compañeros, explicitando que pueden pedirse opiniones y consejos entre ellos durante este proceso, formando así una instancia coevaluativa de trabajo grupal.

**Cierre (5 min.):** Finalmente, los estudiantes colocarán sus ensayos pegados a las paredes de su aula, de modo que las hojas ocupadas puedan pasarse y el ensayo sea legible para quien decida leerlo.

**Recursos:** Materiales de artes plásticas (tijeras, cartulinas, plumones de colores, etc).

## **Evaluación**

**Tipo:** Formativa, coevaluación.

**Instrumentos:** Ninguno.

**Indicadores de evaluación:** Editan su texto para su posterior exposición.

## **Sesión 8 (90 min.)**

**Enlace recursos:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1KiyyxjBGaqeJqwOoMYzQJ\\_ZEuJ39SPpK?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1KiyyxjBGaqeJqwOoMYzQJ_ZEuJ39SPpK?usp=sharing)

**Objetivo de la sesión:** Presentar el ensayo creado a la comunidad escolar mediante una galería abierta.

## **Contenidos**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Presentación del ensayo creado mediante una galería abierta.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, proactividad, participación en clase.

## **Actividades**

**Inicio (10 min.):** La docente comenzará la clase saludando a sus estudiantes, escribiendo el objetivo en la pizarra, y explicando el mismo de manera breve. A continuación, pedirá a los estudiantes que no hayan terminado de editar su ensayo vuelvan a reunirse en grupos para terminar el trabajo.

**Desarrollo (70 min.):** La docente destinará unos minutos para que los estudiantes que no hayan terminado de editar sus trabajos puedan hacerlo. A continuación, permitirá la entrada previamente planeada a los estudiantes de otro curso y a los profesores que deseen asistir, con el propósito de que puedan ver y leer los ensayos elaborados en una galería abierta hecha en el aula. Si alguno de los estudiantes lo desea, puede presentar su ensayo de manera breve a la audiencia de la que disponga.

**Cierre (10 min.):** Al final de la sesión, la docente realizará preguntas a los estudiantes acerca de la dinámica de la sesión para conocer sus opiniones acerca de ello y de lo significativa o no significativa que pudo resultar. A continuación, se llevará consigo los ensayos para la evaluación sumativa de los mismos.

**Recursos:** Pizarra, plumón(es).

## **Evaluación**

**Tipo:** Sumativa.

**Instrumentos:** Pauta de evaluación.

**Indicadores de evaluación:** Redactan un ensayo dirigido a una audiencia específica. Autoevalúan su proceso de redacción mediante instrumentos autoevaluativos. Editan su ensayo con el propósito de exponerlo a una audiencia determinada.

## **Sesión 9 (45 min.):**

### **Enlace recursos:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1gYJ0fS96TyIHGIJW-HH16vYPs8eAHNQG?usp=sharing>

**Objetivo de la sesión:** Reflexionar sobre el proceso de producción escrita individual llevado a cabo.

### **Contenidos:**

**Conceptuales:** Género ensayo.

**Procedimentales:** Reflexión del proceso de redacción. Valoración de los procesos de escritura y de los instrumentos utilizados.

**Actitudinales:** Respeto por los turnos de habla, participación en clase.

### **Actividades**

**Inicio (10 min.):** La docente comenzará la clase saludando a sus estudiantes. Acto seguido, escribirá el objetivo de la sesión y procede a explicarlo. Pedirá a sus estudiantes que formen un semi-círculo y procederá a explicar la dinámica de la sesión.

**Desarrollo (30 min.):** La docente entregará un cuadradito de papel o post-it a cada estudiante, indicando que van a usarlo al final de la sesión. Continuará la clase sacando un sombrero/bolsa/cajita/etc., que contenga diversas preguntas de carácter reflexivo y metacognitivo, con el fin de sacar algunas de ellas al azar y responderlas en grupo generando un diálogo guiado por el docente. Este diálogo pretende que los estudiantes reflexionen acerca del proceso de escritura llevado a cabo, y que por tanto tengan la última instancia de autorregulación de ese proceso de la secuencia didáctica.

**Cierre (5 min.):** Ticket de salida. Al finalizar el tiempo para preguntas y diálogo, la docente pedirá a los estudiantes que escriban en su post-it o trozo de papel aquello que les haya resultado más útil a la hora de llevar a cabo el proceso de redactar un ensayo, o bien aquello que les haya resultado más significativo. Debe ser un escrito breve, una oración corta o conceptos sueltos.

**Recursos:** Post-it o trozo de papel, sombrero, preguntas escritas en papelitos.



## Evaluación

**Tipo:** Formativa, autoevaluación.

**Instrumentos:** Tícket de salida.

**Indicadores de evaluación:** Reflexionan acerca de los procesos de redacción de un ensayo. Valoran los procesos de escritura y los instrumentos utilizados.

### VI.2. Plan de evaluación

<b>Instancia de evaluación e instrumento</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Número de sesión</b>
<p><b>Instrumento:</b> Tícket de salida.</p> <p><b>Instancia:</b> Los estudiantes anotarán qué es lo que consideran que es más sencillo y qué es lo más complicado de elaborar un ensayo.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocen el género ensayo y distingue su estructura.</li><li>• Identifican posibles dificultades y fortalezas en la elaboración de un ensayo.</li></ul>	Formativa, autoevaluación, diagnóstico.	Sesión 1
<p><b>Instrumento:</b> Ficha de investigación.</p> <p><b>Instancia:</b> Los estudiantes completarán una ficha que les servirá de guía a la hora de buscar</p>	Formativa, autoevaluación.	Sesión 2

<p>información acerca del tema demandado.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigan sobre la discriminación racial.</li> <li>• Recopilan información acerca del tema.</li> <li>• Seleccionan información relevante.</li> <li>• Relacionan información encontrada con su conocimiento previo y de mundo.</li> </ul>		
<p><b>Instrumento:</b> Lista de cotejo.</p> <p><b>Instancia:</b> Los estudiantes completarán una lista de cotejo como manera de autoevaluar su planificación del ensayo que deberán redactar en clases posteriores.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifican la redacción de un ensayo siguiendo una guía establecida.</li> <li>• Regulan su proceso de planificación.</li> </ul>	<p>Formativa, autoevaluación.</p>	<p>Sesión 3</p>
<p><b>Instrumento:</b> Ninguno.</p> <p><b>Instancia:</b> El docente realizará</p>	<p>Formativa, autoevaluación.</p>	<p>Sesión 4</p>

<p>preguntas metacognitivas acerca del proceso de redacción siguiendo las fichas de planificación e investigación.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactan un borrador de un ensayo breve siguiendo una planificación previa del mismo.</li> </ul>		
<p><b>Instrumento:</b> Pauta de autoevaluación.</p> <p><b>Instancia:</b> Los estudiantes autoevaluarán el borrador de su ensayo mediante una pauta que les servirá para corregir posteriormente su texto.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevalúan un borrador de un ensayo breve con ayuda de una pauta.</li> </ul>	<p>Formativa, autoevaluación.</p>	<p>Sesión 5</p>
<p><b>Instrumento:</b> Tícket de salida.</p> <p><b>Instancia:</b> Los estudiantes anotarán de qué manera consideran que su autoevaluación influyó en las correcciones y modificaciones de su texto.</p>		<p>Sesión 6</p>

<p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrigen su propio borrador para elaborar el ensayo final.</li> <li>• Modifican los elementos pertinentes que necesitan corrección.</li> </ul>		
<p><b>Instrumento:</b> Ninguno.</p> <p><b>Instancia:</b> Mientras los estudiantes editan su texto para su exposición, trabajarán en grupos en compañía de sus compañeros para generar instancias de diálogo acerca de los trabajos de cada uno.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Editan su texto para su posterior exposición.</li> </ul>	<p>Formativa, coevaluación.</p>	<p>Sesión 7</p>
<p><b>Instrumento:</b> Pauta de evaluación.</p> <p><b>Instancia:</b> Luego de exponer los ensayos, el docente se los llevará para una evaluación sumativa del producto final del proceso.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactan un ensayo dirigido a una audiencia específica.</li> <li>• Autoevalúan su proceso de redacción mediante instrumentos</li> </ul>	<p>Sumativa.</p>	<p>Sesión 8</p>

<p>autoevaluativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Editan su ensayo con el propósito de exponerlo a una audiencia determinada.</li> </ul>		
<p><b>Instrumento:</b> Tícket de salida.</p> <p>Instancia: Los estudiantes anotarán aquello que les resultó más útil o más significativo en el proceso de redacción, ya sea un instrumento o alguna instancia en concreto.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionan acerca de los procesos de redacción de un ensayo.</li> <li>• Valoran los procesos de escritura y los instrumentos utilizados.</li> </ul>	<p>Formativa, autoevaluación.</p>	<p>Sesión 9</p>

## VII. Conclusiones

A lo largo de todo el presente trabajo, la autoevaluación ha tenido un rol central en el propósito de fortalecer la autorregulación del aprendizaje y la autonomía en los estudiantes, pues constituye un elemento de suma relevancia en estos procesos sobre todo en el eje de producción textual y no muchas veces es considerada ni ocupada como tal. Durante toda la secuencia didáctica se ha tomado la autoevaluación como centro para conseguir fortalecer en los estudiantes una autonomía en procesos de producción, con el fin de darle relevancia y demostrar su utilidad a la hora de fortalecer este tipo de habilidades en los alumnos a la hora de producir un texto escrito. Este trabajo pretende proponer una forma de usar y aprovechar este elemento con estos propósitos, puesto que

es una importante herramienta que los docentes tenemos y que podemos incorporar a nuestras clases y secuencias didácticas pero que en muchas ocasiones solemos olvidar o no considerar tan relevante a la hora de llevar a cabo una planificación.

Finalmente, esta forma de ver la autoevaluación como centro de los procesos de aprendizaje puede aplicarse a otros ejes del currículum si lo que se pretende es fortalecer la autonomía y la autorregulación en estos otros ejes. La autoevaluación constituye una importante herramienta para que los estudiantes sean capaces de comprender sus propios procesos de aprendizaje y actuar en consecuencia, lo cual sería más complicado de conseguir sin ella.

### VIII. Referencias

- Alvizú, G. (2018). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura por proceso de párrafos en textos expositivos en alumnos de 8° Básico de un colegio de varones en Viña del Mar* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-9500/UCC9719\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-9500/UCC9719_01.pdf)
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. México: Universidad del Valle de México.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1), 54-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm#:~:text=La%20competencia%20comunicativa%20es%20la,fontica%20sem%20Antica\)%20como%20las%20reglas](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm#:~:text=La%20competencia%20comunicativa%20es%20la,fontica%20sem%20Antica)%20como%20las%20reglas)
- Chaves, E., Trujillo, J.M. & López, J.A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 67-82.
- Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, (7), 58-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>
- Díaz, M. (2018). *Investigación acción para 3° año medio: producción de texto argumentativo mediante aplicación de estrategias de textualización* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-4500/UCC4567\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-4500/UCC4567_01.pdf)

- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, lengua y literatura*, 27, 219-254.
- Iturrieta, C., Jara, L., Watson, G. (2018). Aproximación teórico-metodológica a la evaluación de la metacognición en contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-17.
- Linerós, G. (2018). *Investigación acción en 3° año medio: Aplicación de estrategias de cohesión para mejorar la producción de textos* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-4500/UCC4574\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-4500/UCC4574_01.pdf)
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). Bases Curriculares 3° y 4° Medio. Santiago.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020). *Programa de estudio Lengua y Literatura 3° medio*. Santiago.
- Navarro, I. (2019). *Investigación-acción para primero medio: aplicación de estrategias de producción textual en análisis de poemas mediante un enfoque de escritura por proceso* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-0000/UCB0042\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-0000/UCB0042_01.pdf)
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación*, (662).
- Ruiz de Pinto, L. (2002). Evaluación – tipos de evaluación. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 118.
- Salas, C. (2018). *Sistematización del proceso de escritura enfocado en la etapa de revisión* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-4500/UCC4552\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-4500/UCC4552_01.pdf)
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco Y Negro*, 5(2). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3), 15-44.