

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



Propuesta didáctica para 4° Año Medio de formación general:

Aplicación de recursos no verbales y paraverbales en
la producción de un texto oral plurigestionado

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

PROFESORA GUÍA:

Jadranka Gladic Miralles

ESTUDIANTE:

José Miguel Villalobos

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

Índice

Introducción	4
I Problematización	5
1.1. Identificación del problema didáctico en el currículum nacional	5
1.2.- Justificación del problema didáctico detectado	8
1.3.- Propuesta de solución frente al problema didáctico detectado	10
II Estado del arte	12
2.1- Criterios de búsqueda y recolección de información	12
2.1.1- Propuestas didácticas para el desarrollo de estrategias de producción de textos orales	12
2.1.2.- Orientaciones didácticas para la elaboración de géneros orales	13
2.1.3.- Evaluación de textos orales	14
2.2- Rastreo de información y sistematización de datos	15
2.3.- Conclusiones, observaciones y síntesis del análisis realizado	22
III Marco teórico	24
3.1.- La producción oral como práctica social	24
3.1.1.-Eje de oralidad	25
3.1.2.- Textos orales	26
3.1.3.- Habilidades implicadas en la producción de textos orales	26
3.2.-Modelo de producción de textos orales	27
3.3.- Géneros discursivos	28
3.3.1 Enseñanza de los géneros en contextos educativos	28
3.3.2 Debate en el aula	29

3.4.-Lineamientos evaluativos en la producción de textos orales.....	30
3.4.1 Instrumentos evaluativos	30
3.4.2 Autoevaluación y coevaluación	31
IV Presentación.....	32
4.1.-Objetivo general de la propuesta didáctica a implementar	33
4.1.1 Objetivos específicos de la propuesta didáctica a implementar	33
4.1.2 Progresión de objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica	33
4.2.- Narrativa de planes de clases	35
4.3.- Plan de evaluación de la propuesta didáctica	55
V Conclusión	64
VI Referencias bibliográficas	66

Introducción

Cassany, Luna y Sanz (1994) consideran que la capacidad de descifrar y decodificar signos lingüísticos (lectura y escritura) ha sido, históricamente, el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela. Los autores plantean una perspectiva crítica en torno a la función tradicional de la escuela en el ámbito de la Lengua, señalando que esta ha asumido la alfabetización como una de sus tareas fundamentales, desplazando la habilidad de expresión oral y centrando el foco de la misma en torno a componentes gramaticales y de lectoescritura. Este marco contextual es comprendido bajo una lógica sociocultural en que se asume que los niños y niñas aprenden a hablar por su cuenta y que no es algo de lo que la escuela debiese hacerse cargo. Una concepción más moderna de la escuela y su función como formadora integral de niños y niñas permite dimensionar que “el área de Lengua también debe ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos relacionados con la comunicación” (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Bajo esta lógica, el presente informe tiene como función entregar una visión crítica en torno a la enseñanza/aprendizaje de la oralidad dentro de los Planes y Programas 3° y 4° Medio (Ministerio de Educación [MIEDUC], 2020), comprendiendo que el país no se encuentra ajeno a la problemática esbozada de manera preliminar. Además, se contempla la implementación de una propuesta pedagógica que busca dar solución a la problemática identificada.

Para lograr el objetivo planteado, se requiere explorar dichos documentos ministeriales y, en ellos, identificar un problema asociado a la oralidad. Una vez hallado, este debe ser descrito y enmarcado en un nivel educativo y posicionado en una de las unidades que componen los Planes y Programas de este curso en particular. Posteriormente, se debe realizar un Estado del Arte que dé cuenta de lo que se ha realizado hasta el momento respecto al problema y un Marco Teórico, a partir del cual desarrollar la propuesta didáctica que le dé solución. Finalmente, se plantean algunas conclusiones ligadas al trabajo realizado y a las proyecciones del mismo.

I. Problematicación

Este apartado se construye considerando como instancia inicial la identificación del tema y la problemática a trabajar dentro del presente informe. Si se considera como tema el análisis crítico de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y orientaciones didácticas planteadas en los Planes y Programas de 4° año Medio, esta fase es construida como una forma de afinar y estructurar más formalmente estas ideas, identificando y delimitando un problema dentro de un Marco Curricular y un nivel de enseñanza en particular. Esto se logra mediante una conceptualización de un problema específico, considerando el Marco Curricular y las habilidades que se pretenden abordar, lo cual permitirá proveer las directrices y los componentes fundamentales de la investigación, sumado a la conceptualización de un plan de acción a partir del cual dar solución a la problemática identificada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1.1.- Identificación del problema didáctico en el currículum nacional

La identificación del lenguaje como un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento y la comprensión del mundo ha llevado a que los enfoques didácticos asumidos dentro del currículum nacional estén orientados a fortalecer habilidades que se consideran fundamentales para la inserción e interacción del individuo dentro de la sociedad y la cultura (MINEDUC, 2015). Siguiendo estos lineamientos, la asignatura de Lengua y Literatura asume un enfoque de carácter comunicativo cultural, bajo el cual se contempla al ser humano como inserto dentro de una cultura que interactúa de manera dinámica con otras culturas. Por ello, es necesario desarrollar competencias comunicativas consideradas indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad (MINEDUC, 2015).

A partir de lo planteado y considerando que “Escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar son las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona” (MINEDUC, 2015, p. 34), la asignatura de Lengua y Literatura se ha conformado a partir de cuatro ejes: lectura, oralidad, escritura e investigación. Estos permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de dichas competencias.

La consideración preliminar de los cuatro ejes y los OAs formulados a partir de estos, se vuelve relevante para identificar problemáticas ligadas a la manera en que las orientaciones de actividades y evaluaciones son planteadas en los Planes y Programas de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020). Siguiendo estos lineamientos, la presente investigación pretende abordar una problemática vinculada a la integración, dentro del currículo nacional de 3° y 4° Medio, de los ejes conocidos hasta 2° medio (lectura, oralidad, escritura e investigación), en tres nuevas dimensiones: comprensión, producción e investigación. Bajo esta nueva articulación, se propone que los ejes de comprensión y producción deben ser abordados considerando textos orales, escritos y audiovisuales, comprendiendo que este último emana desde la utilización de recursos multimodales, tales como audio, imagen y colores (MMINEDUC, 2020).

El conflicto radica en que, a pesar de que los propósitos planteados en los Planes y Programas para cada unidad se formulan considerando los tres tipos de textos, las orientaciones de actividades y evaluación que se sugieren para el cumplimiento de dichos objetivos tienden a inclinarse hacia la comprensión y producción de textos de carácter escrito y audiovisual, por lo que son escasas las actividades y criterios evaluativos orientados a trabajar el eje de oralidad de manera integral. Una revisión exhaustiva de los Planes y Programas de 3° y 4° año permite dimensionar que los OAs destinados a trabajar la comunicación oral en el aula están orientados a: “Producir textos orales, escritos o audiovisuales y a usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos”(MINEDUC, 2020).

En 3° Medio, estos OAs son abordados a lo largo de cuatro unidades de manera aleatoria. El primero de estos es contemplado dentro de cinco actividades (Unidades 1 y 2) y el tercero se considera en dos actividades (Unidad 4). En 4° Medio, en cambio, los OAs se abordan de manera conjunta en dos actividades de la Unidad 3 y en todas las actividades presentes en la Unidad 4. Es por lo planteado que se ha seleccionado la cuarta unidad de 4° año Medio para trabajar la producción de textos orales, considerando que esta incorpora de manera paralela los dos objetivos ligados a la producción oral y a la utilización de recursos no verbales y paraverbales y que se presentan grandes falencias en torno a las orientaciones para trabajar dichos recursos.

La cuarta unidad de los Planes y Programas de 4° Medio (MINEDUC, 2020), llamada “La escritura como forma de participación social”, plantea como propósito que las y los estudiantes:

experimenten con las posibilidades del lenguaje en la producción de textos de distintos formatos (orales, escritos y audiovisuales) y con diversos propósitos, como comunicar sus interpretaciones, desarrollar la creatividad, presentar puntos de vista y persuadir por medio de un proyecto de propaganda con tema social (p.152).

En ella, se proponen cuatro actividades de trabajo en las que se abordan el OA5 y el OA6, los que están orientados a trabajar con recursos relacionados a la comprensión y producción de textos escritos, orales y audiovisuales. Un análisis preliminar de las actividades planteadas permite dimensionar que dichos objetivos no se logran alcanzar a cabalidad, pues el trabajo de las diferentes actividades está orientado, mayoritariamente, a la producción de textos escritos (un prólogo, una crítica de cine para una revista, una columna para un blog y una campaña de propaganda), desplazando el trabajo relacionado con la utilización de recursos no verbales y paraverbales que son planteados en el Curriculum Nacional como recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Se debe mencionar que incluso en la elaboración de textos escritos, específicamente, en la fase de presentación oral (Grupo Didactext, 2015) no se entregan lineamientos a partir de los cuales abordar la oralidad y trabajar dichos recursos. Las actividades más bien se centran en aspectos lingüísticos (como uso de adjetivos, modos verbales, etc.) y estructurales de los textos producidos, haciendo un llamado al docente a: “asegurarse de que estén usando de modo flexible los recursos lingüísticos y no lingüísticos en función de su propósito comunicativo” (MINEDUC, 2020, p.171), sin entregar información relacionada a cómo es posible llevar a cabo dicho proceso.

Sumado a lo anterior y a pesar de que la actividad evaluativa de la unidad contempla una presentación oral, no se evidencian orientaciones que permitan realizar un proceso de planificación del texto oral en que se trabajen y desarrollen habilidades vinculadas a la producción oral, elementos que adquieren particular relevancia para autores como Cassany, Luna y Sanz (1994), quienes contemplan los recursos no verbales como microhabilidades fundamentales para la producción de textos orales.

1.2- Justificación del problema didáctico detectado

Si se considera que dentro de los Planes y Programas de Estudio analizados existe un énfasis relacionado con la producción y comprensión de textos escritos, tanto la comprensión como la producción de textos orales se ven desplazados como elementos que no se trabajan de manera sistemática. Esto se puede ver ejemplificado en que algunas de las actividades propuestas pretenden abordar la oralidad desde el modelo de producción escrita del Grupo Didactext (2015), al incluir la opción de que estos se oralicen. La oralización corresponde a la última etapa de este modelo y en ella: “se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (p. 240). No obstante, no se proponen estrategias para desarrollar competencias o habilidades ligadas a la producción oral.

Es necesario comprender que el desarrollo de habilidades y recursos orientados a trabajar la comunicación oral, desde un enfoque comunicativo cultural, adquiere mayor relevancia dentro de una sociedad en que tomar la palabra, tanto en la vida escolar y profesional como en la vida pública (especialmente en la administrativa y democrática) corresponde a una auténtica exigencia de democratización de la escuela y de la sociedad (Schneuwly, 1997).

Esto se suma a que desarrollar “el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y las competencias de comunicación” son parte de los desafíos educativos planteados por la UNESCO para el año 2030 (UNESCO, 2017). Estos planteamientos se enfrentan a una realidad en la que es escasa la atención que se le presta a la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la clase de Lengua y Literatura, sumado a que son exiguas las oportunidades registradas para abordarla de manera secuencial y sistemática (Ríos, 2008).

Resulta fundamental el planteamiento de orientaciones didácticas en que se le otorgue a la oralidad la relevancia que la misma requiere, tomando en consideración el enfoque comunicativo cultural en el que se inserta y la importancia que esta adquiere dentro de los procesos de participación política. Comprender la oralidad como un mecanismo de participación política y social puede llevar a cuestionar los procesos de representatividad en torno a los cuales se sustentan los sistemas democráticos, ya que “la mayor parte de la población espera que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes detentan el poder político o judicial” (Ríos, 2008).

Lo anterior se instala como un conflicto social, al cual es necesario dar solución dentro de las posibilidades pedagógicas que ofrece el currículum nacional y considerando que la escuela debe:

Desarrollar las destrezas orales y facilitar el acceso a usos más formales de la lengua como alternativa para cualificar el sentido de los intercambios verbales, la construcción de conocimientos, el acceso a los distintos espacios socioculturales y, en general, para promover mayores posibilidades de desarrollo humano (Ríos, 2008, p. 25).

Bajo esta lógica, resulta relevante analizar críticamente las orientaciones de actividades y evaluación emanadas desde el Marco Curricular, como una forma de articular nuevas propuestas pedagógicas que posicionen a la oralidad como un eje relevante. Tomando en cuenta estas afirmaciones, se vuelve necesario que las actividades orientadas a trabajar la comunicación oral y que han sido planteadas dentro de los Planes y Programas de la asignatura de Lengua y Literatura, se encuentren enfocadas en que los y las estudiantes “dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha” (MINEDUC, 2015, p. 41).

En palabras de Ruiz Bikandi et al. (2011), los planteamientos didácticos vinculados al desarrollo de habilidades ligadas a la oralidad dentro de un ambiente académico deben estar orientados a deconstruir la idea de que existe un modelo único de lenguaje oral. Más bien, se debe implementar la idea de que debe existir una adecuación de los enunciados lingüísticos a los distintos grados de formalidad que puedan requerir las diferentes situaciones comunicativas.

Lo planteado adquiere relevancia al planificar actividades en las cuales se trabaje la comunicación oral y la producción de este tipo de textos, a partir de diferentes géneros en que se considere la situación retórica y lo que esta plantea en términos de forma y contenido. Es por lo señalado que la problemática identificada en el currículum nacional requiere de adecuaciones orientadas a desarrollar la oralidad desde géneros diversos y a posicionarse como un eje en el que es posible llevar a cabo un trabajo progresivo y sistemático.

1.3.- Propuesta de solución frente al problema didáctico detectado

Pensar en metodologías didácticas dentro de las cuales sea posible trabajar la producción de textos orales es uno de los pasos fundamentales para dar solución a la problemática identificada en los Planes y Programas de 4° Medio (MINEDUC, 2020). Resulta indispensable para el cumplimiento de dicho propósito abordar la producción de textos orales como un proceso que, como tal, debe contemplar una fase de planificación.

Por esta razón, la planificación de una secuencia didáctica en la que se aborden las diferentes fases requeridas para la producción de textos orales resulta elemental para solucionar la problemática abordada en el presente informe. Esta secuencia tomará en consideración los planteamientos teóricos de Ferrer (2005), quien aborda la producción de ciertos géneros orales (como el debate o la entrevista) como un proceso que requiere de una fase de planificación y de construcción de un guion. Igualmente, se contemplarán las fases de producción textual planteadas por el Grupo Didactext (2015) para la producción de textos de carácter académico. Esto, considerando que, en parte, el discurso oral sigue los mismos pasos que el escrito cuando se dispone de cierto tiempo de preparación (Ferrer, 2005). Finalmente, se considerará el desarrollo de competencias vinculadas al lenguaje no verbales y paraverbal y la técnica asociada a estos recursos (Fernández, 2018).

Para lograr la construcción del ya mencionado guion, será necesario acercar a los y las estudiantes al género y a la tipología textual que se pretende trabajar. Por eso, es importante que, dentro de la secuencia didáctica, se aborden los procesos de planificación y teatralización del guion desde las superestructuras textuales, consideradas como “estructuras típicas comunes características de un conjunto de textos o secuencias textuales” (Ferrer, 2005, p. 109).

Sumado a esto, resulta necesario el trabajo de los recursos no verbales y paraverbales dentro de la secuencia didáctica, con la finalidad de instruir a las y los estudiantes en torno a aquellos recursos que pueden potenciar el mensaje lingüístico. En el caso de la voz, por ejemplo, está comprobado que “una educación vocal puede hacerla más fuerte, ampliar sus registros tonales, etc., e igualmente pueden controlarse otros elementos paralingüísticos, como el volumen y la velocidad de la emisión” (Ruiz et al., 2011, p. 85). Para Enríquez (2018) las problemáticas vinculadas a la emisión de la voz y la expresión oral en los espacios

educativos requieren de nuevos enfoques pedagógicos mediante los cuales se enseñen las técnicas que permiten desarrollar el discurso oral.

Es por lo planteado que se contemplarán instancias en que se trabajen elementos de la técnica vocal propuestas por dicho autor, tales como la relajación, la respiración, la dicción, el apoyo de la voz o la postura. Ello, sumado a instancias de evaluación formativa en que se trabaje la producción del texto oral, así como instancias de formación y desarrollo de los elementos anteriormente señalados. Para la instancia de evaluación sumativa, se considerarán los planteamientos de Ruiz Bikandi et al. (2011), quienes sugieren la utilización de fichas o listas de control en las que se enumeren los aspectos que se espera que el o la alumno tome en consideración.

Con respecto a la elección del género discursivo a trabajar, en este caso un debate, su elección emerge desde la distinción que Cassany, Luna y Sanz (1994) realizan en torno a los géneros orales. Los autores consideran que estos se dividen en dos formatos: autogestionados (exposiciones, parlamentos, intervenciones formales, etc.) y plurigestionados (entrevistas, reuniones, debates). Los primeros requieren la capacidad de preparación y autoregulación del discurso y son considerados como las situaciones comunicativas que más se alejan de la vida cotidiana de los alumnos. Por su parte, los segundos ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa, considerada por los autores como la forma más importante de comunicación en la vida humana y en el desarrollo de habilidades sociales (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Desde esta perspectiva, el género debate es seleccionado, comprendiendo su carácter plurigestionado y las posibilidades de interrelación en equipo que este ofrece como escuchar, hablar, hacer preguntas y respuestas, colaborar, etc.

Sumado a lo anterior, resulta relevante considerar los planteamientos de Montes y Navarro (2019), en torno al género debate y cómo este aprovecha el potencial dialógico de la comunicación oral, lo cual se puede extrapolar a contextos académicos y universitarios, donde la conversación o discusión sobre las diferentes materias es considerada como parte fundamental del aprendizaje.

La situación se vuelve compleja al analizar los Planes y Programas generales de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020) y dimensionar que en ninguna de las propuestas didácticas se hace mención a este género en particular o se trabajan otras similares. Es necesario contemplar

que la construcción de un enfoque comunicativo cultural requiere que los y las estudiantes desarrollen la conciencia respecto de cómo es posible utilizar el lenguaje de forma dialógica para persuadir y de cómo los recursos lingüísticos y no lingüísticos intervienen en la generación y decodificación del discurso (MINEDUC, 2020).

II. Estado del arte

El presente apartado tiene como función entregar criterios y lineamientos para la búsqueda y análisis de información asociada al problema didáctico identificado en la fase 1. Ello, con el objetivo de elaborar lo que en el presente informe se denominará como Estado del arte. De manera preliminar, resulta necesario comprender la perspectiva teórica y metodológica bajo la cual se sustenta el concepto. Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo comprenden como “Un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema, y un producto (marco teórico) que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación” (p. 52).

Lo planteado, sugiere que este apartado sea comprendido como un mecanismo a partir del cual se explora el material teórico y aplicado existente (conceptualizaciones, investigaciones previas, etc.) en torno a la problemática señalada. Esto permitirá exponer y analizar la información para determinar su validez, pertinencia en el encuadre del presente informe y extraer ideas que sustenten la propia propuesta.

Es por esto que, en una primera instancia, se delimitarán criterios de búsqueda para, posteriormente, dar lugar al análisis de la información recopilada, a partir de dichos criterios. Cabe recordar que, tanto los criterios como el análisis de la información, están orientados a indagar acerca de las propuestas en las que se ha trabajado la producción de textos orales en el aula.

2.1- Criterios de búsqueda y recolección de información

2.1.1- Propuestas didácticas para el desarrollo de estrategias de producción de textos orales

La construcción de este criterio resulta elemental para extraer recursos didácticos que permitan abordar la problemática identificada y dar solución a partir de propuestas

configuradas desde un proceso de investigación y aplicación previa. Este criterio emerge, en una primera instancia, a partir de la reducción de las habilidades que se pretenden trabajar dentro del eje de oralidad (tales como el uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos, aplicación del género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia, entre otros).

En una segunda instancia es necesario comprender el concepto de propuesta didáctica como una “propuesta de aprendizaje con objetivos específicos que deben ser explicitados y que pueden convertirse en criterios de evaluación de los textos que se producen” (Camps, 1996, p. 12). Para alcanzar dichos objetivos, es necesario llevar a cabo una serie de actividades dotadas de sentido a partir de los mismos.

Finalmente, es preciso indagar en los mecanismos y estrategias didácticas a partir de las cuales es posible trabajar los textos orales. Estas serán comprendidas como “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (...) Son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse” (Solé, 1998, p. 50). Estas definiciones permiten pensar en el criterio Propuestas didácticas para el desarrollo de estrategias de producción de textos orales como un mecanismo de búsqueda generalizado que determina la aplicación concreta, dentro de una planificación didáctica, de las estrategias y las propuestas encontradas, a partir del contexto al que se adscribe y a la problemática a la que se pretende dar solución.

2.1.2.- Orientaciones didácticas para la elaboración de géneros orales

El criterio se construye considerando la necesidad de incursionar en material teórico a partir del cual trabajar los géneros orales, comprendiendo que se trata de un fenómeno discursivo con rasgos relativamente estables. Por ello, apoyar la construcción de material didáctico en base a la información recopilada resulta fundamental.

Este criterio emerge desde la conceptualización y comprensión del término orientaciones didácticas como un sistema de apoyo dirigido al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se concibe a través de un enfoque personológico y a partir del que es posible llevar a cabo la labor pedagógica y lograr los objetivos que se plantean (Cruz, 2014). Sumado a lo anterior, la delimitación del género que se pretende trabajar resulta crucial para determinar patrones de búsqueda más reducidos. Esto determina que la noción de géneros

orales y la de debate se inserten como conceptos a tener en consideración dentro de búsqueda de sustento metodológico/teórico.

La concepción de género oral que se adoptará en el presente informe se adscribe a las ideas de Parodi (2009) en torno a la definición del mismo como “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes /escritores y oyentes/ lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (p. 34).

Bajo esta lógica, se comprende el criterio de Orientaciones didácticas para la elaboración de géneros orales como un mecanismo metodológico, a partir del cual extraer modelos didácticos que contribuyan a trabajar los géneros orales, particularmente, el debate.

2.1.3.- Evaluación de textos orales

El criterio emerge considerando la relevancia que adquieren los procesos formativos en el desarrollo de todo proceso pedagógico (MINEDUC, 2018). La evaluación se instala como un elemento relevante para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, comprendiendo que este no debe contemplar la producción de un texto (oral o escrito) como un fin, sino como una herramienta que permite visualizar el aprendizaje de los y las estudiantes para, posteriormente, ajustar las estrategias de enseñanza en pos de un aprendizaje significativo (MINEDUC, 2020).

Para Sanmartí (2007), la evaluación se entiende como un proceso caracterizado por recoger información de los y las estudiantes, ya sea por medios escritos o no; posteriormente, analizar dicha información y emitir juicios a partir de ella que sean significativos; y, finalmente, tomar decisiones y actuar en base al juicio que se ha emitido de dichas informaciones. Es por ello que la evaluación de textos orales, como criterio de búsqueda, se comprenderá desde un enfoque pedagógico centrado en el proceso de aprendizaje, a partir del cual obtener material ligado a la evaluación criterial, es decir, que permita delimitar criterios a alcanzar, considerando instancias formativas y de retroalimentación en la producción de textos orales.

2.2- Rastreo de información y sistematización de datos

Criterio 1: Propuestas didácticas para el desarrollo de estrategias de producción de textos orales.

Material 1

Autor/a y año publicación: MINEDUC (2012)

Título: Guías didácticas de comunicación oral. Asignatura: Lenguaje y Comunicación. 1° a 4° año de educación media.

Tipo de documento: Libro

Observaciones: Se exponen guías didácticas a partir de las cuales es posible extraer estrategias para trabajar el género oral en cada uno de los niveles académicos.

Descripción y Análisis crítico de la información: El libro entrega material didáctico para cada uno de los niveles de Educación Media, en los cuales se trabaja la comunicación oral. De manera preliminar, se entregan precisiones conceptuales en torno a los diferentes componentes involucrados en la comunicación oral, tales como el género, la situación retórica, el lenguaje no verbal y paraverbal, entre otras. En el material didáctico destinado a 4° medio se trabaja el género “discurso público”. En él, se propone trabajar habilidades comunicativas relacionadas con la clarificación, evaluación, organización y transmisión de ideas a través del análisis y producción de un discurso público. Asimismo, se entregan rúbricas para la evaluación del discurso, incluyendo el proceso de planificación como un criterio a evaluar.

El material seleccionado entrega una guía muy completa de los elementos involucrados en la producción de textos orales. La forma en que se trabaja el discurso público funciona como un modelo a partir del cual extraer estrategias para trabajar de manera procesual la producción de este tipo de textos como, por ejemplo, la contemplación de etapas de inicio, desarrollo y cierre en donde se plantean múltiples interrogantes destinadas a desarrollar un proceso de planificación y ejecución del texto oral y se entregan directrices al docente acerca de los elementos en los cuales es necesario poner énfasis (como la reiteración constante del objetivo a seguir).

A pesar de lo planteado, dentro del material no se profundiza en la construcción de actividades orientadas a desarrollar habilidades de producción oral, como los recursos no verbales y paraverbales (a pesar de formar parte de los criterios de evaluación de la rúbrica). Además, se destaca la importancia de la auto y heteroevaluación, pero no se especifica de qué manera trabajarla concretamente en el proceso didáctico.

Material 2

Autor/a y Año publicación: Montes y Navarro (2019)

Título: Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos.

Tipo de documento: Capítulo de libro

Observaciones: Marco conceptual en torno a la comunicación oral y a las diversas etapas involucradas en dicho proceso. En una segunda instancia, se delimitan diversas estrategias en torno a la planificación, las herramientas de apoyo y el ensayo de un texto oral.

Descripción y análisis crítico de la información: En el material, se desarrolla un marco procedimental en torno al cual trabajar la comunicación oral, particularmente, una presentación oral en contextos académicos y las diversas etapas involucradas en dicho proceso. A partir de esto, se delimitan diversas estrategias en torno a la planificación del género en la universidad, abarcando componentes de carácter metacognitivo, por medio de espacios de reflexión. Se entrega un paso a paso en su producción, abordando estrategias para la planificación y la producción de dicha presentación.

Las estrategias se trabajan como una guía dirigida a aquellos y aquellas estudiantes que requieren de orientaciones en torno a las presentaciones en contextos académicos, considerando objetivos como distinguir cómo contribuyen los elementos lingüísticos paralingüísticos y extralingüísticos o emplear estratégicamente estos recursos. Se entregan consejos y se plantean actividades prácticas para trabajar estos elementos.

Resulta necesario considerar las características del texto y la comunidad a la que está dirigida para desarrollar una perspectiva crítica en torno a su contenido. Para utilizar las estrategias que allí se plantean, es necesario realizar adaptaciones en torno a la comunidad

en la que serán utilizadas (en este caso, estudiantes de Educación Media) y al género que se pretende abordar (presentación oral). Esto, porque son diferentes a los que se pretende trabajar en la planificación didáctica (debate) y a la diversidad contextual que podría haber del aula, comprendiendo que los y las estudiantes “poseen habilidades de pensamiento divergente, incluyendo producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad” (MINEDUC, 2019, p. 13). Estas adaptaciones se llevarán a cabo mediante un análisis de las actividades planteadas que identifique cuáles de ellas se enfocan en los objetivos, el género y la problemática que se pretende abordar.

Material 3

Autor/a y Año publicación: Enríquez (2018)

Título: Técnica vocal aplicada al fortalecimiento de la expresión oral en adolescentes.

Tipo de documento: Tesis de postgrado

Observaciones: Desarrollo de habilidades vinculadas a los recursos paraverbales y no verbales para la implementación teórico/práctica de recursos técnicos, a partir de los cuales es posible trabajar la voz y la expresividad gestual en la producción teatral. Las estrategias adoptadas se proponen como material didáctico por medio del cual es posible desarrollar estas habilidades en el aula.

Descripción y análisis crítico de la información: En la tesis, se aborda el desarrollo de habilidades vinculadas a los recursos paraverbales, no verbales (kinésicos y proxémicos), a partir de la implementación teórico/práctica de estrategias técnicas por medio de las cuales trabajar la voz y la expresividad gestual en la producción teatral. Las estrategias adoptadas se proponen como material didáctico a través del cual es posible desarrollar estas habilidades en el aula. El texto entrega material teórico en torno a los conceptos claves de la técnica vocal y la expresión corporal, además de la experiencia práctica de su aplicación en un taller de teatro. En este, se entregan diversas técnicas para trabajar la comunicación oral en todas sus aristas (respiración, modulación, expresión corporal, etc.).

El material proporciona estrategias y técnicas muy valiosas en torno al trabajo de la oralidad y la técnica que se requiere desarrollar para una correcta ejecución de la misma. A pesar de ello, el contexto en el que se desarrollan (un taller de teatro) no se relaciona

directamente con el contexto de aula ni con el género que se pretende abordar. Llevar estas estrategias al contexto de aula presupone desarrollar una secuencia que logre mezclar estas técnicas con el trabajo de planificación previo al debate, evitando abordarlos como componentes aislados. Es necesario, por ende, incorporarlas para que se aborden de manera sistemática, en paralelo al trabajo de planificación textual, manteniendo como foco “lo que se espera que aprendan los alumnos durante el proceso educativo, en el marco de la comprensión profunda y significativa” (MINEDUC, 2020, p. 16).

Criterio 2: Orientaciones didácticas para la elaboración de géneros orales

Material 1

Autor/a y Año publicación: Ferrer (2005)

Título: Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en clases

Tipo de documento: Capítulo de un libro

Observaciones: Se proponen actividades que tienen como eje central la consideración del género, la situación retórica y las tipologías textuales en el desarrollo y producción de textos orales.

Descripción y análisis crítico de la información: Se aborda la elaboración de textos orales en contextos académicos como un proceso que requiere una planificación previa. Se abarcan aquellos en los que es posible articular un borrador o guion que funcione como un eje articulador de ideas y secuencias textuales. Es por eso que se entrega información vinculada a los elementos que se deben considerar en la planificación y redacción del guion como la situación comunicativa, las secuencias textuales y su estructura. Además, se presenta una secuencia didáctica que tienen como eje central la consideración del género, la situación retórica y las tipologías textuales en el desarrollo y producción de textos orales (en ella se trabaja la lectura en voz alta (noticiero), la reproducción e interpretación de un texto oral (spot publicitario) y la improvisación (casting).

El capítulo posibilita extraer un marco teórico de la superestructura textual a partir de la cual trabajar en la planificación de cualquier género oral. El género pensado para la planificación didáctica permite utilizar este modelo de construcción como un marco

referencial importante. Sin embargo, se deben contemplar etapas o fases que emerjan desde las características particulares del género a trabajar, pues cada uno de ellos, a pesar de compartir secuencias textuales, se aborda de una manera diferente (para ello se debe contemplarla información recopilada en el segundo material).

Asimismo, es necesario considerar que para la ejecución de la tarea “se deberán tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica” (MINEDUC, 2020, p. 21). En este sentido, los géneros que son utilizados en la secuencia didáctica presente en el texto no entregan orientaciones en torno a la manera en que es posible trabajar el debate dentro del aula, sumado a que el género de producción oral en el que es posible elaborar un guion (spot publicitario) presenta indicaciones muy generales y acotadas.

Material 2:

Autor/a y Año publicación: Prieto (2000)

Título: El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa

Tipo de documento: Artículo de divulgación científica

Observaciones: Caracterización del género “debate” en base a sus etapas articuladoras y los pasos que se deben seguir. Se abordan secuencias metodológicas que involucran tanto al docente como al alumno, entregando orientaciones a ambos agentes en la implementación del género dentro del aula.

Descripción y análisis crítico de la información: El artículo entrega una caracterización detallada del género “debate” sustentada en sus etapas articuladoras y en los pasos que se deben seguir para la construcción del mismo. Se desarrolla una secuencia metodológica y pasos a seguir en el desarrollo de este tipo de textos. Estos contemplan espacios de instrucción tanto para el docente como para el alumno. Se entregan orientaciones a ambos acerca de qué pasos seguir para el desarrollo de este género dentro del aula. Para ello, se plantean tres momentos de trabajo: antes (planificación y preparación), durante (ejecución) y después (evaluación), entregando instrucciones para cada uno de ellos, a partir de las cuales construir y poner en ejecución el debate.

Es posible extraer la estructura del género planteado en el artículo y tomar en consideración el lineamiento que se persigue a través de los tres momentos propuestos anteriormente en la planificación de la secuencia didáctica. Además, es importante tomar en consideración las orientaciones que se entregan tanto al docente como a los y las estudiantes, pues se deben tomar ambas perspectivas para articular actividades y propuestas didácticas en que se trabaje el género, considerando que el estudiante debe ser “el principal protagonista de su propio aprendizaje y el docente, mediador entre éste y los contenidos a aprender” (Gareca, 2005, p. 4). Resulta necesario considerar que, en el texto, no se aborda el trabajo vinculado a habilidades de producción oral y los procesos de auto y heteroevaluación como elementos necesarios para un proceso de aprendizaje integral y significativo.

Criterio 3: Evaluación de textos orales

Material 1

Autor/a y Año publicación: Ruiz Bikandi et al. (2011)

Título: Didáctica de la lengua castellana y la Literatura “Enseñar el discurso oral”

Tipo de documento: Capítulo de Libro

Observaciones: Se destaca la relevancia de los procesos de auto y heteroevaluación. Además, se proponen diversos criterios de evaluación a partir de los cuales construir instrumentos evaluativos.

Descripción y análisis crítico de la información: El capítulo aborda las diversas aristas involucradas en la enseñanza de un discurso oral, entregando definiciones conceptuales en torno a la situación comunicativa y a las habilidades requeridas para dicho proceso. En lo referente al proceso evaluativo, los autores lo comprende como una forma de construir conocimiento compartido de lo que conviene en la oralidad. Es por esto que se destaca la relevancia de los procesos de auto y heteroevaluación, además de proponer diversos criterios a partir de los cuales construir instrumentos evaluativos de textos orales (se abordan criterios como la participación del grupo, la duración, la adecuación a la disciplina y los aspectos no verbales).

Un análisis crítico de esta información y del texto en general permite dimensionar que sus propuestas se quedan en el espectro teórico y no se abordan experiencias en las que se ponga en práctica y se compruebe la efectividad de estas instrucciones de manera concreta. A pesar de esto, la perspectiva que se asume en el texto en torno a la evaluación resulta fundamental para la articulación de instancias formativa en las que se ponga en práctica y se evalúen los aprendizajes como una manera de fomentar mejoras en el estudiante.

Esto se encuentra en concordancia con lo propuesto por el MINEDUC (2019), quienes indican que: “es necesario implementar la evaluación de procesos y resultados de manera sistemática, privilegiando el diálogo basado en criterios de evaluación explícitos y orientadores de la valoración de sus procesos y resultados, y los de sus pares” (p.76), cuando así a los y las estudiantes a que sean consciente de su propio aprendizaje.

Material 2

Autor/a y Año publicación: Montes y Navarro (2019)

Título: Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos. ¿Cómo evaluar presentaciones orales?

Tipo de documento: Capítulo de libro

Observaciones: Se destaca la relevancia de los procesos de auto y heteroevaluación. Además, se proponen diversos criterios de evaluación a partir de los que construir instrumentos evaluativos.

Descripción y análisis crítico de la información: En este capítulo, se sigue un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje, en el cual se asume que esta no debe tener como foco la calificación, sino más bien se debe centrar en el proceso y no en el producto. Bajo estos parámetros, se delimitan los elementos que se deben tener en consideración al construir un instrumento evaluativo. Finalmente, se entregan orientaciones y ejemplos concretos para la construcción de rúbricas y pautas de evaluación de presentaciones orales. Se destaca, además, la pertinencia relativa a plantear los criterios a evaluar dentro de la instancia de instrucciones, ya que, de esta manera, el o la estudiante es capaz de visualizar qué será evaluado y orientará su proceso de trabajo por este camino.

La propuesta de los autores puede funcionar como base para articular los procesos evaluativos, considerando las diversas estrategias que en él se plantean. Es necesario que estas consideraciones sean de carácter preliminar, ya que se debe tener en cuenta el género con el que se trabaja dentro del mismo (exposición oral) y el género que se pretende trabajar dentro de la secuencia didáctica. Además, se debe considerar que este material está destinado a estudiantes universitarios.

Este proceso permitirá extraer aquellos elementos que pueden ser utilizados y contemplados para la elaboración de un instrumento evaluativo. Tal como se ha planteado con otros textos, es necesario tomar en cuenta las características propias de la tarea a realizar y los objetivos que se pretenden alcanzar, ya que el material no presenta orientaciones acerca de cómo llevar esta información a un proceso evaluativo de una planificación didáctica como tal.

2.3.- Conclusiones, observaciones y síntesis del análisis realizado

A partir de la recopilación previamente expuesta, es posible realizar diversas observaciones en torno a la información misma y a su pertinencia dentro del marco de construcción de una secuencia didáctica en la que se trabaje y dé una solución concreta a la problemática identificada en los Planes y Programas de Lengua y Literatura de 4° medio (MINEDUC, 2020).

Es necesario considerar, a partir de lo planteado dentro del primer criterio, el desarrollo de una selección de la información extraída que considere la situación contextual a la que se adscribe la secuencia didáctica a proponer. Esta debe contemplar factores como el nivel, los objetivos de aprendizaje abordados, la unidad y la pertinencia de las actividades extraídas. Es importante que la elección de estrategias o de metodologías se lleve a cabo a partir de estos elementos, ya que dentro de las propuestas analizadas se trabaja con géneros, unidades y en función de objetivos diferentes.

Igualmente, es importante considerar las estrategias metacognitivas presentes en algunos de los textos (como las preguntas que se proponen como un punto de referencia). Este factor es importante al contemplar que el aprendizaje debe ser abordado como un “proceso que

busca el desarrollo de un sentido de identidad en los estudiantes, con miras al logro de la independencia y de la libertad de pensamiento y de acción” (MNEDUC, 2019, p.9).

En lo que respecta al segundo criterio, se destaca la necesidad de realizar un trabajo complementario entre la información extraída a partir de este, las características del género que se pretende trabajar (el debate) y lo relacionado al componente superestructural del mismo. Comprender estas aristas permitirá desarrollar una propuesta didáctica que aborde el género desde sus particularidades y elementos constituyentes. Abordar el género desde las orientaciones entregadas por el material bibliográfico (antes: planificación y preparación; durante: ejecución; y después: evaluación) implica contemplar etapas o fases formativas en las que se evalúe que las diferentes habilidades requeridas dentro del currículo nacional se cumplen de manera efectiva.

Esta propuesta debe plantearse desde una postura crítica frente a los discursos que circulan en los diversos ámbitos de participación social, propiciando que los y las estudiantes los analicen a partir de las convenciones culturales compartidas por los y las participantes y por medio de las características particulares de los géneros trabajados (MINEDUC, 2019).

Con relación al tercer criterio, resulta importante considerar los enfoques ligados al proceso de evaluación, comprendiendo que este “no tiene sólo una función certificativa, sino que, sobre todo, constituye una herramienta formativa en manos de alumnado y profesorado que influye de manera determinante en el proceso de aprendizaje” (Ruizet al., 2011, p. 66). Es por esto que se hace necesario construir instancias de auto y heteroevaluación como espacios en que sea posible retroalimentar a los y las estudiantes en cuanto a su desempeño antes de llevar a cabo una evaluación sumativa (en este caso, la implementación del debate). Ello permitirá lograr que “tengan una activa participación en los procesos de evaluación” (MINEDUC, 2020, p. 17).

A partir de la información recopilada, es posible crear criterios e indicadores de evaluación que consideren las diversas aristas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del género oral, desde un enfoque centrado en el proceso mismo y que conciba el desarrollo de habilidades como un constante flujo de experiencias prácticas y retroalimentación formativa.

III. Marco teórico

El presente apartado pretende funcionar como un marco referencial a partir del cual se definirán los conceptos y subconceptos que permitirán comprender de mejor manera el problema didáctico identificado en los apartados anteriores. Esto implica: “analizar y exponer aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.52). Para los autores, los elementos y conceptos que se definen dentro de este marco conceptual ayudarán a prevenir errores que se han cometido dentro de otros estudios y proveerán un marco de referencia para interpretar los resultados de la investigación.

La elección de los conceptos y subconceptos trabajados se relaciona directamente con el problema didáctico identificado dentro de los Planes y Programas de 4° año Medio en el eje de oralidad (MINEDUC, 2020), tomando en cuenta que la aclaración y conceptualización de los mismos permitirá desarrollar intervenciones didácticas que consideren las diversas aristas implicadas en el proceso de producción textual en el espacio educativo.

Es por esto que se seleccionaron cuatro conceptos principales, a partir de los cuales se despliegan subconceptos: la producción oral como práctica social, modelo de producción de textos orales, géneros discursivos y lineamientos evaluativos en la producción de textos orales.

3.1.- La producción oral como práctica social

Asumir la producción oral como una práctica social requiere de una asimilación de la misma desde un enfoque comunicativo cultural. Este lleva a comprender que todo proceso comunicativo se desarrolla dentro de contextos sociales y culturales concretos, en los que se interactúa de manera dinámica con otras culturas. Es por esto que, dentro de las diversas asignaturas que componen el Currículo Educativo a nivel nacional, se vuelve necesario desarrollar competencias y habilidades comunicativas que contribuyan a la participación activa del sujeto dentro de la sociedad (MINEDUC, 2015).

Lo planteado, presupone posicionar a la asignatura de Lengua y Literatura dentro de un marco pedagógico que contemple “un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales, la práctica comunicativa de los mismos y la producción intuitiva de carácter

menos sistemático” (Villanueva, 2003, p. 100), considerando que la realidad de los y las estudiantes y los contextos sociales y culturales en que se desarrolla la labor pedagógica son variados.

Lo anterior, lleva a comprender las tareas comunicativas dentro de la asignatura como ejercicios de transmisión de mensajes significativos en la comunicación real o simulada de la vida cotidiana. Esta concepción permite la operacionalización de la producción oral como práctica social, teniendo como base el dar respuesta a las necesidades impuestas por la cultura y considerando que la vida dentro de la misma exige la construcción y producción dinámica de discursos articuladores de la vida en sociedad. Por ende, la producción oral y las habilidades involucradas en dicho proceso pasan a ser componentes indispensables dentro de un modelo pedagógico que asume la labor de entregar a los y las estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse en el ámbito social.

3.1.1.-Eje de oralidad

Dentro del Curriculum Nacional de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020), los ejes conocidos hasta 2° medio, a decir lectura, oralidad, escritura e investigación, se dividen en tres nuevas dimensiones: comprensión, producción e investigación. Bajo esta nueva articulación, los ejes de comprensión y producción deben ser abordados considerando textos orales, escritos y audiovisuales. Respecto a los primeros, se puede establecer que el “lenguaje oral es uno de los principales recursos que los/las estudiantes poseen para aprender y para participar en la vida de la comunidad” (MINEDUC, 2015, p. 40), comprendiendo que este no solo manifiesta el pensamiento, sino que también lo estructura.

Lo anterior adquiere relevancia, ya que los Planes y Programas de 4° año Medio (MINEDUC, 2020) contemplan el desarrollo de habilidades vinculadas a evaluar recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales), a comprender textos orales, a usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, a dialogar argumentativamente para construir y ampliar ideas, entre otros.

Bajo esta lógica, es posible concebir al eje de oralidad como una dimensión pedagógica a partir de la cual se pueden proponer orientaciones didácticas que permitan desarrollar las habilidades ligadas a la producción discursiva desde un enfoque comunicativo cultural. Para

realizar dichas planificaciones es fundamental comprender qué entendemos por texto oral y cuáles son las habilidades implicadas en su producción.

3.1.2.- Textos orales

Es posible comprender el texto oral como un fenómeno audio-oral-visual en el que se conjuga la palabra texto para referirse a todo conjunto articulado de signos y la realidad oral como un proceso dinámico que implica habla, movimiento, contexto e interacción (Romeralo, 1984). La producción de este tipo de textos tiene como foco la vida en comunidad y la socialización.

Bajo esta perspectiva, resulta fundamental orientar el trabajo didáctico con base en las lógicas de la producción oral, las que contemplan dicho proceso dentro del plano social y cultural del o de la estudiante. Lo planteado contribuye a operacionalizar el concepto de textos orales y su producción como un fenómeno semiótico a partir del cual es posible transmitir y decodificar mensajes en las diversas instancias sociales, comprendiendo que en ella guardan particular relevancia elementos contextuales, de interacción, lingüísticos y no lingüísticos.

3.1.3.- Habilidades implicadas en la producción de textos orales

Desde el Marco Curricular de 3° y 4° año Medio (MINEDUC, 2020), se puede determinar que las habilidades implicadas en la producción de textos orales se encuentran estrechamente ligadas a la perspectiva sociocultural que adopta el Currículum Nacional, entendiendo la importancia de los distintos contextos de uso de la lengua. Bajo esta lógica, se espera que los y las estudiantes sean capaces de comunicar sus investigaciones, desarrollar sus posiciones, analizar, interpretar y explorar creativamente con el lenguaje.

En lo vinculado a la producción oral, es necesario desarrollar conciencia en el o la estudiante respecto de cómo puede usarse el lenguaje para persuadir, tomando en consideración los recursos verbales, gestuales, sonoros y visuales involucrados en ello. Además, se debe tener en cuenta que cada tarea debe ajustarse a las convenciones culturales de la audiencia y también a las del género por medio del cual se comunicará (MINEDUC, 2019).

La consideración preliminar de los elementos planteados en torno a las habilidades implicadas en la producción de textos orales sugiere comprender el proceso de producción de este tipo de textos como una labor en la que deben desplegarse diversas estrategias pedagógicas orientadas a: “soluciones objetivas que permitan ejecutar eficientemente la expresión oral, con una guía de ejercicios sobre la técnica vocal encaminada a mejorar el fortalecimiento de la expresión oral” (Enríquez, 2018, p. 3). La ejecución de dicho proceso debe contemplar ciertas habilidades, la que son comprendidas como “los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema y de adecuar el lenguaje” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.142)

Sumado a lo anterior, es necesario tomar en consideración la manera en la que MINEDUC (2012) define a conceptos como lenguaje no verbal y paraverbal. El primero se entiende como las formas visuales o físicas que acompañan a las palabras y que entregan información relevante para comprender un mensaje. Este abarca la kinésica (correspondiente a los movimientos corporales o faciales) y la proxémica (correspondiente a la distancia que se producen entre los hablantes y la utilización del espacio). El segundo se manifiesta en el plano de los sonidos que acompañan a las palabras y que aportan significado al mensaje (entonación, intensidad y ritmo).

3.2.-Modelo de producción de textos orales

Abordar la producción oral dentro de contextos educativos requiere de un proceso de indagación teórico que permita extraer modelos a partir de los cuales articular las intervenciones dentro del aula. Por esto, se recurrirá al modelo de producción de géneros orales propuesto por Cassany, Luna y Sanz (1994), en el que se determinan diversas etapas y momentos a considerar. Algunas de estas son: planificar el texto (analizar la situación, usar soportes escritos para preparar la intervención, desarrollar un tema, ceñirse a las convenciones del tipo de discurso); negociar el significado (evaluar la comprensión del interlocutor); y producir el texto (aplicar las reglas gramaticales de la lengua, prestar atención a los aspectos no verbales, controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono y usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos). Además, se considerarán las fases de producción textual propuestas por el Grupo Didactext (2015), es decir, el acceso al

conocimiento, la planificación, la redacción, la revisión y reescritura, la edición del texto y la presentación oral.

El primer modelo planteado es utilizado como marco de referencia debido al énfasis crítico que los autores otorgan al tratamiento habitual de la expresión oral en el aula, ligada a la corrección del habla (precisión léxica, gramaticalidad, normativa), en lugar de enfatizar en la fluidez expresiva (velocidad y ritmo, soltura, seguridad). La consideración de estos elementos entrega orientaciones mucho más completas en torno a la producción discursiva dentro del aula, considerando que modelos como el de Ferrer (2005) contemplan el proceso de planificación como un elemento relevante, pero no entregan orientaciones en torno al trabajo de los recursos ligados a la fluidez y la expresión oral.

3.3.- Géneros discursivos

Un análisis de los recursos ligados a la producción oral requiere de una indagación conceptual de sus diversos elementos. Los géneros discursivos se instalan como uno de los más relevantes, pues determinan la estructura y la articulación del enunciado mismo. Estos se comprenden como: “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes /escritores y oyentes/ lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (Parodi, 2009, p. 34).

Es por esto que, para los propósitos del presente escrito, se comprenderán los géneros discursivos como el resultado articulado de convenciones construidas culturalmente a las cuales es importante adscribirse al producir cualquier tipo de texto (tanto oral como escrito). Es importante enfatizar la situación contextual que envuelve a cada enunciado y situación comunicativa como una construcción a la que es necesario adaptarse.

3.3.1 Enseñanza de los géneros en contextos educativos

Trabajar los géneros discursivos a partir de estructuras prototípicas dentro del aula requiere de un proceso que aborde la identificación de dicha estructura y sus elementos constituyentes. Para ello, se debe tener en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de los géneros: “se da en dos planos: un plano cuyo objetivo es crear una representación mental del texto y otro, orientado a enriquecer el texto con recursos lingüísticos puntuales (Beltrán y

Gonzalo, 2018). Esta lógica plantea la necesidad de ejemplos prototípicos del género, a partir de los cuales construir discursos propios dentro de una misma situación contextual.

Es por esto que la enseñanza de los géneros en contextos educativos, para los propósitos del presente informe, será comprendida desde el modelo de Beltrán y Gonzalo (2018), bajo el que es posible considerar instancias de presentación y representación de la tarea, análisis de ejemplos prototípicos del género a trabajar y, luego, la elaboración de un guion que oriente y estructure el discurso. Sumado a ello, se tomarán en consideración los elementos ligados a la producción oral y los recursos no verbales y paraverbales implicados en dicho proceso (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

3.3.2 Debate en el aula

El debate es comprendido como cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes, con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero (un juez, un auditorio) (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Dentro de un contexto educativo, se asume al mismo como una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación a partir del cual los y las estudiantes pueden establecer una postura en torno a cualquier tema, desarrollando habilidades ligadas a la producción oral y al pensamiento crítico en que hagan suyo el conocimiento que sea significativo y no inerte (pues tienen que comunicarlo y defenderlo ante un público) (Prieto, 2000).

El modelo de debate asumido en este trabajo gira en torno a una pregunta que el profesor comunica a las y los alumnos. Estos, divididos en grupos de cuatro o cinco estudiantes, defienden o atacan dicha pregunta según el uso de turnos totalmente regulados durante unos 40 minutos. Durante el debate, exponen sus argumentos principales a favor o en contra de la pregunta propuesta (exposición inicial), después sus críticas (refutación y contra refutación), para terminar con las conclusiones. Al término, un jurado compuesto por profesor y alumnado (o solo por el docente) declara ganador y pone una calificación conforme a criterios previamente establecidos (Prieto, 2000).

Para la ejecución del debate, es necesario formalizar los turnos de palabra de manera que todos los miembros de la clase puedan hablar (es posible establecer un tiempo límite). Asimismo, se deben dar papeles determinados a algunos alumnos (moderador, apuntador de

incorrecciones y errores, evaluador, controlador del tiempo, etc.). Además, se puede jugar con el espacio del aula: poner juntos a las y los alumnos que tienen la misma opinión; situar en un lugar destacado al moderador y al corrector, etc. Finalmente, se debe evaluar la actividad desde un punto de vista comunicativo y lingüístico (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Este marco procedimental permite generar una definición del debate que comprende al mismo como conversaciones organizadas en la que se abordan temáticas controvertidas, siguiendo una secuencia argumentativa en que el discurso y la producción del mismo se desarrollan de manera colaborativa.

3.4.-Lineamientos evaluativos en la producción de textos orales

La evaluación se instala como uno de los principales mecanismos a partir del cual es posible determinar la correcta adquisición de habilidades y competencias dentro del aula. Esta debe tener como principal objetivo recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en la sala de clases para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los alumnos (MINEDUC, 2020).

Desde la perspectiva de Sanmartí (2007), la evaluación se entiende como un proceso caracterizado por recoger información de los estudiantes, ya sea por medios escritos o no. Posteriormente, analizar dicha información y emitir juicios a partir de ella que sean significativos y, finalmente, tomar decisiones y actuar en base al juicio que se ha emitido de dichas informaciones. Es por ello que los lineamientos evaluativos en la producción de textos orales se comprenderán como un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje. Los diferentes momentos en que la evaluación se ponga en acción estarán orientados a mejorar y dar solución a las problemáticas y dificultades observadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, para lo que se deberán considerar instancias formativas y de retroalimentación (Ferrer, 2005), así como estrategias destinadas a la elaboración de instrumentos evaluativos.

3.4.1 Instrumentos evaluativos

La construcción de instrumentos evaluativos centrada en el aprendizaje debe comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje como un ciclo en el que se deben unificar diversas aristas vinculadas a las características de la tarea proporcionada y los objetivos que se

pretenden alcanzar con dicha tarea. Es por ello que, para la construcción de instrumentos evaluativos, se tomará en consideración la siguiente metodología procedimental: definir los objetivos de aprendizaje; definir el género de la tarea con relación a los objetivos de aprendizaje; determinar los indicadores de logro; y elaborar la tarea propiamente tal. Sumado a esto, es recomendable construir una instrucción clara e integrada que explicita a los y las estudiantes lo que se espera de su trabajo (Montes y Navarro, 2019).

Lo planteado con anterioridad permite dimensionar la construcción de instrumentos evaluativos como un proceso en el que se debe abordar la situación contextual que envuelve a la práctica discursiva, sumado a las habilidades y competencias que se pretenden desarrollar en los y las estudiantes.

Para ello, resultará imperante que el docente desarrolle los siguientes pasos: explicitar de manera previa a los y las alumnas el propósito de la tarea a desarrollar; relacionar el propósito con los objetivos más generales del curso; explicar el género que se trabajará, sumado a una descripción del mismo; transparentar qué se espera de cada elemento o parte de la presentación (explicitar los indicadores de logro); e identificar los elementos prácticos que se requieren conocer para llevar a cabo la presentación (Montes y Navarro, 2019). Este proceso debe ser contemplado tanto para la evaluación sumativa como para evaluaciones de carácter formativo.

3.4.2 Autoevaluación y coevaluación

Los procesos de autoevaluación y coevaluación adquieren particular relevancia dentro de un contexto social y cultural en el que la conceptualización de los procesos evaluativos compete no solo a quien evalúa, sino que también a quien está siendo evaluado. A partir de este entendimiento, se comprende a los y las alumnas como agentes activos del proceso pedagógico y de su propio aprendizaje.

Este tipo de evaluación refiere a que las y los estudiantes puedan observar el propio desempeño (autoevaluación), el de sus pares (coevaluación) y establecer un juicio evaluativo sobre este (Montes y Navarro, 2019). Por ello, es necesario comprender que la evaluación:

Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del

desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si revisamos las características ahora apuntadas de la evaluación formativa, la que se propone incidir en los aprendizajes, observamos que la implicación del sujeto que aprende es una constante” (MINEDUC, 2018, p.5).

Con base en lo planteado, la autoevaluación y la coevaluación serán comprendidas como un trabajo formativo que no posiciona al docente como único responsable de determinar si los objetivos fueron cumplidos o no, pues el o la estudiante es un sujeto activo dentro de la enseñanza y debe ser él o ella quien determine las limitaciones y dificultades que pudieran presentarse durante el proceso.

Bajo esta lógica, la autoevaluación y la coevaluación adquieren un carácter relevante, ya que conllevan la utilización de mecanismos de autorregulación y metacognición que involucran y hacen consciente al estudiante de su propio proceso de aprendizaje (Montes y Navarro, 2019).

IV. Presentación de la propuesta didáctica

La construcción de la secuencia didáctica a presentar emerge como una propuesta de solución a la problemática identificada dentro de los Planes y Programas de 4° Año Medio (MINEDUC, 2020), en torno a la producción de textos orales. Para comprender la pertinencia de esta propuesta, es necesario recordar que dentro de los Planes y Programas de 4° Medio (MINEDUC, 2020), particularmente en la Unidad 4, se abordan OAs ligados a la producción de textos orales y al uso de recursos no lingüísticos, tomando como modelo de enseñanza propuestas teóricas centradas en el proceso de escritura y desplazando aquellos elementos ligados a la producción oral y a los recursos no lingüísticos. Es por lo planteado que esta propuesta y los objetivos descritos a continuación se plantea considerando la producción de textos orales como un proceso que debe contemplar una fase de planificación, sumado al desarrollo de competencias vinculadas al lenguaje no verbal y paraverbal, así como a la técnica asociada a estos recursos.

4.1.-Objetivo general de la propuesta didáctica a implementar

Con base en lo planteado es que el objetivo general de la propuesta didáctica que rige este trabajo es:

- Aplicar elementos paraverbales (volumen, fluidez, entonación) y no verbales (Movimientos y gestos) en la realización de un debate, con el fin de dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.

4.1.1 Objetivos específicos de la propuesta didáctica a implementar

Considerando el objetivo general planteado de manera preliminar, los objetivos específicos de la propuesta didáctica son:

- Conocer elementos paraverbales (volumen, fluidez, entonación) y no verbales (movimientos y gestos) involucrados en la realización de un debate.
- Valorar la utilización de elementos paraverbales (volumen, fluidez, entonación) y no verbales (kinésicos y proxémicos) involucrados en la realización de un debate, con el fin de dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.
- Reflexionar acerca de la importancia de la utilización de elementos paraverbales y no verbales involucrados en la realización de un debate, con el fin de dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.

4.1.2 Progresión de objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica

A continuación, se presentarán los objetivos asociados a cada una de las sesiones que componen la secuencia didáctica, considerando una progresión en que las habilidades implicadas dentro de cada sesión aumenten su dificultad.

Tabla I.

Progresión de objetivo

N° de sesión	Objetivo de Aprendizaje
---------------------	--------------------------------

1 (90 minutos)	Caracterizar la superestructura del debate a través de ejemplos prototípicos del género.
2 (45 minutos)	Planificar un debate considerando las características del género y su situación retórica (tema, audiencia y propósito).
3 (90 minutos)	Recopilar información sobre la temática del debate, aplicando estrategias de investigación como: preguntas orientadoras, utilización de operadores lógicos e identificación de conceptos clave.
4 (45 minutos)	Producir un guion esquemático para la realización de un debate, a partir de estrategias de amplificación (ejemplificación, descripción detallada, argumentación), mecanismos de cohesión (referencia y conexión) y superestructura del género.
5 (90 minutos)	Revisar el borrador del guion esquemático del debate, a partir de una lista de cotejo y las correcciones realizadas por el docente.
6 (45 minutos)	Aplicar elementos paraverbales escritos (signos de puntuación y entonación) y segmentos explicativos en el guion esquemático del debate.
7 (90 minutos)	Conocer técnicas de producción oral para ejercitar volumen, fluidez, entonación de la voz (recursos paraverbales), gestos y movimientos (recursos no verbales).

8 (45 minutos)	Aplicar elementos paraverbales (volumen, fluidez, entonación) y no verbales (uso del espacio y gestualidad), a partir de un ensayo grupal del debate.
9 (90 minutos)	Realizar un debate, aplicando elementos paraverbales y no verbales en su realización, con el fin de dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.
10 (45 minutos)	Reflexionar en torno al impacto del proceso de producción de un guion esquemático para la realización de un debate y del uso de elementos paraverbales y no verbales.

4.2.- Narrativa de planes de clases

A continuación se presentará la narrativa de cada sesión de la propuesta didáctica, dentro de la cual se consideran los contenidos abordados, las actividades asociadas a cada objetivo y las instancias evaluativas por sesión.

Nº sesión: 1

Duración: 90 minutos.

Objetivo de la sesión: Caracterizar la superestructura del debate a través de ejemplos prototípicos del género.

Contenidos:

- **Conceptuales:** Género debate (características y estructura) y superestructura textual.
- **Procedimentales:** Conocimiento de los objetivos y las características de la actividad de producción oral a trabajar, identificación de las características formales y estructurales de un debate y conocimiento de los criterios de evaluación de la unidad a trabajar.
- **Actitudinales:** Respeto a los turnos de habla. Proactividad y participación en las

actividades propuestas.

Actividades:

Inicio (15 minutos)

Los y las estudiantes conocen el objetivo de la clase y se les señala que se procederá a visualizar un video (anexo 1). Con el objetivo de guiar la observación del video se plantean las siguientes preguntas de manera preliminar:

- ¿Qué género oral se presenta en el video?
- ¿Qué sabes acerca de este género?
- ¿Qué características posee? ¿Qué estructura sigue?

Una vez visualizado el video, se responden las preguntas de manera colectiva.

A partir de sus respuestas, se delimitarán algunas características generales del género a trabajar, considerando el conocimiento previo de los y las estudiantes. Finalmente, se les pregunta si han trabajado con el género. Esta interrogante permitirá presentar el proyecto de producción oral mediante la entrega de un Plan Maestro (anexo 2), al que se recurrirá clase a clase para evaluar los aprendizajes de cada sesión, enfatizando en que se trata de un proceso. Además, se presentarán los criterios de evaluación de la producción del género abordado a través de la rúbrica utilizada para evaluar el debate (Anexo 3).

Desarrollo (60 minutos)

Con el fin de cumplir con el objetivo de la sesión, los y las estudiantes observan un video (anexo 3) en el cual se desarrolla un debate con sus diferentes etapas. El docente anotará en la pizarra cada una de las etapas a medida que avanza el video (Presentación del moderador, presentación de los equipos, argumentación, preguntas, contra argumentación y cierre) y se delimitará junto al curso cada uno de los elementos que son abordados en cada etapa. Para ello, se construirá un cuadro en el pizarrón (anexo 4) en el que se considerarán los roles que cumplen cada uno de los participantes del debate y se plantearán aspectos del debate presentado que es posible mejorar para la ejecución del que deben realizar (por ejemplo, la postura corporal, la utilización del espacio, los recursos paraverbales, etc.). Los y las alumnas deberán registrar estos elementos en su cuaderno.

Cierre (15 minutos)

Los y las estudiantes deberán escribir en un pos-it (funciona como ticket de salida) las principales características del debate (fases, roles de los participantes, etc.) y deberán señalar cuál es la importancia de analizar un ejemplo del género antes de planificarlo. Se solicita a los estudiantes que peguen los pos-it en la pizarra y se procederá a leer algunos de ellos. Los

y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”. Finalmente, se les señala a los y las estudiantes que durante la siguiente sesión se conformarán los grupos para el debate.

Recursos

- Proyector
- Videos de YouTube
- Plumón y pizarra.
- Pos-it (ticket de salida)
- Guía con Plan maestro.

- Plan Maestro

Anexo 1: https://www.youtube.com/results?search_query=debate+en+los+simpson

Anexo 2: [PLAN MAESTRO.docx](#)

Anexo 3: [Rúbrica debate.docx](#)

[Tutorial de debate en español](#)

Anexo 4: [Estructura del debate.png](#)

Evaluación:

Evaluación de carácter formativa mediante una guía de aprendizaje, considerando que los alumnos y alumnas son capaces de lograr el objetivo de la clase cuando:

- Identifican las características del debate (fases, roles, tiempo estimado)
- Reflexionan en torno al género y la relevancia de un análisis de ejemplos prototípicos.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

Nº sesión: 2

Duración: 45 minutos

Objetivo de la sesión: Planificar un debate considerando las características del género y su situación retórica (tema, audiencia y propósito).

Contenidos

- **Conceptuales:** Debate y situación retórica (tema, audiencia y propósito)
- **Procedimentales:** Reconocimiento de las características y definición del concepto situación retórica e identificación de la situación retórica del discurso oral a producir (debate).
- **Actitudinales:** Interés y proactividad para las actividades. Respeto a los turnos de habla y a la opinión de los/las compañeros/as

Actividades

Inicio (10 minutos)

Los y las estudiantes conocen el objetivo de la sesión y se les recuerdan los contenidos abordados la clase anterior, guiando la discusión a la identificación del objetivo general de la propuesta didáctica a trabajar. Una vez que se identifique dicho objetivo, el docente plantea que para que este se cumpla, es necesario llevar a cabo un proceso previo (en que se abordan subobjetivos). Para iniciar dicho proceso, los y las estudiantes deberán visualizar un grupo de imágenes (anexo 5) y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurre en las imágenes?
- ¿Quién es su audiencia?
- ¿De qué estarán hablando los participantes? (se especula en torno al tema), ¿qué postura estará defendiendo cada equipo?

Luego de discutir estas preguntas, el docente señala que estos hacen alusión a lo que denominaremos como situación retórica y que este será el primer paso para realizar nuestro debate.

Desarrollo (25 minutos)

Se plantea a los y las estudiantes que antes de identificar los elementos de la situación retórica será necesario tener claridad acerca de sus componentes y su conceptualización. Por esta razón se expone una presentación en la que se dan a conocer estos conceptos (anexo 6).

Una vez que los y las estudiantes conocen el material, deberán reunirse en grupos de 15 (considerando una cantidad de 30 alumnos). Luego, deben volver a dividirse en dos subgrupos (uno de 7 y el otro de 8 estudiantes) esto permitirá que se trabaje 2 temas (en grupos de 15 estudiantes) y que se formen subgrupos (de 7 y 8 estudiantes) que asuman una postura a favor y una en contra del tema. Una vez que los grupos estén conformados, se les entregará una guía (anexo 7) que contiene un cuadro en el cual deberán determinar la

situación retórica de su debate. La idea es que se junten en 2 grupos, seleccionando una temática en común a partir de la cual se enfrentarán en el debate y que entre todos decidan los dos temas, la audiencia y el propósito. Luego, a través del azar, se elijarán las bancadas a favor y en contra.

El profesor sugiere temáticas contingentes para la realización del debate, por ejemplo:

- Nueva constitución para Chile.
- Covid-19 y aislamiento

¿Es necesario eliminar la PSU?

Una vez que los estudiantes hayan terminado, se hará una revisión grupal de las temáticas seleccionada. Para ello, un o una estudiante por grupo deberá explicar al curso brevemente los elementos de la situación retórica identificados para su debate

Cierre (10 minutos)

Se plantean preguntas abiertas de carácter metacognitivo:

- ¿Cuál es la importancia de delimitar la situación retórica en el proceso de planificación textual?
- ¿Cómo es posible aplicar los conocimientos de la sesión dentro de otros contextos? (Por ejemplo, cuando nos comunicamos con otras personas)

Se señala que en la siguiente sesión al menos un representante por cada equipo deberá llevar un computador (de todas formas, se solicitarán ordenadores del colegio en caso de que los y las estudiantes no posean).

Los estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos:

- Pizarra
- Plumón
- Guía de aprendizaje impresa
- Proyector para presentación

- Plan Maestro

Anexo 5: [Imágenes debate.png](#)

Anexo 6:

<https://view.genial.ly/5ef652e9a54b7d0d6c27d8f0/presentation-genially-sin-titulo>

Anexo 7: [situación retórica.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante una guía de aprendizaje, considerando que los alumnos y alumnas son capaces de lograr el objetivo de la clase cuando:

- Reconocen las características propias de la situación retórica (tema, audiencia, propósito)
- Delimitan la situación retórica del discurso oral a producir (debate).

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 3

Duración: 90 minutos.

Objetivo de la sesión: Recopilar información sobre la temática del debate, aplicando estrategias de investigación como: preguntas orientadoras, utilización de operadores lógicos e identificación de conceptos clave.

Contenidos:

Conceptuales: Estrategias de investigación, debate y ficha bibliográfica

Procedimentales: Identificación y aplicación de estrategias de recolección de información, selección de información adecuada a la situación retórica y utilización de recursos Web en el proceso de investigación

Actitudinales: Participación activa. Respeto la opinión de los participantes de los grupos. Proactividad en el proceso investigativo

Actividades

Inicio (15 minutos)

Se da inicio a la clase planteando el objetivo de la misma, solicitando a 2 voluntarios/as para realizar una actividad. Una vez que los y las voluntarios/as se han determinado, el profesor les explica (de manera individual) que se les entregará una tarjeta (anexo 8) a cada uno/a-. Esta contiene argumentos a favor acerca de un tema mediático (el consumo de marihuana) y la otra contiene argumentos en contra. A partir de ellas, los y las estudiantes deberán asumir esa postura y defenderla frente al curso (leyendo o improvisando los argumentos contenidos en la tarjeta).

Se presenta al curso la actividad y se les solicita que al escuchar a sus compañeros/ras identifiquen la situación retórica de los discursos, presten atención a los argumentos presentados y a la fuente de los mismos, dejando de lado su postura personal acerca del tema. Una vez que las y los voluntarios hayan presentado los argumentos al curso, el docente planteará las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de ellos me convence más? ¿por qué?
- ¿Qué argumentos se utilizan? ¿tienen algún respaldo? (por ejemplo, cifras, nombres de autoridades, libros, etc.)

La discusión permitirá conocer la postura de los y las estudiantes sobre el tema (se espera que sea diversa) y determinar que ambos argumentos son válidos mientras que se cuente con sustento teórico que respalde la tesis que se plantea y que este se obtiene mediante un proceso de investigación. Esto servirá para conceptualizar su propia postura en torno al tema seleccionado y que comprendan que, sea cual sea, es posible indagar y recopilar información que la respalde.

Desarrollo (65 minutos)

Un representante de cada subgrupo recibe una guía de aprendizaje vía correo (Anexo 9). Este debe reenviarlo a los miembros de su grupo y rellenarla vía Google Drive. Se presenta la información que esta contiene (estrategias de búsqueda de información Web y de sistematización de la misma). Se destaca la relevancia de estos elementos para dar sustento a la postura que el equipo ha asumido. En este punto, se hace una distinción entre fuentes de información primarias (libros, artículos, testimonios de expertos, artículos periodísticos, etc.) y secundarias (resúmenes, compilaciones, listado de referencias, etc.). Se solicita que utilicen ambas.

Se da inicio a la búsqueda de información. El profesor monitorea el proceso y responde a las dudas que surgen desde los diferentes grupos. Una vez que han finalizado, los y las estudiantes envían una invitación para editar al docente. Este hará una revisión formativa de la información y se las llevará impresa a la siguiente sesión.

Cierre (10 minutos)

Para el cierre de la sesión, se realizará un plenario con la finalidad de compartir apreciaciones en torno a la relevancia de investigar y recolectar información antes de producir un texto oral. Esta discusión girará en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué beneficios tiene la utilización de estrategias de investigación y búsqueda de información?
- ¿Cómo afectaría al investigador no establecer criterios de búsqueda?

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos

- Pizarra
- Plumón
- Sala de enlaces (ordenadores con acceso a internet)
- Guía de aprendizaje

- Plan Mestro

Anexo 8: [textos.png](#)

Anexo 9: [Guía de Aprendizaje investigación.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante una guía de aprendizaje, considerando que los alumnos y alumnas son capaces de lograr el objetivo de la clase cuando:

- Identifican conceptos claves de su investigación, considerando el tema y la postura asumida.
- Utilizan operadores lógicos para la búsqueda de información.
- Utilizan estrategias de sistematización de información por medio de una ficha bibliográfica.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 4

Duración: 45 minutos

Objetivo de la sesión: Producir un guion esquemático para la realización de un debate, a partir de estrategias de amplificación (ejemplificación, descripción detallada, argumentación), mecanismos de cohesión (referencia y conexión) y superestructura del género.

Contenidos

Conceptuales: Guion esquemático, estrategias de amplificación (ejemplificación, descripción detallada, argumentación), mecanismos de cohesión (referencia y conexión) y superestructura del debate.

Procedimentales: Aplicación de estrategias de amplificación y mecanismos de cohesión en un guion esquemático consideración de la superestructura textual de un debate. Producción de un guion esquemático para la realización de un debate.

Actitudinales: Participación en las actividades propuestas y colaboración entre los miembros del grupo.

Actividades

Inicio (10 minutos)

El docente plantea el objetivo de la clase a los y las estudiantes y les solicita juntarse en sus grupos de trabajo. Posterior a esto, se proyecta un texto argumentativo (anexo 10) que sigue una estructura argumentativa, pero que presenta diversos problemas vinculados a la superestructura (no sigue un orden lógico), la cohesión textual (mala utilización de conectores) y el uso de amplificadores discursivos. Se solicita a un o una estudiante que lo lea en voz alta. Esto llevará a plantear diversas preguntas en torno a la estructura del texto argumentativo, la forma que en que se ligan las ideas y la manera en que es posible amplificar el texto. Se utilizan las siguientes preguntas para guiar el proceso:

- ¿Les parece que el texto está redactado correctamente?
- ¿Qué deficiencia se identifican en torno a la estructura?
- ¿Se utilizan recursos para ejemplificar o justificar sus afirmaciones?
- ¿Se hace una correcta utilización de conectores?

La utilización de estas preguntas permitirá construir en el pizarrón una superestructura del género (anexo 11) similar a la planteada por Ferrer (2005), sumado a reflexiones en torno a la relevancia de amplificar el discurso mediante ejemplos y estadísticas (que validen los argumentos). Además, se destaca la importancia que adquiere la utilización de recursos lingüísticos que unan las ideas.

Desarrollo (25 minutos)

Se plantea a los y las estudiantes que antes de proceder a la realización del guion se debe tener claridad acerca de lo que son estos conceptos a trabajar (amplificación, cohesión y superestructura). Por esto, se hace entrega de una guía de aprendizaje (anexo 12) en la que estos elementos son definidos. Esta se revisa en conjunto y se toma como referencia el texto expuesto (anexo 10) para modelar el proceso, aplicando estas estrategias al texto para mejorarlo. El proceso se lleva a cabo hasta llegar a la parte en que deberán realizar un guion,

considerar estrategias de amplificación e identificar conectores a utilizar en su discurso final. Se espera que los y las estudiantes se dividan ciertas labores para optimizar el tiempo.

El docente supervisa el proceso y entrega orientaciones a los equipos. Una vez acabado el tiempo, se hace retiro de las guías para una revisión formativa.

Cierre (10 minutos)

Se genera una reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la relevancia que adquiere la construcción de este guion como una primera instancia del proceso de escritura?
- ¿Qué fue lo más difícil de hacer dentro de la guía?

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos

- Proyector
- Plumón y pizarra
- Plan Maestro
- Guía de aprendizaje:

Anexo 10 y 11: [Anexo 10 y 11.png](#)

Anexo 12: [guía producción de guion.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa, mediante una guía de aprendizaje y preguntas de cierre, considerando que los estudiantes:

- Reconocen estrategias de amplificación (ejemplificación, descripción detallada, argumentación), mecanismos de cohesión (referencia y conexión) y superestructura del género.
- Construyen un guión considerando estrategias de amplificación (ejemplificación, descripción detallada, argumentación), mecanismos de cohesión (referencia y conexión) y superestructura del género.
- Reflexionan en torno a la relevancia que adquiere la construcción del guion como una

primera instancia del proceso de escritura.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 5

Duración: 90 minutos.

Objetivo de la sesión: Revisar el borrador del guion esquemático del debate, a partir de una lista de cotejo y las correcciones realizadas por el docente.

Contenidos

Conceptuales: Guion esquemático, debate, introducción, tesis, argumentación y conclusión.

Procedimentales: revisión y reescritura del guion esquemático a partir de las correcciones del docente y evaluación del proceso de escritura mediante lista de cotejo. Construcción de guion a partir de la superestructura argumentativa (introducción, tesis, argumentos y conclusión).

Actitudinales: Participación en las actividades propuestas y colaboración entre los miembros del grupo.

Actividades

Inicio (15 minutos)

Se plantea el objetivo de la sesión y posterior a esto se proyecta un texto argumentativo (anexo 13) que sigue la estructura del discurso del debate, pero presenta falencias, ya que se trata de un borrador y no ha sido sometido a un proceso de revisión y reescritura. Se solicita a un o una estudiante que lea el texto en voz alta y, una vez que este o esta finaliza, se llevan a cabo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema del discurso?
- ¿Crees que se trata de un texto acabado o de un borrador? ¿por qué?
- ¿Te convence la postura del autor? ¿por qué?
- ¿Qué elementos podrían ser mejorados?

Desarrollo (60 minutos)

Se hace entrega del guion de la clase anterior con la retroalimentación del docente. Este posee sugerencias de mejora relacionadas a elementos gramaticales y a las estrategias utilizadas durante la sesión anterior. Además, el docente hace entrega al grupo de una guía (anexo 14) que contiene un nuevo modelo de guion que debe ser redactado considerando las

sugerencias y una lista de cotejo que deberán completar una vez terminado el guion. El docente supervisa el proceso y entrega orientaciones a los grupos.

Cierre (15 minutos)

Se pide a los y las estudiantes que se reúnan en grupos de 5 (no miembros de su equipo de trabajo) y reflexionen en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sección del guion fue la que más le costó al grupo en el que están trabajando?
- ¿Qué estrategias utilizó tu grupo para solucionarlas?

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

- Recursos
- Proyector
- Plan Maestro
- Plumón y pizarra

- Guía de aprendizaje:

Anexo 13: [Texto argumentativo, estructura.png](#)

Anexo 14: [guía reescritura de guión.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante una guía de aprendizaje, considerando que los alumnos y alumnas son capaces de lograr el objetivo de la clase cuando:

- Revisan el guion a partir de las correcciones del docente.
- Reescriben el guion a partir de las correcciones del docente.

- Reflexionan en torno a la construcción de su guion mediante lista de cotejo.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 6

Duración: 45 minutos

Objetivo de la sesión: Aplicar elementos paraverbales escritos (signos de puntuación y entonación) y segmentos explicativos en el guion esquemático del debate.

Contenidos

Conceptuales: Elementos paraverbales, segmentos explicativos, debate y guion esquemático.

Procedimentales: Aplicación de segmentos explicativos en el guion esquemático. Conocimiento de elementos paraverbales escritos. Aplicación de elementos paraverbales escritos en la producción de un guion.

Actitudinales: Participa activamente en las actividades propuestas. Comparte su opinión con el curso de manera reflexiva. Valora el potencial de aprendizaje de las actividades propuestas

Actividades

Inicio (10 minutos)

Se plantea y se explica el objetivo de la clase y se solicita la participación de dos voluntarios. Cada uno recibirá un texto breve que deberán leer de forma personal para, luego, leerlo al curso (anexo 15). La diferencia entre ambos textos es que uno de ellos contiene indicaciones o segmentos explicativos que orientarán al estudiante en torno a los recursos paraverbales utilizados, por ejemplo, hacer pausas o enfatizar ciertas ideas. La idea es que, una vez que ambos hayan finalizado, los y las estudiantes decidan quién hizo mejor uso de estos recursos y se reflexione en torno a la relevancia de utilizar estos segmentos explicativos. Para ello, se utilizan preguntas como:

- ¿Cuál de los textos te convenció más? ¿por qué?
- ¿Quién utilizó mejor los recursos de la voz como el volumen, el tono y la fluidez?
- ¿A qué se debe esto?

Desarrollo (25 minutos):

El docente solicita que cada grupo practique por separado su guion (divididos en cuatro secciones de la sala de clases), aplicando estos segmentos explicativos a medida que se ponen en práctica los recursos paraverbales escritos (signos de puntuación y entonación). Para ello, se entrega una definición acotada del término y se proyectan un ejemplo donde se aplican segmentos explicativos en un texto argumentativo (anexo 16), como modelado de lo que deben hacer. Además, se indica que cada grupo debe determinar los roles que cada miembro deberá cumplir en el debate en sus diferentes momentos (introducción, argumentación, preguntas, contraargumentación y cierre).

El profesor monitorea el proceso y entrega orientaciones a los equipos. Una vez acabado el tiempo, se les hace entrega de una ficha de autoevaluación (anexo 17), la que deberán desarrollar tomando en consideración el desempeño de sus integrantes.

Cierre (10 minutos)

Se solicita a cada grupo formar un círculo junto a un ticket de salida que deberán completar de manera conjunta (anexo 18). En este, se indaga en torno a los aprendizajes de la sesión y en aquello que no haya quedado claro, permitiendo realizar preguntas.

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos

- Proyector
- Plumón y pizarra
- Tarjetas con textos
- Plan Maestro

- Ticket de salida

Anexo 15: [Texto argumentativo.png](#)

Anexo 16: [modelo de uso de segmentos explicativos..docx](#)

Anexo 17: [Ficha de autoevaluación.docx](#)

Anexo 18: [Ticket de salida.jpg](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante documento de autoevaluación y ticket de salida:

Aplican un uso adecuado de los elementos paraverbales en la ejecución de su guion.

- Utilizan segmentos explicativos dentro de su guion esquemático.
- Reflexionan en torno a su proceso de aprendizaje y plantean soluciones a las deficiencias identificadas.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 7

Duración: 90 minutos

Objetivo de la sesión: Conocer técnicas de producción oral para ejercitar volumen, fluidez, entonación de la voz (recursos paraverbales), gestos y movimientos (recursos no verbales).

Contenidos

Conceptuales: Técnicas de producción oral, elementos paraverbales, elementos no verbales.

Procedimentales: conocimiento conceptual de los elementos paraverbales y no verbales y aplicación de técnicas de producción oral.

Actitudinales: Participación activa en las actividades propuestas, proactividad en la realización de los ejercicios vocales.

Actividades

Inicio (10 minutos)

El docente solicita a los y las estudiantes juntarse en sus grupos de trabajo. Se plantea y explica el objetivo de la sesión y se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Qué creen que es el lenguaje paraverbal y no verbal?
- ¿De qué manera podría influir en la producción de nuestro guion? ¿por qué?

Desarrollo (60 minutos):

Se plantea la necesidad de conceptualizar teóricamente estos elementos (lenguaje no verbal y paraverbal). Esto da lugar a la exposición de una presentación (anexo 19) que contiene la definición de estos elementos. Para explicar la definición y función de cada concepto, se procede a realizar ejercicios a partir de los cuales trabajar la técnica asociada a la producción oral (volumen, fluidez, entonación, etc.). Estos ejercicios se encuentran dentro de la misma presentación y deberán ser realizados por todos los y las estudiantes a medida que se va avanzando en la presentación. En paralelo a su realización, se les van entregando definiciones de cada recurso, destacando su relevancia al momento de producir un discurso.

Cierre (10 minutos)

Se plantea a las y los alumnos que, para finalizar, deberán juntarse en sus grupos de trabajo y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera estos ejercicios nos ayudarán en la producción del debate?
- ¿Tuvimos dificultades para realizar los ejercicios? ¿cuáles?

Uno de los o las estudiantes tomará nota de las reflexiones y las entregará en una hoja con sus nombres al docente.

Los y las estudiante revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos

- Proyector
- Plumón y pizarra
- Plan Maestro
- Presentación en Genially

Anexo 19: <https://view.genial.ly/5efe3c2232d4b00d7d090c3a/presentation-genially-sin-titulo>

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante una actividad de cierre, considerando que los estudiantes:

- Conocen y aplican los ejercicios de técnica vocal.
- Reflexionan en torno a la relevancia que estos ejercicios pueden llegar a tener en la producción de su discurso oral.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 8

Duración: 45 minutos

Objetivo de la sesión: Aplicar elementos paraverbales (volumen, fluidez, entonación) y no verbales (uso del espacio y gestualidad), a partir de un ensayo grupal del debate.

Contenidos

Conceptuales: Elementos paraverbales, elementos no verbales, debate y guion esquemático.

Procedimentales: Aplicación de elementos no verbales y paraverbales en el ensayo de un debate.

Actitudinales: Participa activamente en las actividades propuestas. Comparte su opinión con el curso de manera reflexiva. Valora el potencial de aprendizaje de las actividades propuestas.

Actividades

Inicio (10 minutos)

Se plantea y explica el objetivo de la sesión. Divididos en sus grupos de trabajo, cada alumno y alumna debe dejar sobre una mesa un objeto determinado (lápiz, reloj, goma etc.) que debe ser el mismo para todos los miembros del equipo. Las y los alumnos tienen que imaginar que lo han perdido y que van a la oficina de objetos perdidos para recuperarlo. Un voluntario se sienta en la mesa donde están los objetos, escucha las explicaciones y las descripciones de los objetos que hagan las y los alumnos (tendrán 1 minuto para hacerlo) y, si son inteligibles, se le devuelven. La actividad permite utilizar los recursos paraverbales y no verbales, poniendo énfasis en la precisión del lenguaje y en la descripción de los objetos.

Desarrollo (25 minutos):

Cada grupo practica por separado su guion (divididos en cuatro secciones de la sala de clases), aplicando las técnicas de producción oral trabajadas durante las sesiones previas. El profesor monitorea el proceso y entrega orientaciones a los equipos. Una vez acabado el tiempo, se les hace entrega de una ficha de coevaluación a cada integrante de los grupos (anexo 20), la que deberán completar tomando en consideración el desempeño de los miembros del equipo en base al rol asignado.

Cierre (10 minutos)

Para finalizar, la sesión los y las estudiantes deberán completar un ticket de salida (anexo 21) en el que deberán colorear el emoji que mejor se ajusta al nivel de conocimiento adquirido durante la sesión, además de justificar su respuesta.

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje. Además, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones”.

Recursos

- Proyector
- Plumón y pizarra
- Tarjetas con textos
- Plan Maestro
- Plataforma kahoot
- Ticket de salida

Anexo 20: [Ficha de coevaluación.docx](#)

Anexo 21: [Ticket de salida 2.jpg](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa mediante documento de autoevaluación y ticket de salida, considerando que los estudiantes:

- Aplican un uso adecuado de los elementos paraverbales en la ejecución de su guion.
- Utilizan segmentos explicativos dentro de su guion esquemático.
- Reflexionan en torno a su proceso de aprendizaje y plantear soluciones a las deficiencias identificadas.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 9

Duración: 90 minutos

Objetivo de la sesión: Realizar un debate, aplicando elementos paraverbales y no verbales en su realización, con el fin de dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.

Contenidos

Conceptuales: Debate, elementos paraverbales, elementos no verbales.

Procedimentales: aplicación de elementos paraverbales y no verbales, aplicación de técnicas de producción oral y ejecución un debate considerando la audiencia

Actitudinales: Participación activa en las actividades propuestas, proactividad en la realización de los ejercicios vocales.

Actividades:

Inicio (10 minutos)

Se da inicio plateando y explicando el objetivo de la sesión. Se solicita a los y las estudiantes juntarse en sus grupos de trabajo y, de manera conjunta, se llevan a cabo algunos de los ejercicios (de respiración, dicción, manejo de la voz y expresión corporal) aprendidos durante las sesiones previas (anexo 19). Esto permitirá realizar un precalentamiento vocal y corporal que permita la realización del debate con mayor soltura y fluidez.

Desarrollo (60 minutos)

Una vez terminados los ejercicios, se llama al primer equipo (conformado por 15 estudiantes) para realizar el debate. Se hace entrega de una rúbrica de evaluación (anexo 22) (la misma utilizada por el docente) a 5 integrantes del equipo que está observando el debate,

para que ellos y ellas evalúen el desempeño de ambos equipos y se determine, de manera conjunta, cuál es el equipo ganador. Una vez finalizado el debate, se lleva a cabo el mismo proceso con el grupo de estudiantes restante. En base a los puntajes obtenidos, se determinan los y las ganadores o ganadoras de cada debate.

Cierre (10 minutos)

Una vez finalizados ambos debates, se entrega una breve retroalimentación a cada equipo relacionado al desempeño y a los niveles de logro alcanzados durante el debate. Se plantea a las y los alumnos que para finalizar deberán juntarse en sus grupos de trabajo y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Creen que se cumplió el objetivo general de esta secuencia de sesiones? ¿por qué?
- ¿Por qué crees que tu equipo obtuvo o no el triunfo en su debate? ¿qué pudieron haber mejorado?

Uno de los y las estudiantes tomará nota de las reflexiones y la entregará en una hoja con sus nombres al docente.

Los y las estudiantes revisan el plan maestro y evalúan su desempeño durante la sesión a través de un puntaje, deberán justificar el puntaje asignado en la sección “observaciones” y hacen entrega del documento con su respectivo puntaje al docente.

Recursos

- Proyector
- Plumón y pizarra
- Plan Maestro
- Presentación en Genially

Anexo 22: [Rúbrica debate.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter sumativa mediante una rúbrica de evaluación, considerando que los/las estudiantes:

- Realizan un debate, aplicando elementos paraverbales y no verbales.

Realizan un debate considerando la superestructura del género y los recursos de amplificación y cohesión discursiva.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

N° sesión: 10

Duración: 45 minutos.

Objetivo de la sesión: Reflexionar en torno al impacto del proceso de producción de un guion esquemático para la realización de un debate y del uso de elementos paraverbales y no verbales.

Contenidos

Conceptuales: guion esquemático, debate, elementos paraverbales y no verbales.

Procedimentales: Reflexión en torno al impacto del proceso de producción de un guion esquemático y reflexión en torno al uso de elementos paraverbales y no verbales

Actitudinales: Participación activa. Respeto la opinión de los participantes de los grupos. Proactividad en el proceso investigativo

Actividades

Inicio (10 minutos)

Se da inicio a la sesión planteando y explicando el objetivo y señalando algunos elementos ligados al desempeño de los y las estudiantes durante el debate. Posteriormente, se crea una discusión, preguntando a los y las estudiantes acerca del proceso: ¿cómo se sintieron?, ¿qué fue lo que más les costó? y ¿cómo lograron superarlo?

Desarrollo (25 minutos)

Se solicita a los y las estudiantes reunirse en sus equipos de trabajo y se hace entrega de una guía de aprendizaje a un representante de cada grupo (Anexo 23), a partir de la cual se trabajan diversas preguntas de carácter reflexivo cuya finalidad es que los/las estudiantes determinen de forma grupal el impacto que generó la utilización de diversas estrategias mediante las cuales fue posible trabajar el género oral. La realización de la actividad contará con la supervisión del docente, quien entregará orientaciones a cada grupo según sus requerimientos.

Una vez que cada equipo haya terminado de responder las preguntas, se hace una revisión a nivel curso de las respuestas y se delimitan conclusiones generales acerca del proceso.

Cierre (10 minutos)

Para el cierre de la sesión se les hará entrega de un pos-it a cada grupo. A partir de este, los y las estudiantes deberán reflexionar de manera conjunta en torno a la siguiente pregunta,

respondiendo de manera breve:

- ¿En qué otros contextos es posible utilizar las estrategias aprendidas a lo largo de estas sesiones?

Recursos

- Pizarra
- Plumón
- Pos-it

- Plan Maestro

Anexo 23: [sesión 10.docx](#)

Evaluación

Evaluación de carácter formativa, mediante una guía de aprendizaje, considerando que los y las estudiantes:

- Reflexionan en torno a la relevancia del proceso de producción de guion esquemático en la producción de un discurso oral.
- Valoran la utilización de un guion esquemático para la ejecución de un texto oral.
- Reflexionan en torno a los recursos paraverbales y no verbales y su utilidad para dar sentido al discurso y convencer a la audiencia.

Además se integra una autoevaluación de carácter sumativa asociada al Plan Maestro.

4.3.- Plan de evaluación de la propuesta didáctica

Este apartado tiene como finalidad describir cada uno de los instrumentos evaluativos utilizados dentro de la propuesta didáctica para comprobar que los OA fueron alcanzados de manera efectiva, sumado a la forma en que se va a evaluar el trabajo realizado en la secuencia didáctica. Dentro de esta secuencia, se consideran instancias formativas y sumativas, a partir de las cuales es posible medir el nivel de logro de los y las estudiantes. A continuación, se presenta un cuadro en el que se da cuenta de dichas evaluaciones por sesión.

Tabla II.

Plan de evaluación de la secuencia didáctica

N° de sesión	Tipo de evaluación	Instrumento de evaluación	Descripción
1	Formativa	Ticket de salida	Los y las estudiantes deben señalar las principales características del debate (fases, roles de los participantes, etc.) y deberán señalar cuál es la importancia de analizar un ejemplo del género antes de planificarlo.
	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.
2	Formativa	Guía de aprendizaje	Los y las estudiantes deberán determinar la situación retórica de su debate, seleccionando una temática en común a partir de la cual se enfrentarán en el debate y que entre todos decidan los dos temas, la audiencia y el propósito

		Preguntas metacognitivas	Se espera determinar la importancia de delimitar la situación retórica en el proceso de planificación textual e indagar en torno a la posibilidad de aplicar los conocimientos de la sesión dentro de otros contextos.
	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.
3	Formativa	Guía de aprendizaje	Se aplican estrategias de búsqueda de información web y de sistematización de la misma a través de la construcción de una ficha bibliográfica.
		Preguntas metacognitivas	Se delimita la relevancia y los beneficios que tiene la utilización de estrategias de investigación y búsqueda de información.

	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.
4	Formativa	Guía de aprendizaje	Los y las estudiantes deberán realizar un guion, aplicando estrategias de amplificación. Asimismo, identifican conectores a utilizar en su discurso final.
		Preguntas metacognitivas	Se destaca la relevancia que adquiere la construcción de este guion como una primera instancia del proceso de escritura y las dificultades implicadas en dicho proceso.
		Retroalimentación descriptiva	El docente revisa el guion de los y las estudiantes y realiza sugerencias para mejorarlo, destacando tanto aquellos elementos que se han ejecutado de manera óptima, como aquellos que requieren modificaciones.

	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.
5	Formativa	Guía de aprendizaje	Los y las estudiantes deben reescribir su guion utilizando un nuevo modelo de guion que debe ser redactado considerando las sugerencias del docente una lista de cotejo que deberán completar una vez terminado el guion
		Lista de cotejo	Los y las estudiantes utilizan una lista de cotejo una vez terminado el guion para identificar aquellos elementos que faltan en este.
	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.

6	Formativa	Ficha de autoevaluación	Se espera que cada grupo evalúe su desempeño en torno a la aplicación y práctica de los recursos paraverbales escritos (signos de puntuación y entonación).
		ticket de salida	Este instrumento busca indagar en torno a los aprendizajes de la sesión y en aquello que no haya quedado claro, permitiendo realizar preguntas en torno a conceptos o ideas que no hayan sido comprendidas.
	Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.
7	Formativa	Reflexión metacognitiva	Los y las estudiantes reflexionan en torno a las dificultades que se les presentaron para desarrollar los ejercicios de producción oral correspondientes a la sesión. Además, se indaga en torno a la manera en que estos ejercicios les ayudaron en la producción del debate.
8	Formativa	Ficha de coevaluación	Los y las estudiantes deberán completar un instrumento de

		coevaluación tomando en consideración el desempeño de los miembros del equipo en base al rol asignado para el debate.
	Ticket de salida	Los y las estudiantes deberán colorear el emoji que mejor se ajusta al nivel de conocimiento adquirido durante la sesión, además de justificar su respuesta.
Sumativa	Plan maestro	Los y las estudiantes deben evaluar su desempeño durante la sesión, asignando un puntaje dentro del Plan Maestro, esto se hará en todas las sesiones considerando el nivel de logro alcanzado en torno al cumplimiento del Objetivo de Aprendizaje. El puntaje final será sumado al puntaje alcanzado en la ejecución del debate.

9	Formativa	Rúbrica de evaluación	El instrumento es utilizado por 5 integrantes del equipo que estarán observando el debate, para que ellos y ellas evalúen el desempeño de ambos equipos y se determine, de manera conjunta, cuál es el equipo ganador
	Sumativa	Rúbrica de evaluación	El instrumento es utilizado por el docente para dar cuenta del desempeño de cada estudiante, considerando los elementos trabajados a lo largo de la propuesta didáctica.
		Autoevaluación a través de Plan Maestro	Los y las estudiantes evalúan clase a clase su desempeño dentro de las diversas actividades propuestas, asignando un puntaje a cada clase llevada a cabo. Durante la sesión, se hace una suma del puntaje asignado y este se agrega al puntaje obtenido en la rúbrica de evaluación para obtener la calificación final.
	Formativa	Reflexión metacognitiva	Los y las estudiantes reflexionan en torno al cumplimiento del objetivo general de esta secuencia de sesiones y a su desempeño dentro del debate, considerando a quienes ganaron su debate y a quienes no lo lograron.

10	Formativa	Guía de aprendizaje	Los y las estudiantes trabajan diversas preguntas de carácter reflexivo cuya finalidad es que determinen de forma grupal el impacto que generó la utilización de diversas estrategias mediante las cuales fue posible trabajar el género oral.
	Formativa	Pos-it	Los y las estudiantes deben señalar en qué otros contextos es posible aplicar las estrategias trabajadas a lo largo de la propuesta didáctica.

V.- Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo del presente informe, tanto de las Bases Curriculares de 3° y 4° Año Medio, como de los Planes y Programas de 4° Medio (MINEDUC, 2020), ha permitido dimensionar que las propuestas y orientaciones pedagógicas emanadas desde el Ministerio de Educación que tienen como finalidad el desarrollo de habilidades y competencias ligadas a la producción oral, presentan grandes deficiencias, considerando la frecuente inclinación que existe a trabajar la producción de textos escritos.

Lo planteado presupone, en el marco de este informe, la necesidad de indagar en torno a diversas propuestas didácticas, a partir de las cuales sea posible trabajar recursos ligados a la comunicación no verbal y paraverbal, dando solución a la problemática identificada de manera preliminar. En este sentido, es posible destacar la relevancia de construir planes didácticos situados, que logren dar soluciones concretas a diversas deficiencias presentes en el Marco Curricular.

La propuesta de solución a la problemática identificada se ha desarrollado considerando diferentes instancias, por medio de las cuales es posible producir textos orales, considerando sus diversas aristas. Es necesario, en una primera instancia, trabajar este tipo de géneros, contemplando que algunos de ellos (como debates o mesas redondas) permiten implementar un proceso de planificación y preparación del discurso, en la cual no se deben solo considerar los elementos ligados a la gramática y a la estructura propia del género. Se deben incluir, además, aquellos elementos propios de la comunicación oral, ya que esta se nutre de recursos que exceden lo estrictamente lingüístico.

Para finalizar, resulta relevante romper con preconcepciones bajo las cuales se concibe que este tipo de habilidades y conocimientos forman parte del conocimiento previo del estudiante.

Asumir el desarrollo de competencias orales dentro del contexto educativo requiere de consideraciones pedagógicas que otorguen el valor que esta adquiere para los y las estudiantes dentro de sus diversos contextos, comprendiendo que saber comunicar sus ideas dentro de espacios sociales y políticos les proporcionará las herramientas necesarias para desenvolverse de manera integral dentro de un marco contextual en que tomar la palabra

dentro del ámbito público corresponde a una auténtica exigencia de democratización de la escuela y de la sociedad (Schneuwly, 1997).

VI.-Referencias bibliográficas:

- Beltrán, V. y Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y textos*, 48(3), 21-32.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 2(2), 44-57.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cruz, M. G. (2014). Orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 24(2), 361-386.
- Enríquez Pozo, S. (2018). *Técnica vocal aplicada al fortalecimiento de la expresión oral en adolescentes. Estudio de caso en el Club de Teatro del Colegio Universitario*. Tesis (Magister en actuación teatral). Facultad de artes, Universidad central del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16584>
- Ferrer, J., (2005). La planificación del discurso oral formal. *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp.105-128). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Desarrollo de la perspectiva teórica. Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw-Hill
- Ministerio de Educación (2012) *Guías didácticas de comunicación oral. Asignatura: Lenguaje y Comunicación 1° a 4° año de educación media*. Recuperado de: https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/3087/201305091222_210.Eje_Comunicacion_Oral-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2015) *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2018). *Decreto N°67/2018*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *BASES CURRICULARES 3° y 4° MEDIO Plan de Formación General Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científico*. Recuperado de: https://prodavmoodle.ucv.cl/pluginfile.php/987102/mod_resource/content/0/Nuevas%20bases%20curriculares%203%C2%B0%20y%204%C2%B0%20Medio.pdf

Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2020) *Programa de estudio de Lengua y Literatura 4° medio*. Recuperado de: https://prodavmoodle.ucv.cl/pluginfile.php/1035951/mod_resource/content/0/4%20Medio%20Lenguaje%202020%20%281%29.pdf.

Montes, S. y Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago: Universidad de Chile.

Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, 44, 123-147.

Prieto, G. S. (2000). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. Madrid: Ed. Fundación Universitaria Española.

Ríos, Y. G. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Dialnet*, 7(1). 24-21.

Romeralo, A. S. (1990). La edición del texto oral. *La edición de textos: actas del I Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro* (pp. 69-77). London: Tamesis Book.

Ruiz, U. , et al. (2011). *Enseñar el discurso oral. Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender. Colección ideas clave (España)*. Recuperado de: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=juiga.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=001150>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Schneuwly, B. (1997). La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural. In A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de vygotski en la educación* (pp. 91-100). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperada de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35528>

Organización De las Naciones Unidas (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

Villanueva, E. B. (2003). *El enfoque comunicativo. Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.