

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



ESCRITURA ESPECIALIZADA MEDIANTE LOS MODELOS DE ESCRITURA POR PROCESO Y POR PROYECTO

Propuesta Didáctica para la Formación Diferenciada Científico-
Humanista

Trabajo de Titulación para optar al Grado de
Licenciado en Educación y al Título de Profesor de
Castellano y Comunicación

Profesora Guía: Ana María Riveros Soto

Alumna: Melissa Vanessa Valdés Araneda

Viña del Mar, julio de 2020

“And in the end
The love you take
Is equal to the love you make”

The Beatles

Índice

1. Introducción.....	3
2. Problematicación	5
3. Estado del Arte	12
3.1 Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. Ladino, M. T., Pérez, R. C., Navarrete, M. O., & Martínez, A. N. (2012). <i>Revista española de pedagogía</i> , 553-571.....	13
3.2 Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. Ribas, T. (1996). <i>Cultura y Educación</i> , 8(2), 79-91.	16
3.3 ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. Navarro, F. (2013). <i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i> , 6(1), 18-34.....	19
3.4 <i>Lenguaje y Comunicación 4° Medio, Texto del estudiante</i> . MINEDUC (2006). Santiago: Ediciones Santillana Chile y MINEDUC, 156.....	22
3.5 <i>Comprensión y producción de textos académicos: Un desafío para el universitario</i> . Vargas, L. (2019). Programa Propedéutico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: PUCV.....	23
4. Marco Teórico	27
4.1 Enfoque comunicativo.....	27
4.2 Discurso especializado y académico	29
4.3 Géneros discursivos.....	30
4.4 Comunidad discursiva especializada	33
4.5 Eje de Escritura.....	35
4.6 Escritura basada en proyectos y proceso	37
5. Caracterización de la propuesta didáctica	39
6. Registros narrativos de las sesiones.....	43
7. Conclusiones y proyecciones.....	71
8. Referencias	74
9. Lista de hipervínculos.....	78

1. Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la escritura en la asignatura de Lengua y Literatura ha constituido una prioridad constante, que involucra procesos complejos, pero también desafiantes y motivadores. Enseñar a leer y escribir implica guiar a los estudiantes a usar el lenguaje escrito en su calidad de herramienta de comunicación entre diferentes culturas y saberes (Lomas, 2003, p. 57). La escritura es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento (MINEDUC, 2016, p. 38), por tanto, manejar adecuadamente esta habilidad es necesario para desenvolverse en diversos ámbitos de la vida.

La sociedad globalizada obliga a replantearse el nivel de dominio escrito que deberían alcanzar quienes egresan del sistema escolar (MINEDUC, 2020). Por tanto, es de suma relevancia para los ciudadanos adquirir conocimientos y habilidades para comunicarse por escrito en contextos académicos y laborales diversos (p. 22). Si bien, la educación media incorpora cada vez más instancias curriculares relacionadas con la Lectura y Escritura en el ámbito académico, lo cierto es que no todos los estudiantes que ingresan a la universidad poseen dichos conocimientos previos (Olaizola, 2011, p. 61).

Por esta razón, la enseñanza de la escritura académica o de especialidad, tanto en la enseñanza superior como en la enseñanza media, se ha considerado una necesidad creciente, que requiere de herramientas y estrategias adecuadas para transmitir a los educandos los lineamientos críticos y metodológicos de la comprensión y producción de este tipo de textos, pues la rigidez de ciertos elementos formales propios de la comunicación académica puede ir en detrimento del elemento motivacional para un aprendizaje significativo (Olaizola, 2011, p. 62).

Vinculado al estudio de los géneros discursivos presentes en las comunidades discursivas, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) para la formación diferenciada humanista-científica se enfoca específicamente en la lectura y escritura de textos especializados. Dentro de este programa de estudio, la Unidad 2 “Conociendo las comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56) busca que los estudiantes comprendan el proceso de formación de las comunidades especializadas y sus convenciones, a través de la investigación y producción de textos especializados (MINEDUC, 2020, p. 56). En concreto, esta Unidad presenta vacíos en torno al eje de

Escritura, puesto que pese a que sus Objetivos de Aprendizaje (OA) se centran en dicho eje, las actividades contempladas se concentran fundamentalmente en el eje de Lectura.

Dada esta problemática, la propuesta didáctica diseñada en el marco de este estudio está inserta en una unidad específica de producción de textos académicos, considerando la existencia de una unidad previa que se dedique a la lectura y análisis de los textos mencionados y de los géneros discursivos asociados a ellos. Dicho esto, el *objetivo general* de esta propuesta metodológica es fortalecer las habilidades de producción de textos académicos a través de los modelos de escritura por proyecto y por proceso mediante el desarrollo de una revista digital escolar-académica. La revista, como producto final de la tarea de escritura, se conforma por un compilado de ensayos académicos, producidos colaborativamente por los estudiantes.

En específico, se trabaja con este género discursivo, pues cumple un rol fundamental en la alfabetización académica y profesional, además de evaluar las competencias, aprendizajes, habilidades y el dominio disciplinar adquirido por los estudiantes (Jarpa, 2015, p. 230). De igual forma, la metodología de escritura por proyectos, empleada en esta secuencia, orienta el aprendizaje hacia el desarrollo de una meta específica y contextualizada, que estimula la participación y motivación respecto a la tarea de escritura asignada (Camps, 1996, p. 44). En cuanto al proceso de escritura, la progresión de los objetivos de aprendizaje se articula tomando como referencia las fases de producción textual presentes en el modelo de producción de textos académicos propuesto por del Grupo Didactext (2015), a saber: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral (p. 219).

La relevancia de este estudio radica en que, por medio del proyecto de escritura de creación de una revista escolar-académica, se fortalecerán las habilidades de producción de textos académicos o de especialidad, entregando a los estudiantes conocimientos y herramientas pertinentes para su apropiada inserción al ámbito académico. A raíz de esto, resulta imprescindible el rol docente en la alfabetización, pues el dominio de estas aptitudes les posibilitará integrar nuevos conocimientos con los adquiridos en el contexto escolar, logrando una mayor sistematización de estos (Olaizola, 2011, p. 63) y, además, un

aprendizaje significativo en cuanto a las normas de los géneros discursivos académicos y especializados.

2. Problematicación

Dentro de los parámetros establecidos para la asignatura de Lengua y Literatura, la enseñanza de la Lectura y la Escritura “ha sido una prioridad en todas las épocas puesto que estos procesos constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo” (Lomas, 2003, p. 57). Particularmente, enseñar a leer y a escribir implica guiar a los alumnos a “usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas” (Lomas, 2003, p. 58). La escuela se posiciona como un ámbito de interacción social, en donde los estudiantes se preparan para el presente, pero también para el futuro. Tal como señala Camps (2000), el “contrato” que une a los estudiantes con la escuela es específico y diferente del que los comprometerá con otros ámbitos de la vida. En ese sentido, existen diferentes géneros discursivos y usos de la lengua que son propios del entorno escolar (Camps, 2000, p. 4). Los educandos, a lo largo de su formación, deberán conocer y estudiar dichos géneros discursivos, para cumplir los objetivos y estándares correspondientes a su instrucción; no obstante, en vista del futuro y las diferentes aspiraciones de los estudiantes, se hace necesario culturizarlos e instruirlos en cuanto a los diversos géneros discursivos que circulan fuera del ámbito escolar, y se vinculan al ejercicio profesional de las comunidades especializadas.

En relación con la importancia del estudio de los géneros discursivos que circulan en las comunidades especializadas, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) para la formación diferenciada humanístico-científica en de 3° y 4° Medio se enfoca específicamente en la lectura y escritura de textos especializados. En concreto, las bases curriculares establecen objetivos que “integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad” (MINEDUC, 2020, p. 5). De acuerdo con esto, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” tiene el objetivo de “preparar a los estudiantes para comunicarse por escrito en comunidades

discursivas especializadas, sean estas académicas o de ámbitos laborales específicos” (MINEDUC, 2020, p. 21). Para lograr esta meta, se promueve la comprensión y producción de géneros discursivos situados en comunidades especializadas, que contienen ideas complejas y se regulan de acuerdo con parámetros y reglas específicas.

Un aspecto clave de la lectura y escritura especializadas es que se orienta a la construcción y al acceso al conocimiento especializado, de esta manera “involucran siempre la lectura de fuentes que deben ser procesadas analítica y críticamente, para producir, por escrito, nuevo conocimiento relevante para una comunidad que comparte intereses determinados” (MINEDUC, 2020, p. 21). Refiriéndonos a las comunidades discursivas, estas se conforman por un conjunto de miembros intercomunicados, agrupados en torno a una ocupación o interés similar, que comparten objetivos, reglas y prácticas asociadas al lenguaje, al igual que géneros y léxico específico, lo que les proporciona tener convenciones propias acordadas por los integrantes, que permiten la existencia de géneros característicos de estas comunidades (Parodi *et al.*, 2008).

Según lo define el programa ministerial “Lectura y Escritura Especializadas” (2020, p. 21), al interior de cada comunidad discursiva especializada existen convenciones discursivas y culturales; sin embargo, también existen convenciones transversales a ellas. Los textos del ámbito educativo y de ámbitos laborales específicos se ajustan a un lenguaje académico que se caracteriza, entre otras cosas, por su densidad informativa, su organización de la información, la selección léxica y el uso de la gramática para representar la realidad (Ucelli, Dobbs y Scott; Snow y Ucelli, citado en MINEDUC, 2020, p. 21). El programa de estudio para la formación diferenciada “Lectura y Escritura Especializadas” se dirige específicamente a todos los estudiantes que estén interesados en profundizar sus habilidades para escribir textos académicos, ya sean de circulación escolar, dirigidos a la academia o en diversos contextos laborales especializados (MINEDUC, 2020, p. 22).

Bajo esta premisa, nos centraremos fundamentalmente en la Unidad 2 del programa de estudio mencionado, que se titula “Conociendo las comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56). El propósito de la unidad, según lo define en el programa, es:

Que los estudiantes comprendan el proceso de formación de las comunidades especializadas, los géneros que cultivan y sus convenciones. Asimismo, comenzarán a explorar textos especializados mediante la construcción de una revisión bibliográfica. (MINEDUC, 2020, p.56)

De esta manera, la unidad plantea el ingreso y la formación de los estudiantes en torno a las comunidades especializadas, tomando en consideración las convenciones que las componen, además de los géneros discursivos que circulan en ella. En relación a este propósito, los objetivos de aprendizaje (desde ahora OA) presentes en la unidad, entendidos como las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales que el alumno debe lograr a lo largo del módulo, son: OA 1 “Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema” (MINEDUC, 2020, p. 56 y el OA 5 “Buscar, evaluar y seleccionar rigurosamente fuentes disponibles en soportes impresos y digitales, considerando la validez, veracidad y responsabilidad de su autoría” (MINEDUC, 2020, p. 56). Tomando en cuenta los objetivos propuestos, la unidad se situará fundamentalmente los ejes curriculares de Escritura e Investigación. Es importante destacar que no se contemplan objetivos previos centrados en la lectura de textos especializados en la unidad anterior, denominada “Procesando información” (MINEDUC, 2020) que se centra en que “los estudiantes adquieran estrategias que les permitan procesar y registrar información para desarrollar la capacidad de comprender textos de diferentes campos del conocimiento” (MINEDUC, 2020, p. 30).

Pese a los lineamientos establecidos para la unidad, existen numerosos vacíos en torno a los objetivos de aprendizaje planteados, en relación con las actividades propuestas para el desarrollo de la unidad. En concreto, se evidencian tres problemáticas: en primer lugar, pese a que el programa ministerial presenta OA relacionados a los ejes de escritura e investigación, las actividades realizadas están, en su mayoría, ligadas al análisis, la observación o la comprensión de textos preferentemente especializados, o material audiovisual sobre las comunidades discursivas especializadas; en segundo lugar, existe una aproximación insuficiente respecto a la definición del concepto comunidad discursiva de carácter especializado; en tercer lugar, no existe una progresión efectiva de objetivos en la unidad de aprendizaje.

Esta problemática se hace evidente en la Actividad 1 de la unidad, denominada “Comunidades especializadas en las series de ficción” (MINEDUC, 2020, p. 57). El propósito de la actividad es que los estudiantes “investiguen las comunidades especializadas a partir de análisis de series de ficción” (MINEDUC, 2020, p. 57). Para dicha tarea, se propone como objetivo de aprendizaje el OA 1, que se centra fundamentalmente en la producción de textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos. Aunque el objetivo de aprendizaje asignado contempla la producción, la actividad no se centra en absoluto en ello, pues implica la observación de escenas de diferentes series de televisión o Netflix, a partir de las cuales los alumnos deberían extraer las características de las diferentes comunidades especializadas que se les presentan, a través de una rutina de pensamiento, denominada “veo-pienso-me pregunto” (MINEDUC, 2020, p. 58). En el cierre de la actividad, los estudiantes deben elaborar una presentación oral breve que describa la comunidad especializada que se investigó, lo que tampoco es congruente con el OA asignado para tarea, pues se limita a la presentación y no profundiza en la elaboración de textos pertenecientes a géneros discursivos académicos, como lo indica el objetivo de aprendizaje.

En específico, para el desarrollo de esta actividad, los indicadores de evaluación sugeridos al docente son los siguientes: en primer lugar, “organizan información de manera escrita para dar cuenta del proceso de investigación”; en segundo lugar, “aplican estrategias de procesamiento de información en la escritura de textos”; en tercer lugar, “construyen textos que evidencian el conocimiento de un tema en específico” (MINEDUC, 2020, p. 59). Si bien los indicadores apuntan a la actividad en concreto y abordan la gestión y organización de información, tampoco profundizan en la producción de géneros discursivos académicos, sino que se basan en la investigación, aspecto que tampoco es abordado en totalidad en la actividad, pues solo se limita a la identificación de características respecto a lo observado en el material audiovisual. Además, estos indicadores de evaluación, centrados en producción escrita, no son congruentes con la actividad misma, centrada en exposición oral.

Refiriéndonos a la segunda problemática, respecto a la aproximación insuficiente respecto a la definición del concepto comunidad especializada, la tarea se enfoca fundamentalmente en reconocer características de las comunidades que aparecen en las series, pero no contempla una contextualización previa sobre la noción de comunidad especializada, ni a lo largo de

esta unidad, ni en la unidad anterior. Como mencionan Rioseco y Romero (1997) un aprendizaje resulta significativo cuando la nueva información se relaciona con algún aspecto existente en la estructura cognitiva del individuo, por tanto, para conseguir un aprendizaje significativo es importante contextualizar el contenido que se está impartiendo, para entregar un marco referencial al alumno y así despertar su interés por aprender nuevos conceptos. Una contextualización previa guiará a los alumnos en el desarrollo de esta actividad y las posteriores, y, además, les facilitará la identificación y conceptualización de rasgos en las comunidades observadas.

Los vacíos en cuanto a los objetivos de aprendizajes persisten a lo largo de la unidad y abarcan también las otras actividades propuestas por el programa, a saber: “Entrevistando comunidades especializadas” (p. 60), “Analicemos y escribamos un *Abstract* o Resumen” (p. 65), “Aprendamos a evaluar fuentes de información” (p. 72) y, por último, “Actividad de Evaluación: Analicemos un texto especializado” (p. 76). Como mencionamos anteriormente, los consistentes vacíos a lo largo de las unidades de aprendizaje desencadenan en el hecho de que no existe una progresión efectiva de objetivos en la unidad de aprendizaje, es decir, las actividades no están jerarquizadas desde un trabajo cognitivo menor, hasta procesos más complejos a nivel cognitivo. Un ejemplo de esta problemática es que después de la tercera actividad “Analicemos y escribamos un *abstract* o Resumen” (MINEDUC, 2020, p. 65), que trata fundamentalmente de la producción de un *abstract*, como un género recurrente en el discurso especializado, sigue la cuarta actividad “Aprendamos a evaluar fuentes de información” que propone aprender criterios para seleccionar y evaluar fuentes de información, lo que no tiene vínculo con la actividad anterior, lo que es un procedimiento muy previo a la escritura de un *abstract*, por tanto, debería anteceder esta tarea de escritura. La actividad final de la unidad “Analicemos un texto especializado”, vuelve a la premisa de análisis y lectura de textos especializados, lo que tampoco es congruente con la actividad que la precede, pues la lectura es muy anterior al proceso de selección de fuentes para la escritura y, además, la actividad no está enfocada en la producción de un texto especializado en sí, como indica el OA

A modo de síntesis, la Unidad 2 del programa de 3° y 4° Medio para formación diferenciada humanístico-científica presenta vacíos en torno al desarrollo del eje de Escritura, pues no

profundiza en la producción de textos de géneros discursivos especializados y no articula una progresión de objetivos que garantice la comprensión y la producción de textos vinculados a comunidades especializadas. En este sentido, una propuesta de solución efectiva para esta problemática es establecer la existencia de una unidad previa que apunte a la contextualización y lectura de textos de comunidades especializadas y crear una unidad específica para la producción de textos correspondientes a géneros discursivos especializados, propios de diferentes comunidades especializadas. Es importante señalar que esta unidad como tal no está en el programa, lo que también constituye un vacío del programa de estudio. En específico, se propone el diseño de una secuencia de aprendizaje que forme parte de una unidad específica de producción de textos de géneros discursivos académicos o de especialidad, utilizando la metodología de escritura basada en proyectos. Cuando hablamos de aprendizaje por proyectos, nos referimos a una metodología de trabajo que, en concreto, favorece el desarrollo de actividades extensas de escritura (Colomer y Ribas, 1993) ofreciendo una variedad de situaciones y finalidades de escritura que se vinculan a los intereses de los alumnos, orientando a la tarea hacia un motivo específico para escribir, en una situación real y contextualizada (Colomer y Ribas, 1993). Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global, que tiene una intención comunicativa, por lo que para llevar a cabo el proyecto de escritura, se deben tener en cuenta los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y al mismo tiempo, una propuesta de aprendizaje, “con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben” (Camps, 2003, p.38). Cabe destacar que el aprendizaje y la escritura por proyectos se centra en el aprendizaje del estudiante, lo que promueve la motivación intrínseca y estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010, p.13).

Respecto a la escritura de textos de carácter académico, nos centraremos en el modelo de producción de textos académicos publicado por el Grupo Didactext (2015), que plantea que la escritura es un proceso que puede analizarse en seis unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral (p. 219). La orientación didáctica del modelo Didactext otorga una importancia relevante a los aspectos relacionados con cómo se ha de enseñar a escribir textos académicos en contextos de educación (Didactext, 2015, p. 242), enfatizando en la

pertinencia de “basar la actividad didáctica en las aulas en un modelo de escritura que justifique la toma de decisiones, las acciones didácticas, el diseño de materiales, el conocimiento de los géneros discursivos académicos o escolares, y la necesaria formación inicial y permanente del profesorado” (Didactext, 2015, p. 243).

De esta manera, el proyecto central que articulará la secuencia didáctica será la creación de una revista digital-académica, que compile ensayos académicos pertenecientes a diferentes comunidades especializadas. Para ello, los estudiantes se organizarán en duplas, seleccionarán una comunidad especializada de su interés y producirán ensayos académicos o de especialidad, tomando en cuenta las convenciones de dicha comunidad, así como un léxico adecuado. Los textos serán compilados en la revista, que será publicada a la comunidad escolar. La ventaja de trabajar esta problemática a través de esta metodología radica en que, dado que la finalidad que se persigue constituye un hilo conductor de las actividades a desarrollar, se favorece la autonomía de los estudiantes, que deben tomar decisiones creativas y tener iniciativa respecto al proyecto que se está elaborando (Lerner, 2001, p. 34). De igual manera, los alumnos pueden “reconstruir el sentido de los aspectos de las prácticas de escritura que se les presentan de manera orgánica, evitando una parcelación que los desvirtuó” (Lerner, 2001, p.34). En otras palabras, esta metodología brinda un contexto específico al trabajo en clase, lo que estimula un aprendizaje significativo y una mayor motivación por la tarea. Finalmente, trabajar bajo la metodología de Escritura Basada en Proyectos permite un mayor orden y garantiza una progresión de objetivos, que constituya un vacío persistente en la unidad de aprendizaje analizada.

3. Estado del Arte

De acuerdo con lo mencionado en torno al problema didáctico levantado en el marco del presente estudio, la Unidad 2 “Conociendo las comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56) correspondiente al programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) presenta vacíos en torno al eje de Escritura, puntualmente, en cuanto a los objetivos de aprendizaje (OA) asignados a las actividades y a la progresión de estos. Además, tomando en consideración que la Unidad está enfocada en comprender qué son y cómo funcionan las comunidades especializadas, las actividades presentes en el programa no contemplan una contextualización previa respecto a la noción de comunidad especializada, lo que tampoco está presente en secciones anteriores del programa. Por consiguiente, la propuesta de este trabajo es diseñar una secuencia de aprendizaje que forme parte de una unidad específica de producción de textos académicos o de especialidad, utilizando la metodología de escritura basada en proyectos.

En relación con lo anterior, en las últimas décadas se han desarrollado diversas investigaciones y propuestas pedagógicas centradas en la escritura en Educación Media, y específicamente en torno a la enseñanza de la escritura de los géneros discursivos. No obstante, son escasas las investigaciones sobre alfabetización académica en el nivel Educación Media, debido a que es un área de investigación de interés reciente y que generalmente se orienta hacia el ámbito universitario. Tomando esto en consideración, a continuación se presentan algunas investigaciones y propuestas didácticas que abarcan el fenómeno de la escritura en la Educación Media desde los siguientes criterios. En primer lugar, se revisarán dos propuestas centradas en didáctica y en evaluación de la escritura por proyectos; en segundo lugar, se abordará una propuesta institucional respecto a la *escritura a través del currículum*, que integra la producción de géneros propios del discurso escolar y académico o disciplinar. Por último, en tercer lugar se revisarán dos propuestas que fundamentalmente abordan la alfabetización académica y/o de especialidad.

Es importante mencionar que los trabajos seleccionados coinciden en función de los siguientes criterios: se implementan en el nivel de Educación secundaria o, en el equivalente chileno, en enseñanza media. De igual manera, los textos que se trabajan en las propuestas citadas no son de tipo literario, es decir, se orientan a géneros discursivos de orden no literario

tales como el informe, el artículo de divulgación científica, el ensayo, entre otros. Otra característica en común que presentan las siguientes investigaciones es que su foco está dispuesto en el proceso de escritura, más que en el producto final; por consiguiente, abordan la escritura como una actividad que tiene como objetivo que los estudiantes tomen conciencia en torno a su propio aprendizaje y encuentren el camino para alcanzar su autonomía en el proceso (Ribas, 1996, p, 89). Asimismo, algunas de estas investigaciones integran la metodología de escritura por proyectos, que tiene como objetivo fortalecer el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de la producción colaborativa de textos escritos en el aula (Ladino *et al.*, 2012, p. 563). En específico, las características que reúnen estas investigaciones son comunes a la solución propuesta, por tanto, permiten establecer posibles alternativas que guíen el diseño de la secuencia de aprendizaje que se desarrollará en este trabajo. Tomando esto en consideración, en este apartado se presentan los aspectos centrales de las investigaciones recopiladas, a saber: el enfoque desde el cual se articula la propuesta; el nivel educativo con el que se trabaja; la modalidad metodológica, vale decir si se centra en el trabajo colaborativo o se prefiere el trabajo individual, las características didácticas que presentan estas instancias de formación; y, por último, los aportes respecto a la didáctica de la escritura, tomando en consideración los géneros discursivos que se abordan y la orientación académica de estos.

3.1 Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. Ladino, M. T., Pérez, R. C., Navarrete, M. O., & Martínez, A. N. (2012). *Revista española de pedagogía*, 553-571.

La siguiente investigación presenta una propuesta de secuencia didáctica diseñada en conjunto por docentes universitarios y once profesores del subsector de Lenguaje de Enseñanza Media de la Región del Bío Bío y de la Araucanía, Chile. El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de secuencia didáctica “para el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de actividades de producción de escritos en el aula mediada por una *wiki*” (Ladino *et al.*, 2012, p. 554). Con el fin de lograr este propósito, los docentes de los liceos participaron en jornadas de capacitación de un total de 120 horas en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en la ciudad de Concepción. Particularmente, esta actividad formó parte de una investigación-acción que

pretendía implementar una propuesta de didáctica de la escritura, tanto en español como en lengua extranjera, con apoyo de un recurso tecnológico, *wiki*, a nivel secundario (*Ladino et al.*, 2012, p. 554). El diseño de la secuencia didáctica se basó principalmente en la metodología de proyectos propuesta por Camps y su equipo de investigadores (cit. en *Ladino et al.*, 2012, p. 563) y el protocolo de instrucción protegida (Echevarría *et al.*, cit. en *Ladino et al.*, 2012, p. 563). En específico, fue necesario que la secuencia didáctica se ajustara al esquema de los proyectos de lengua, es decir, “a un plan de trabajo libremente escogido por los estudiantes con el objetivo de hacer algo que les interesara, es decir, se propone un problema que se quiere resolver” (*Ladino et al.*, 2012, p. 563). A su vez, se seleccionó un tipo de proyecto orientado al hacer, pues se trata de una propuesta que requiere de la participación activa del alumnado en la producción de textos. Respecto al modelo SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*), se trata de una propuesta implementada en Estados Unidos como un método basado en investigación que se caracteriza por el desarrollo de las competencias comunicativas a través de la interacción social, en la cual los docentes “guían a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas en situaciones contextualizadas” (*Ladino et al.*, 2012, p. 564). De igual manera, el modelo toma en cuenta algunas estrategias de gran relevancia para el aprendizaje de los educandos: “preparación de una clase, activación de conocimientos previos, estímulo significativo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, interacción, práctica y aplicación, desarrollo de una clase, revisión y evaluación” (*Ladino et al.*, 2012, p. 563).

Las secuencias didácticas planteadas fueron diseñadas en colaboración entre las investigadoras y los docentes, que en conjunto identificaron las fases generales de la secuencia y elaboraron una pauta para analizar las propuestas, considerando “los rasgos de los proyectos de lengua, las indicaciones del modelo SIOP, los requerimientos que imponía el uso de *wiki*, el trabajo colaborativo y el enfoque de escritura como proceso” (*Ladino et al.*, 2012, p. 564). Las propuestas fueron revisadas y evaluadas por las investigadoras, quienes se encargaron de que cada secuencia se ajustara a los rasgos señalados para ser implementadas en el aula. De esta manera, la secuencia se articula en cinco fases, que representan el proceso de escritura. Estas fases son: “la negociación de la tarea de escritura con los estudiantes (1), la preparación de la tarea de escritura (2), la fase para la escritura sincrónica (3), la etapa de revisión del escrito (4) y el momento final de la escritura independiente (5)” (*Ladino et al.*,

2012, p. 564). En la *fase 1*, el docente se encarga de explicar el propósito de la tarea a los educandos, además de mencionar con qué género discursivo trabajarán. En una clase en específico, uno de los profesores acordó con los estudiantes elaborar una columna de opinión que formara parte de un blog del liceo; por otra parte, en otro caso una profesora solicitó a los estudiantes elaborar biografías de personajes representativos de la comunidad (Ladino *et al.*, 2012, p. 564). De igual manera, en la primera fase el docente tiene la función de guiar la discusión y los ajustes de la tarea. En la *fase 2*, los estudiantes revisan, comparan y discuten entre sí y junto al profesor sobre cuáles son los rasgos textuales, discursivos y multimodales de los textos que se escribirán. Además, deben identificar la audiencia a la que escriben. En la *fase 3*, el docente debe instruir a los alumnos respecto al uso de la *wiki*, para lo cual se asignan roles y tareas a los estudiantes. Según las autoras, la herramienta facilita el desarrollo de una tarea en colaboración, pues uno de los autores es el responsable de la administración de la página, mientras que otros cumplen el rol de escritores o editores (Ladino *et al.*, 2012, p. 566). Asimismo, en la tercera fase los estudiantes asignan el rol de lector al docente, quien podrá realizar comentarios o *feedback* a los primeros borradores. En este caso, también el docente permitirá que los estudiantes reflexionen acerca de cómo mejorar su texto, identificando las principales dificultades de escritura y asignando tareas de ejercitación para mejorar la calidad del texto. En lo que respecta a la *fase 4*, el docente podrá realizar retroalimentaciones a cada uno de los grupos mediante el *banner* de comentarios que presenta la *wiki*. Las autoras recomiendan que “los comentarios sean focalizados para que los escritores no decaigan en la tarea ... al mismo tiempo, es necesario que el lector realice comentarios positivos para así alentar el desarrollo de la tarea” (Ladino *et al.*, 2012, p. 566). Finalmente, la *fase final* correspondiente a escritura, que se caracteriza como una práctica independiente, está orientada al desarrollo de la autonomía, puesto que, si bien los educandos cuentan con los comentarios de sus pares y el docente, estos deben finalizar el texto tomando sus propias decisiones.

Considerando lo anterior, el objetivo de la secuencia didáctica es que progresivamente los estudiantes vayan adquiriendo más autonomía en su proceso de escritura, pues al comienzo son apoyados fuertemente por el docente y, hacia el final de la tarea, se promueve una escritura más independiente. En ese sentido, la propuesta ofrece un conjunto organizado de fases orientadas al desarrollo de una tarea de escritura en colaboración con un enfoque de

proceso (Ladino *et al.*, 2012, p. 567). Algunos aportes interesantes de la presente secuencia didáctica que podrían transferirse en el marco de la solución al problema didáctico levantado en el presente estudio se asocian al uso de la *wiki*, pues esta es una herramienta innovadora y útil para el desarrollo de textos escritos. Además, favorece la elaboración de borradores, la escritura colaborativa, la asignación de roles a los estudiantes y la posibilidad de entregar retroalimentación efectiva a los escritos. De este modo, y desde la perspectiva del docente, la elaboración de textos colaborativos con el apoyo de una *wiki* permite monitorear de mejor manera el trabajo de los estudiantes y entregar una retroalimentación focalizada al grupo. Otro aspecto importante respecto a la secuencia didáctica es que favorece la motivación de los estudiantes, pues el plan de trabajo es escogido libremente por ellos, con el propósito de que se interesen e involucren en la tarea. De igual manera, la actividad también promueve la autonomía de los educandos, pues pueden regular el tiempo que utilizan, tanto dentro como fuera del aula, para la producción textual. Asimismo, dadas las características de la *wiki*, el docente puede revisar el historial de registro de quienes contribuyen el escrito, eliminando uno de los problemas prototípicos de la escritura colaborativa, es decir, cuando el trabajo se distribuye de manera desigual entre los miembros del grupo. Para finalizar, otra característica interesante de esta propuesta es que los escritos, al ser publicados en una *wiki*, pueden realmente circular y ser leídos por lectores reales.

3.2 Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. Ribas, T. (1996). *Cultura y Educación*, 8(2), 79-91.

La siguiente propuesta tiene por objetivo “reflexionar sobre los instrumentos de evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita” (Ribas, 1996, p. 80). Específicamente, las reflexiones de dicho artículo se basan en el análisis de una secuencia didáctica de composición escrita referida al texto argumentativo, en el nivel de educación secundaria. Similar a la propuesta de Ladino *et al.* (2012), la secuencia didáctica de composición escrita se suscribe a la metodología de proyectos propuesta por Camps (cit. en Ribas, 1996, p. 81). Este tipo de secuencias didácticas de composición escritas se construyen a partir de dos tipos de objetivos: “los objetivos de aprendizaje y los objetivos discursivos o sociales del texto que se va a producir” (Ribas, 1996, p. 82). Según el autor, las secuencias de composición escrita combinan tres tipos de actividades: “las de análisis de textos propios

o sociales, textos que funcionan en el mundo <<real>>; las propiamente de producción del texto; y las de ejercitación específica de los contenidos necesarios para abordar con éxito la actividad global de escritura” (Ribas, 1996, p. 62). Tomando esto en consideración, en esta secuencia didáctica se propone elaborar un dossier con textos de alumnos de secundaria en referencia al tópico de la discriminación de la mujer, de manera que fuese publicado en la revista del Centro Sagrada Familia de Barcelona en conmemoración del 8 de marzo. De esta manera, los textos que incluye el dossier tendrían que reflejar las opiniones de los alumnos sobre un tema contingente y polémico. El propósito específico de la secuencia en el área de Lenguaje es profundizar el conocimiento del texto de tipo argumentativo y, específicamente, del género artículo de opinión. En total, se dedicaron 12 horas en el proyecto, distribuidas en sesiones de dos horas semanales.

En orden cronológico, en la primera fase la docente sugirió el proyecto y lo planteó al grupo de alumnos con el fin de “negociar y compartir con ellos los objetivos y el sentido de la actividad global, del texto que se quería producir y de los aprendizajes que se deberían alcanzar” (Ribas, 1996, p. 82). Igualmente, los estudiantes revisaron un pequeño corpus de textos que tenían como finalidad convencer al lector. Además, a partir de un compilado de frases de orden polémico sobre el tema a tratar, debieron adoptar una opinión. Asimismo, el docente indicó los plazos, las fases en que se concretará el proyecto y el calendario (Ribas, 1996, p. 83). En la segunda fase, se procedió a desarrollar la escritura individual de un primer texto, que debía ser del mismo tipo y tema que el texto que posteriormente se entregará a la revista del Centro Sagrada Familia de Barcelona. De igual forma, a partir de los textos producidos los alumnos deberán establecer los criterios para la producción de un artículo con tales características (Ribas, 1996, p. 85). En la tercera fase, los educandos debieron informarse adecuadamente sobre el tema y elaborar el contenido del texto. Tomando en consideración la producción de un texto argumentativo, el docente otorgó relevancia a la toma de posición respecto al tema que articulaba el escrito, por consiguiente, se encargó de guiar la profundización y la discusión de los distintos argumentos que surgían en el aula para generar interés en la temática y aumentar sus conocimientos acerca del tema tratado. Respecto a la cuarta fase, la docente ejercitó a los alumnos respecto a los puntos débiles de sus primeros textos. De igual manera, instruyó a los educandos respecto a los elementos propios de la situación argumentativa, haciendo hincapié en la legitimización del emisor y,

finalmente, se procedió a la construcción de la argumentación (Ribas, 1996, p. 86). Durante la quinta, sexta y séptima fase se procedió a la producción del texto en grupos de tres. En la fase cinco, se confeccionó un borrador a partir de la lista de criterios formulada en fases anteriores. Por su parte, en la fase seis consistió en la revisión del borrador realizado a partir de una pauta elaborada por la profesora en función de los criterios explicados en clase y de los ejercicios realizados. Por último, la séptima fase consistió en la edición del texto final, para elaborar la versión definitiva del texto realizado. Hacia el final de la secuencia didáctica, en la fase ocho, se hace efectiva la publicación y difusión de los artículos en la revista del Centro Sagrada Familia de Barcelona, lo que eleva el texto a la categoría de producto social (Ribas, 1996, p. 86). Esta fase es trascendental para la propuesta en general, pues da sentido y valor a la actividad para los alumnos. Finalmente, existe una novena fase, posterior a la publicación, en la cual se les solicita a los educandos que escriban un artículo de opinión sobre cualquier tema de su interés para ser leído en clase. Posterior a ello, se emplea una valoración del nuevo texto en cuanto a su eficacia argumentativa y los conceptos trabajados a lo largo de la secuencia. Esta fase, pese a no pertenecer propiamente al proyecto, sirve para corroborar el aprendizaje de los estudiantes y, en concreto, “evidenciar el progreso experimentado” (Ribas, 1996, p. 84). Respecto a los instrumentos de evaluación formativa, estos son en mayor parte documentos escritos, que “pueden adoptar distintas formas: pautas de revisión del texto o borrador, murales colectivos, fichas individuales o de grupo, instrucciones precisas de acción o listas de aspectos sobre los cuales intercambiar observaciones” (Ribas, 1996, p. 87). La elaboración de dichos instrumentos de evaluación puede efectuarse tanto de forma colaborativa entre el profesor y los alumnos, o bien ser diseñadas por el docente, quien las construye y proporciona a los alumnos para abordar las necesidades de la tarea de escritura (Ribas, 1996, p. 86). En este sentido, los instrumentos de evaluación formativa “pueden servir para la planificación de la tarea y del texto, para la búsqueda de formas lingüísticas de la textualización o para el proceso de análisis y relectura del texto” (Ribas, 1996, p. 88). En relación con el proceso de aprendizaje, estos instrumentos facilitan la representación de los contenidos de aprendizaje y de la tarea que hay que realizar, además del control y la autorregulación del proceso de aprendizaje o, de igual manera, de la toma de decisiones respecto a la producción textual.

Para concluir, la propuesta didáctica de Ribas (1996) da cuenta de un monitoreo y retroalimentación constante en torno al progreso de los estudiantes utilizando como recurso la evaluación formativa. Igualmente, debido a que la propuesta didáctica integra un proyecto orientado a la publicación real de un texto en una revista, se favorece la motivación de los estudiantes como escritores, pues involucra directamente al alumno con la tarea e incrementa su interés en esta. De igual forma, el uso de la evaluación formativa favorece la reflexión en los alumnos y una apropiación efectiva de los contenidos que se trabajan. Este último aspecto resulta relevante tomando en consideración la solución propuesta en el presente trabajo, pues involucra al estudiante con la producción textual y, además, la sitúa en un proyecto concreto y contextualizado, como una revista.

3.3 ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. Navarro, F. (2013). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34

En este artículo, se buscó contribuir con la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel medio a partir de la descripción del Programa de Escritura en la Escuela, un proyecto integral de escritura implementado en los cursos iniciales y avanzados de una escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, desde el año 2011 (Navarro, 2013). Este programa persigue dos objetivos principales: “1) generar un espacio para enseñar prácticas de escritura escolar tanto específicas de áreas y asignaturas como comunes a la escuela media; 2) consensuar intervenciones didácticas para el primer objetivo de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas” (Navarro, 2013, p. 21).

Específicamente, el proyecto adapta críticamente el enfoque *escribir a través del currículum*, desarrollado en Estados Unidos desde fines de la década del 70. En concreto, este enfoque propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas formales de escritura escolar, académica y profesional “no debe llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas, sino que, por el contrario, debe aprovecharse el potencia epistemológico de la escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar” (Navarro, 2013, p. 18). El docente a cargo del programa es un experto en didáctica de la escritura y colabora cada trimestre con un docente distinto de las asignaturas del mismo año escolar, en una instancia de formación bidireccional (Navarro, 2013, p. 18).

A grandes rasgos, se trabajan tanto aspectos comunes a la escritura escolar como específicos disciplinalmente, a partir de la reescritura creativa y regulada de textos. Las dimensiones que se trabajan son: “competencias letradas básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa” (Navarro, 2013, p. 18).

Respecto a las prácticas trabajadas en el Programa de Escritura en la Escuela para 4° año, estas se organizan en una secuencia temporal distribuida en trimestres y materias curriculares con las que el programa se articula. En el primer semestre, se trabaja con la asignatura de Historia. En primera instancia, se leen artículos publicados en revistas de la disciplina y se identifican recursos de mitigación y refuerzo en las introducciones y conclusiones. Los fragmentos de dichos artículos, analizados por los educandos, son reformulados, a partir de la incorporación de recursos de mitigación o refuerzo, para volver el texto paródico (Navarro, 2013, p. 25). Este tipo de juegos permiten reflexionar sobre los elementos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, además, incentivan la creatividad y el interés de los estudiantes. El estudio de los recursos de mitigación y refuerzo dan paso al estudio y descripción de géneros discursivos a través de tres conjuntos de rasgos “circulación (incluyendo emisor, receptor y contexto), objetivos sociodiscursivos y textualización” (Navarro, 2013, p. 25). Específicamente, se ahonda en la deconstrucción del género discursivo correspondiente al examen integrador de Historia. Igualmente, en relación con el uso de TIC, los alumnos evalúan fuentes de internet y, por otra parte, respecto a la normativa aprenden reglas de puntuación. En el segundo trimestre, los alumnos trabajan con la asignatura de Biología. Particularmente, se trabaja con el género editorial de periódico científico y se ejercita la secuencia explicativa, discutiendo consensos sobre sus rasgos. De igual manera, se educa respecto a la reformulación como herramienta para ganar en claridad. En ese sentido, se proponen tres dimensiones sobre las cuales reformular: “sintáctica (utilizar conectores o marcadores del discurso distintos a los del texto fuente); gramatical (cambio en el tipo de palabra); y léxica (utilización de sinónimos a partir de su equivalencia cotextual)” (Navarro, 2013, p. 25). De igual forma, a través de la reformulación gramatical se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligados a factores contextuales “lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas), sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, sexo, etc.), géneros y registros (variaciones culturales y situacionales) e idiolectos (variaciones individuales)” (Navarro, 2013, p. 26). Respecto al uso de TIC, se practica el uso de

procesador de texto y, por su parte, en cuanto a normativa, se estudia la acentuación. Finalmente, en el tercer trimestre se trabaja con la asignatura de Física. En esta fase, “se brindan herramientas útiles -y en buena medida comunes al discurso escolar y académico en general- para la escritura de un informe de lectura sobre los primeros capítulos de un libro de física de elevada complejidad leído en la asignatura” (Navarro, 2013, p. 26). En primera instancia, se instruye a los alumnos respecto al carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso académico y se analizan algunas estrategias de despersonalización asociadas a esas prácticas (Navarro, 2013, p. 26). Los alumnos realizan una actividad en la cual “trabajan con textos biográficos del mismo autor del libro y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo” (Navarro, 2013, p. 26). Segundo, respecto al uso de TIC, los educandos estudian mecanismos de inclusión de citas. Tercero, se ejercitan herramientas para justificar una hipótesis en el discurso escolar y académico a partir de la deconstrucción de las secuencias argumentativas del libro de estudio de Física que los estudiantes deben leer (Navarro, 2013). En concreto, la metodología que sustenta los ejercicios corresponde en una secuencia de lectura y deconstrucción de textos de terceros, que pueden ser materiales del área o textos de otros estudiantes. Luego, se procede a la escritura, individual y de a pares, de textos propios basados en aspectos trabajados previamente y, finalmente, la lectura y reescritura de esos textos.

En términos generales, los resultados de la propuesta didáctica implementada por el Programa de Escritura en la escuela muestran un impacto considerablemente positivo en las prácticas escritas de los estudiantes y, de igual manera, en las prácticas didácticas de los docentes que participaron del proyecto (Navarro, 2013, p. 32). Algunos aportes relevantes de la propuesta didáctica, tomando en consideración la solución formulada en este trabajo, es la preocupación transversal por complejizar la concepción de los estudiantes respecto a escritura y a la noción del género discursivo. Puntualmente, la noción de género discursivo es fundamental para entender diferentes prácticas discursivas propias del discurso académico o de especialidad. De igual manera, el trabajo interdisciplinar corresponde a una variante innovadora respecto a las otras propuestas analizadas en este trabajo y, además, integra las necesidades de escritura de los estudiantes que desean insertarse en áreas disciplinares del saber científico, distintas al lado humanista, incluyendo asignaturas como Biología y Física.

Por otra parte, al igual que en Ladino *et al.* (2012), esta propuesta implementa el uso de TIC como un recurso de aprendizaje constante, que favorece y facilita las prácticas de escritura.

3.4 *Lenguaje y Comunicación 4° Medio, Texto del estudiante.* MINEDUC (2006). Santiago: Ediciones Santillana Chile y MINEDUC, 156

La siguiente propuesta corresponde un taller de producción escrita para 4° Medio, presente en la quinta unidad del Texto del Estudiante “Más allá del cuerpo” (MINEDUC, 2006, p. 156). Puntualmente, corresponde a la última actividad de la unidad, denominada “Escribiendo sobre ciencia” (MINEDUC, 2006, p. 156). El taller consiste en escribir un artículo de divulgación científica para lo cual se indican tres fases de producción textual denominadas: Planifica (1), Escribe (2) y Revisa, reescribe y socializa (3)” (MINEDUC, 2006, p. 156).

En la primera fase, destinada a la planificación, se solicita a los alumnos seleccionar un tema de interés en torno a ciencias y, a continuación, se les solicita buscar información en revistas u otros medios especializados. En ese sentido, la planificación propuesta desde esta actividad se orienta al acceso al conocimiento del tema a investigar por los alumnos. En la segunda fase, de escritura, se les indica a los alumnos realizar un esquema o punteo de ideas, en el cual deben incluir: “tema elegido; información recopilada sobre este tema, tanto escrita como visual (esquemas, infografías, fotografías, etc.); aspectos que vas a abordar; desglose de los aspectos centrales en aspectos secundarios; conclusión: opinión final que evalúa el tema y proyecciones a futuro” (MINEDUC, 2006, p. 156). Posteriormente, se les indica proceder a la escritura como tal del texto, que según propone la actividad, consiste en “hilar el esquema anterior en párrafos” (MINEDUC, 2006, p. 156). Para la escritura, los alumnos deben considerar una extensión entre una y tres páginas, además deben tomar en cuenta el público al que está dirigido el texto, lo que regula el grado de formalidad del escrito, el tipo de vocabulario y el conocimiento que tienen los lectores respecto al tema seleccionado. Por último, en la tercera y última fase, una vez escrito el texto, se propone realizar una relectura y revisión, considerando una adecuada jerarquización de las ideas, coherencias y claridad de las ideas, uso de la información visual, ortografía, redacción en general y que cumpla con la extensión solicitada (MINEDUC, 2006, p. 156). Finalmente, se solicita a los educandos que, una vez sea corregido el artículo, se publique ya sea en una revista del colegio o en un

concurso. De manera adicional, posterior a la actividad, en el Texto del Estudiante (Mineduc, 2006, p. 156) se consigna un recuadro titulado “Escribir mejor”, el que consta de una guía respecto a cómo citar un texto adecuadamente y construir una referencia, aunque no se menciona un formato citación en específico.

La actividad presente en el Taller de Escritura del “Texto del Estudiante. 4° Medio” (MINEDUC, 2006, p. 156) entrega un marco en torno a las fases de producción textual y a los pasos que componen dichas fases, por lo tanto, guía a los estudiantes y los ayuda a focalizarse en el trabajo; no obstante, la actividad no contempla la mención a un contexto o un fin particular de la tarea, pues no especifica los parámetros de publicación y difusión del producto final, dejándolo de manera inconclusa. Respecto a los aportes del diseño didáctico de la actividad en referencia a la solución planteada en el presente estudio, la tarea integra un género propio del discurso especializado, en este caso, un artículo de divulgación científica, por tanto, da cuenta de la interdisciplinariedad de la producción textual en las comunidades de especialidad y, además, entrega variedad a las tareas de escritura prototípicas de la asignatura en donde se inserta, integrando a los estudiantes que tienen interés en el área científica.

3.5 Comprensión y producción de textos académicos: Un desafío para el universitario.

Vargas, L. (2019). Programa Propedéutico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: PUCV

La siguiente secuencia didáctica fue implementada al interior del Programa Propedéutico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Vargas, 2019), orientado a alumnos de los últimos años de Educación Media. Específicamente, el nombre del curso es “Comprensión y Producción de Textos Académicos: Un desafío para el universitario” (Vargas, 2019), ejecutado durante el Segundo Semestre del año 2019. En términos generales, la competencia general que aborda este curso es “alfabetizar académicamente a estudiantes que se encuentran próximos a ingresar al mundo universitario” (Vargas, 2019, s/n). De esta manera, su objetivo es desarrollar y potenciar estrategias de comprensión y producción de textos escritos son el propósito de proporcionar habilidades que permitan a los educandos insertarse de manera óptima en la comunidad académica y, por ende, acceder al conocimiento especializado de la carrera universitaria elegida (Vargas, 2019). De acuerdo con este objetivo, como resultados

de aprendizaje se espera que los estudiantes conozcan las distintas fases y componentes asociados al proceso de producción de textos escritos en el ámbito académico y aplicar diversas estrategias asociadas a la producción de textos en el ámbito académico (Vargas, 2019, s/n). A grandes rasgos, la metodología utilizada por el curso se desarrolló a través de talleres y actividades de trabajo individual o grupal acerca de las estrategias que busca desarrollar el curso. Para el propósito del presente trabajo, se analizarán las sesiones número siete, ocho, nueve y diez del curso, que abarcan la producción de un género discursivo académico: el ensayo. Es importante destacar que algunas actividades se desarrollan de manera presencial, en aulas equipadas con un computador para cada alumno y pizarras interactivas y, por otro lado, otras actividades se desarrollan a través del aula virtual del curso (Vargas, 2019, s/n). En la séptima sesión de clases, los alumnos deben reconocer las diferentes fases del proceso de producción escrita en ámbitos académicos y, además, deben aplicar estrategias de acceso al conocimiento lingüístico para la caracterización del género ensayo. Específicamente, las actividades que componen la sesión fueron orientadas a medir los conocimientos de los estudiantes respecto a la producción de textos escritos en el ámbito académico (Vargas, 2019, s/n), para que los estudiantes comprendan la escritura como proceso epistémico, que identifiquen las características del género ensayo y que den cuenta de la situación retórica como fase inicial del proceso de escritura (Vargas, 2019, s/n).

En la octava sesión, los alumnos aplican estrategias para el reconocimiento de la situación retórica a partir de una tarea de escritura específica (Vargas, 2019, s/n). De igual manera, aprenden a utilizar normas para referenciar las distintas fuentes a integrar en la producción de un texto propio del discurso académico. Las actividades que conforman la sesión tienen el propósito de que los estudiantes comprendan la importancia de integrar citas en un texto y respetar la autoría, aplicando reglas formales de citación utilizadas en la academia, como es el caso de las normas APA. Además, los alumnos deberán evaluar las fuentes utilizadas en las tareas realizadas. En cuanto a la novena sesión, el propósito es que los educandos apliquen estrategias cognitivas y metacognitivas para la planificación de la escritura de géneros discursivos del ámbito académico (Vargas, 2019, s/n). Las actividades esta sesión dan cuenta de la importancia de la fase de planificación para desarrollar un discurso escrito de carácter académico. De igual manera, se entregan las pautas para la planificación de un ensayo de un tema del saber académico seleccionado por el estudiante, en base a sus propios intereses y en

vistas de su ingreso a la universidad. A su vez, se procede de manera concreta a planificar el ensayo por medio de una *wiki* y a autoevaluar el plan de texto mediante una encuesta.

Finalmente, en la décima sesión, como última fase de producción, el propósito es aplicar las estrategias aprendidas a lo largo de las sesiones respecto a la producción de textos escritos en el ámbito académico (Vargas, 2019, s/n). En concreto, se procede a la edición del texto final. Las actividades se orientan a que los alumnos identifiquen las estructuras retóricas y los modos de organización del ensayo elaborado a lo largo de las sesiones. De igual forma, se refuerzan los conceptos de coherencia y cohesión para que los estudiantes los consideren a la hora de textualizar y editar su ensayo. Finalmente, como actividad de autoevaluación, los estudiantes revisan y corrigen su escritura (Vargas, 2019, s/n). En términos generales, el principal aporte de la propuesta de Vargas (2019) para el desarrollo del presente estudio se relaciona con la alfabetización académica en alumnos de Educación Media, que busca entregar herramientas efectivas de acceso al conocimiento a los estudiantes respecto a prácticas discursivas habituales en la universidad. Este aspecto concuerda con el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020), que igualmente busca potenciar habilidades ligadas a la escritura académica o de especialidad. Por su parte, el marco conceptual entregado a lo largo de las sesiones logra el cometido de instruir al estudiante sobre las comunidades académicas y especializadas, y las normas lingüísticas que aplican a los géneros que circulan en ellas.

En definitiva, las cinco propuestas abordadas en este estudio entregan orientaciones metodológicas y didácticas respecto a la escritura en Educación Media. Propuestas como Ladino *et al.* (2012) y Ribas (1996) emplean la metodología de proyectos de escritura para favorecer la motivación de los estudiantes y su interés respecto a la tarea de escritura, utilizando la evaluación formativa y la retroalimentación focalizada para acompañar la composición textual, lo que es fundamental en el marco del presente trabajo, pues se sitúa la tarea a un plano contextualizado, en este caso, la producción colaborativa de una revista digital escolar-académica. De igual manera, en ambas propuestas existe una preocupación por la escritura colaborativa, monitoreando constantemente el trabajo y la asignación de roles entre los alumnos, aspecto relevante para la administración del tiempo en el aula. Respecto a propuesta didáctica implementada en Navarro (2013), sus aportaciones se sitúan desde el

plano de la enseñanza de los géneros discursivos y sus normas de apropiación, considerando el proyecto de escritura desde una vertiente interdisciplinar, aspecto fundamental en el contexto del presente estudio, pues da pie a la investigación sobre las diferentes comunidades discursivas especializadas. Finalmente, la actividad presente en el Taller de Escritura del “Texto del Estudiante. 4° Medio” (MINEDUC, 2006, p. 156) y la propuesta didáctica de Vargas (2019) profundizan respecto a la producción textual de textos académicos o de especialidad, entregando herramientas efectivas para guiar al educando en cuanto a las fases de composición, además de introducirlo a géneros propios de las comunidades discursivas académicas y especializadas. Es importante destacar que, Ladino *et. Al* (2012), Ribas (1996), Navarro (2013) y Vargas (2019) emplean el uso de TIC, como un recurso fundamental para asistir el proceso de escritura, aspecto relevante para la propuesta didáctica elaborada en el marco de este estudio.

4. Marco Teórico

En el siguiente apartado, procederemos a definir los conceptos teóricos que sientan las bases fundamentales para esta investigación. Concretamente, se busca facilitar la comprensión de este trabajo a través del desglose de los elementos centrales que lo componen. En ese sentido, se presentará una definición de aquellas nociones que son fundamentales para abarcar la solución a la problemática presentada. De esta manera, el capítulo se articula en siete apartados: enfoque comunicativo, discurso especializado y académico, géneros discursivos, comunidades discursivas especializadas, eje de escritura y, por último, escritura basada en proyectos.

4.1 Enfoque comunicativo

En las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para 3° Medio y 4° Medio (MINEDUC, 2019), respecto al enfoque de la asignatura Lengua y Literatura, se señala que esta presenta un enfoque comunicativo y cultural (p. 87). En concreto, este enfoque destaca “el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales” (MINEDUC, 2020, p. 87). Para los propósitos específicos de esta investigación, nos referiremos solamente al enfoque comunicativo. Tal como se menciona en las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Literatura para 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2016), que dan continuidad a los cursos posteriores, el enfoque comunicativo:

busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante (p. 33)

En específico, este enfoque de la enseñanza de la lengua va dirigido esencialmente hacia el discurso y la comunicación. En términos generales, coloca especial atención al desarrollo de las capacidades que permitan al estudiante desarrollar habilidades comunicativas adecuadas con las personas de su entorno. De acuerdo con Cassany, Luna y Sáenz, (2003), la lengua es un instrumento de comunicación, mediante el cual organizamos nuestro pensamiento, pero también es una herramienta que nos permite conocer la manera en que históricamente se ha

concebido el mundo y, a su vez, cómo lo entendemos, transmitimos o expresamos nosotros mismos. Bajo este mismo punto, este enfoque le otorgaría una perspectiva instrumental a la lengua con el fin de potenciar el desarrollo de la comunicación. De este modo, el acto de comunicarse se articula como el aspecto fundamental de estudiar y, en ese sentido, la escuela se encargaría de fortalecer las habilidades requeridas para su aprendizaje. El rol del docente es actuar como un “modelo lingüístico”, que domina plenamente el sistema y, a través de su capacidad expresiva, es quien “tiene que estimular y conducir la expresión” (Cassany, Luna y Sáenz, 2003, p. 14). En este sentido, el contacto con sujetos expertos tiene un rol fundamental para desarrollar el aprendizaje de la lengua, pues estos sujetos se configurarían como modelos o imágenes ideales a seguir, un estándar para los alumnos de las habilidades que deben o van a potenciar. De este modo, la lengua se posiciona como un instrumento de comunicación y adquisición de conocimientos. Además, aprender lengua implica hacer un uso pragmático de esta en relación al contexto en que se enuncia, aplicando estrategias en función de las diferentes situaciones comunicativas. De esta forma, “el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven [...], pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal” (Cassany, Luna y Sáenz, 2003, p. 36).

Asimismo, sobre este enfoque, Lomas (1993) indica que “defiende la convivencia de atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y al desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua” (p. 10). En ese sentido, este enfoque implica disponer el énfasis en el uso de la lengua en base a su finalidad en situaciones concretas de comunicación lo que, en consecuencia, requiere del dominio de los estudiantes en las capacidades mencionadas. De esta manera, según el autor, la enseñanza de este enfoque debería dirigirse especialmente hacia la planificación, estructuración y los diversos niveles comunicacionales y sus funcionamientos (Lomas, 1993, p. 27). En ese sentido, el enfoque busca que las habilidades a trabajar permitan una comunicación con la mayor claridad posible entre los hablantes. Es importante agregar que, en el aula deben generarse instancias de aprendizaje que sean integrales y significativas para los estudiantes, que tengan un sentido claro para que estos puedan hacer uso de la lengua con propósitos determinados y cercanos a su realidad, conectando nueva información con sus conocimientos previos a través de la

reflexión y no mediante la asimilación mecánica y memorística de contenidos (Mendoza, 2003, p.).

4.2 Discurso especializado y académico

Antes de referirnos por completo a la noción de discurso académico, es importante situarnos en la discusión respecto al discurso especializado, panorama del estudio del lenguaje que ha integrado al discurso académico en los últimos años (Parodi, 2005, p. 23). De acuerdo con Parodi (2005), el discurso especializado corresponde a un conjunto de textos que se agrupan por tener un sistema de rasgos lingüísticos particulares o muy prototípicos, relativos a temáticas específicas no cotidianas vinculadas al conocimiento previo respecto a la disciplina de sus participantes (p. 24). Igualmente, el discurso especializado cumple con una función comunicativa meramente referencial y, a su vez, circula en contextos situacionales específicos que manejan un léxico altamente especializado. Además, el autor concibe al discurso especializado desde una mirada amplia y globalizadora, postulando la idea de una heterogeneidad de textos que están insertos en una escala de gradación, dando paso a la concepción del discurso especializado como un *continuum*, en el cual “se alinean los textos a lo largo de una gradiente diversificada que va desde un alto hasta un bajo grado de especificación” (Parodi, 2007, s/p). Este *continuum* engloba desde textos escolares, hasta académicos, universitarios y profesionales (Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez, 2008). En términos generales, el autor concibe al discurso especializado como un hiperónimo que antecede a la noción de discurso académico y también a la de discurso profesional (Parodi, 2007). Los últimos discursos mencionados se posicionan dentro de este *continuum*, que funciona como un eje articulador que media a los géneros profesionales y a otros géneros especializados, cumpliendo un rol clave en la construcción de un sello disciplinar especializado (Parodi *et al.*, 2008). De la misma manera, Cabré *et al.* (2001) añaden que “desde la terminología se considera que el discurso especializado se distingue del general en virtud de la necesidad de referencia especial para denominar los objetos propios” (p. 176). A grandes rasgos, el discurso de especialidad o especializado corresponde al discurso de la ciencia y la tecnología, en contextos institucionales educativos, donde puede detectarse una gradiente hacia lo más divulgativo (Parodi, 2004). Se conforma por un conjunto de textos que involucran tópicos que son prototípicos de un área determinada del conocimiento y se

ajustan a “convenciones particulares de índole lingüística, funcional y situacional, entre otras, de las tradiciones de una comunidad discursiva específica” (Parodi, 2004, s/p).

En lo que respecta al estudio del discurso académico, Espejo (2006, p. 38) lo define como el conjunto de todas las producciones lingüísticas elaboradas por los distintos miembros de múltiples comunidades discursivas con el fin de generar, transmitir o reproducir conocimiento científico. Retomando la postura de Parodi (2007, s/n), este propone que el discurso académico, en términos comunicativo-funcionales, se caracteriza por la predominancia de la descripción, con propósitos persuasivos y didácticos. De igual forma, el discurso académico se posiciona como un discurso autorizado, que adquiere prestigio y credibilidad en su contexto de circulación, que es usualmente académico y que mantiene propósitos fundamentalmente académicos (Flowerdew, 2002, p. 2). En concreto, este discurso tiene como fin “cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas” (Parodi, 2007, s/p). Ahora bien, el discurso académico llega a tener límites difusos, por tanto, puede confundirse o asimilarse con otros discursos que se le asemejan como es el caso del discurso técnico científico, el discurso profesional, el discurso institucional o el discurso pedagógico (López, 2002; Flowerdew, 2004). A grandes rasgos, el discurso académico corresponde a un conocimiento autorizado respecto al mundo y los criterios de valoración que este tiene, que actúa para reforzar las convicciones teóricas de la disciplina y su derecho a validar el conocimiento o los saberes académicos (Hyland, 2000 cit. en Parodi, 2007, s/n). Es importante mencionar que el discurso académico se caracteriza por tener un canal preferente en el discurso escrito, en favor de los requerimientos que estipula la academia (Parodi, 2007, s/n). Los textos que circulan en el ámbito académico comparten rasgos léxico-gramaticales y discursivos, además, los géneros discursivos asociados este discurso posibilitan el acceso al conocimiento y, en consecuencia, a las prácticas especializadas (Bathia, 2002; Silver, 2006 cit. en Parodi, 2007, s/n).

4.3 Géneros discursivos

Cuando hablamos de género, nos referimos a un concepto que ha sido abordado desde una larga tradición. Los primeros antecedentes respecto al interés del estudio de géneros se sitúan en Aristóteles (1999, p. 119), hacia el año IV a.C. Su propuesta trascendió a lo largo de los

años, convirtiendo al género en un área que ha pasado por múltiples paradigmas y enfoques dentro de los estudios del lenguaje. Hacia los años noventa, Swales (1990), desde la perspectiva del Inglés con propósitos específicos (ESP por sus iniciales en inglés), delimita al género como un vehículo que permite el logro de distintos propósitos comunicativos, definidos por los miembros de una comunidad de hablantes. Los géneros discursivos pertenecientes a dichas comunidades se definen a partir de convenciones, formas y contenidos particulares (Swales, 1990, p. 58). De esta forma, un género comprende una clase de eventos comunicativos respecto de los cuales sus miembros comparten algún tipo de propósito comunicativo y, en concreto, constituyen el fundamento del género (Swales, 1990, p. 58).

Años más tarde, Parodi (2008), desde una perspectiva psicosociodiscursiva da cuenta de una mirada más integradora respecto al género, abordando tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. Estas dimensiones guardan una relación estrecha, pero el autor se centra fundamentalmente en la dimensión cognitiva por ser esta un área que ha sido menos considerada en los estudios del género. Tomando esto en consideración, Parodi (2008) define género discursivo como:

(...) una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por lo 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...En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de un conjunto de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi, 2008, p. 26).

En las últimas décadas, la noción de género ha ocupado un rol fundamental en las investigaciones respecto al discurso académico (Navarro, 2014, p. 34). Específicamente, se determinó que el carácter académico de un género discursivo variará de acuerdo a la disciplina en la que este género circule y, además, de la comunidad discursiva en la cual se sitúe (Bathia, 2002, p. 7-8). Estas propuestas conforman un panorama completo de los géneros discursivos que son relevantes para la alfabetización científico-académica y la formación profesional (Navarro, 2014). Respecto al concepto de alfabetización académica, según la propuesta de Carlino (2003) corresponde al “conjunto de nociones y estrategias

necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de texto” (p. 410). Asimismo, es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en relación con la apropiación del individuo en cuanto a las formas de razonamiento instruidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, p. 410). De esta noción se desprende el hecho de que los modos de leer, escribir y adquirir conocimiento no son equivalentes en todos los ámbitos y descarta la idea de que la alfabetización constituya una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre; es decir, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito corresponde a un asunto desarrollado al ingresar la educación superior, por el contrario: “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2003, p. 410).

Retomando los postulados de Parodi (2007), los géneros que circulan habitualmente en el ámbito académico se sitúan dentro de un *continuum*, mediante el cual los sujetos novatos progresan, desde géneros menos especializados, como los que suelen estar ligados al ámbito escolar, hasta llegar a géneros más especializados como es el caso de los profesionales. En cuanto a la producción de textos pertenecientes a géneros discursivos académicos, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) estipula que su asignatura está orientada a todos los estudiantes interesados en profundizar sus habilidades para escribir textos de géneros propios del saber académico, pero además de géneros que circulen de manera habitual en la escuela, en la educación habitual y en diversos contextos laborales especializados (p. 22).

Refiriéndonos a los géneros discursivos que circulan en la escuela, Ruiz y Camps (2009) afirman que “el discurso en la escuela se concreta en géneros, pedagógicos o escolares unos y específicamente disciplinares otros, que muestran determinado tipo de organización” (p. 213). La caracterización de los géneros discursivos, destinados a fines educativos, tiene que corresponder a una “representación prototípica que sea fácilmente trasladable al aula” (Zayas, 2012, p. 74), es decir, se deben transformar mediante la transposición didáctica los conocimientos formalizados por las disciplinas de referencia con el fin de convertir a estos

géneros en saberes dispuestos a ser enseñados (Camps y Ruiz, 2009). De esta forma, de acuerdo con Ruiz y Camps (2009):

Los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares (p. 213)

Finalmente, de acuerdo con el programa de estudio de “Lectura y Escritura especializadas” (MINEDUC, 2020), los géneros discursivos que se seleccionen en la asignatura deben relacionarse con las distintas asignaturas del currículo escolar en favor de la formación interdisciplinaria, así como una instancia de profundización de los contenidos de las asignaturas particulares. De acuerdo con ello, se estima que “los géneros más propicios para desarrollar la escritura especializada de los estudiantes pueden ser los ensayos académicos, los reportes de investigación y las discusiones bibliográficas, entre otros” (p. 23). Igualmente, se menciona la importancia de la producción de “géneros intermedios”, tales como resúmenes, fichas de lectura y mapas conceptuales (MINEDUC, 2020, p. 23). Por último, respecto a la alfabetización, el programa de estudio de “Lectura y Escritura Especializadas” menciona que, con frecuencia, la escuela incurre en un problema de “iletrismo”, entendido como el desfase entre la formación escolar y las demandas reales de lectura y escritura en la sociedad, por lo tanto, es importante reconocer una nueva conceptualización de lo que implica la alfabetización, en orden de insertar a los educandos en esta sociedad globalizada y que tengan las herramientas necesarias para comunicarse en múltiples contextos académicos (MINEDUC, 2020).

4.4 Comunidad discursiva especializada

Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, el programa de estudio de “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para comunicarse por escrito en comunidades discursivas especializadas, sean estas académicas o de ámbitos laborales específicos (p. 21). De acuerdo con ello, resulta de enorme importancia que los educandos puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para poder desenvolverse en contextos académicos y laborales diversos, aprendiendo de manera autónoma los géneros discursivos que surgen al interior de estas comunidades (MINEDUC, 2020). Desde la propuesta de Swales (1990), una comunidad discursiva

corresponde a un conjunto de miembros intercomunicados que están agrupados en torno a una ocupación o interés similar y comparten reglas, objetivos y prácticas asociadas al lenguaje, como también géneros discursivos y léxico específico (p. 24-25). De igual manera, una comunidad discursiva tiene un nivel mínimo de miembros con un grado adecuado de contenido pertinente y de experiencia en el discurso. Igualmente, utiliza sus mecanismos de participación principalmente para proporcionar información y retroalimentación entre los miembros de la comunidad (Swales, 1990). De esta forma, existen convenciones acordadas por sus integrantes que permiten la existencia de géneros característicos de estas comunidades (Parodi *et al.*, 2008).

Expuesto lo anterior, Swales (1990) y Bhatia (2004) afirman que la relación entre los participantes de una comunidad discursiva se sustenta mediante una membresía dinámica en términos de experticia, debido a que los miembros que componen estas comunidades ingresan a ellas siendo aprendices que, en base a su interacción discursiva en dicha comunidad, eventualmente se transforman en expertos (Parodi, Ibáñez y Venegas, 2009, p. 84).

En términos generales, una comunidad discursiva:

Es un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos (Cassany, 2008, p.2)

De acuerdo con esta afirmación, una comunidad discursiva incluye a miembros de una misma disciplina, que, para integrarse propiamente a ella, deberán conocer y utilizar los códigos como asimismo el lenguaje dentro de los márgenes particulares que asigna la comunidad, incluyéndose en primera instancia como lectores, para posteriormente, a medida que van especializándose, convertirse en expertos. Finalmente, respecto a las comunidades discursivas especializadas, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020), afirma que al interior de ellas existen convenciones discursivas y culturales específicas; sin embargo, “se ha reconocido también la existencia de convenciones transversales a ellas” (MINEDUC, 2020, p. 21). En concreto, pertenecer a una comunidad

discursiva especializada implica la articulación de conocimientos lingüísticos, de las convenciones de los géneros discursivos que circulan en ella, de las estrategias de razonamiento y de los temas especializados (MINEDUC, 2020, p. 21).

4.5 Eje de Escritura

De acuerdo con lo revisado en apartados anteriores, la asignatura “Lectura y Escritura Especializadas” promueve la producción de géneros discursivos propios de diversas comunidades discursivas especializadas (MINEDUC, 2020, p. 21). En este sentido, el eje de Escritura cobra un rol protagónico en esta asignatura, pues se articula como un vehículo para la construcción del conocimiento especializado. De acuerdo con las Bases Curriculares de 7° básico a 2° Medio (2016), existen cuatro ejes mediante los cuales se organizan los objetivos vinculados a las habilidades por desarrollar en la asignatura Lengua y Literatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación (MINEDUC, 2016, p. 32).

Respecto al eje de Escritura, el documento curricular indica que actualmente la producción textual es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento por lo que manejar adecuadamente esta habilidad se ha convertido en un requisito necesario para insertarse en distintas esferas de la sociedad (MINEDUC, 2016, p. 38). De esta manera, “al escribir, la o el estudiante no solo comunica ideas, sino que también aprende durante el proceso” (p. 38). En torno al eje de Escritura, estas últimas Bases Curriculares citadas consideran objetivos dirigidos al propósito de escritura, el proceso de escritura, los TIC y escritura y, por último, el manejo de la lengua. Todos estos objetivos, en conjunto, cumplen el rol de guiar la enseñanza de la escritura, enfocándose en el desarrollo cognitivo del estudiante y, de igual forma, en el componente social asociado a la escritura como una herramienta comunicativa. De esta manera, en concordancia con los propósitos establecidos para el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializados” (MINEDUC, 2020) se espera que los estudiantes adquieran conocimientos que los ayuden a desenvolverse de manera adecuada en los diversos ámbitos comunicativos que requieran de la escritura como habilidad, tomando en consideración las reglas de textualidad apropiadas para la comprensión del lector, vinculándose, con relación a sus propósitos, al enfoque comunicativo. Respecto a los propósitos de escritura, resulta trascendental organizar los aprendizajes en torno a objetivos, para orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas, además de incluir la escritura

de una variedad de géneros de circulación escolar y académica para que en un futuro los estudiantes “puedan enfrentar exitosamente tanto los desafíos de escritura propios del ámbito académico como aquellos que les demandarán los ámbitos social y laboral” (MINEDUC, 2016, p. 38).

En términos generales, escribir no es una capacidad natural del ser humano. La escritura, en concreto, es un proceso metodológico, pues corresponde a una habilidad que debe ser desarrollada a través de la producción textual. Las relaciones sociales que están en la base de los usos escritos son altamente complejas, como también las formas de lenguaje que se deben adoptar en ellas. Tal como menciona Camps (2000), el escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Para aprender a escribir, los alumnos tienen que involucrarse en actividades diversas de escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos (Camps, 2000, p.33). Para comprender y aprehender la complejidad de los usos escritos es necesario que la tarea de escritura presente una motivación, es decir, que las actividades de enseñanza y aprendizaje sean orientadas a escribir en situaciones diferentes de modo de contar con un marco contextual que los impulse a escribir, a actuar. En ese sentido, respecto a la escritura:

La competencia es el código escrito, es el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito. La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. De esta forma se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos (Cassany, 1989, s/n)

En síntesis, la escritura es una competencia comunicativa que requiere de conocimientos y saberes, además de estar orientada por un propósito, para dotar a los alumnos de motivaciones que los lleve a desarrollar la escritura (Camps, 2000, p. 36). En vinculación estrecha con el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la escritura a partir de situaciones complejas deberá posibilitar a los alumnos desenvolverse correctamente en la escuela, como ámbito de interacción, pero también “adquirir habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito propios de los entornos sociales más allá del espacio y del tiempo escolares” (Camps, 2000, p. 36).

4.6 Escritura basada en proyectos y proceso

Al referirnos al aprendizaje basado en proyectos, según Colomer y Ribas (1993), estamos hablando de una metodología de trabajo que favorece el desarrollo de actividades extensas de escritura. En este sentido, se ofrece una variedad de situaciones y finalidades de escritura, que se vinculan con los intereses de los alumnos, lo que genera una atención particular hacia el trabajo escolar de escritura (Colomer y Ribas, 1993, s/n). Esta metodología otorga a la tarea un motivo para escribir, dando cuenta de distintas finalidades de producción. Igualmente, enmarca la actividad en una situación real, lo que permite a los estudiantes asumir el rol de regulador de la actividad, integrando objetivos concretos y globales. Asimismo, organiza de manera cooperativa el trabajo para promover la toma de decisiones y el intercambio de juicios críticos. Finalmente, coloca especial atención a las fases de planificación, textualización, revisión y edición, con el propósito que los estudiantes puedan concebir el proceso de escritura de forma interrelacionada.

El trabajo por proyectos “se caracteriza por adoptar metodologías en donde el protagonista es el propio estudiante a través de su participación activa y por generar actividades comunicativas y cooperativas como instrumentos para que los alumnos se desarrollen social e individualmente” (Camps, 1996, p. 44). A su vez, el objetivo de esta metodología de trabajo es que los estudiantes desarrollen y produzcan un escrito (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.), de este modo, aprendan a hacer y aprendan sobre lo que se hace con la ayuda de instrumentos diversos (Camps, 1996, p. 47).

Respecto a las fases de producción textual de textos no literarios pertinentes con la solución desarrollada en este estudio, nos referiremos al “Modelo de escritura por proceso”, propuesto por el grupo Didactext (2015). El modelo actual corresponde a una reformulación de su propuesta inicial del 2003, por el medio de la cual la escritura se desglosa en cuatro fases, a saber: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión (Didactext, 2015, p. 221). Específicamente, organizar este modelo en fases promueve “la reflexión, la interiorización y la automatización de la capacidad de escribir” (Didactext, 2015, p. 244), para replicar este proceso en diversas instancias comunicativas.

Con respecto a la primera fase, de *acceso al conocimiento*, esta “consiste en una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas” (Didactext, 2015, p. 238), cuyo propósito es que los

estudiantes se familiaricen con el género discursivo a trabajar e investiguen la información requerida para su texto, lo anterior como un primer acercamiento en razón de conocer los elementos necesarios para la tarea de escritura. En la segunda fase, de *planificación*, el sujeto “busca definir el género discursivo que pretende producir y esto, a su vez, implica identificar el público al que va dirigido” (Didactext, 2015, p. 238). En este sentido, quien escribe define los lineamientos por las que se guiará el texto, organizando la información recogida anteriormente y colocando atención en el contexto desde el cual se escribe. La tercera fase, *redacción* es aquella en la que el escritor produce uno o más géneros discursivos (Didactext, 2015, p. 239). De este modo, el borrador del género discursivo en el que se trabajará coexiste con otros múltiples géneros, que cumplen la función de organizar la información recopilada anteriormente. A continuación, en la fase *revisión y reescritura*, “se identifican las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende producir” (Didactext, 2015, p. 239), colocando especial atención a la coherencia y cohesión del escrito en relación con su objetivo. De igual manera, se lee para identificar y resolver problemas relacionados con la audiencia y el público. Por otra parte, en la fase *edición* se prepara el texto para ser difundido, adecuando gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado, por lo que se toman en consideración elementos como el formato (Didactext, 2015, p. 240). Finalmente, la fase *presentación oral* “corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (Didactext, 2015, p. 240). En este caso, se buscan estrategias para transmitir la información de manera oral, conforme a las características del registro oral formal, añadiendo también elementos audiovisuales para potenciar la capacidad del orador.

5. Caracterización de la propuesta didáctica

La propuesta pedagógica para la asignatura de Lengua y Literatura está diseñada para el nivel de 4° Medio, concretamente en el eje de Escritura. En este caso, nos centraremos en el programa de estudio de “Lectura y Escritura Especializadas” para la formación diferenciada Humanístico-Científica (MINEDUC, 2020), específicamente en la segunda Unidad de Aprendizaje “Conociendo las comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56), que tiene como propósito fundamental que los estudiantes comprendan el proceso de formación de las comunidades especializadas y sus convenciones explorando textos especializados (MINEDUC, 2020, p. 56). Como hemos mencionado en apartados anteriores de este trabajo, esta Unidad presenta vacíos en torno al eje de Escritura, debido a que pese a que sus Objetivos de Aprendizaje (OA) se orientan a dicho eje, las actividades contempladas se sitúan en el espectro del eje de Lectura. Dicho esto, la propuesta de este trabajo está inserta en una unidad específica de producción de textos académicos o de especialidad, considerando la existencia de una unidad previa que se dedique a la lectura y análisis de los textos mencionados y de los géneros discursivos asociados a ellos. Para ello, se reutilizarán los Objetivos de Aprendizaje de la Unidad 2 “Conociendo las comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56), pero esta vez se orientarán específicamente al eje mencionado. Los OA son:

OA 1. Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema (p. 56)

OA 5. Buscar, evaluar y seleccionar rigurosamente fuentes disponibles en soportes impresos y digitales, considerando la validez, veracidad y responsabilidad de su autoría (p. 56)

Tomando en consideración los OA presentados, el objetivo general de la propuesta metodológica es fortalecer las habilidades de producción de textos académicos a través de los modelos de escritura por proyecto y por proceso mediante el desarrollo de una revista digital escolar-académica. La revista, como producto final de la tarea de escritura, se alojará en la web Calaméo (<https://es.calameo.com/>), conformando de este modo un compilado de los textos especializados producidos colaborativamente por los estudiantes, quienes se agruparán en duplas. El trabajo colaborativo, como metodología de enseñanza, requiere asignar roles a los participantes con el fin de resolver la tarea de escritura de manera ordenada

y estructurada. A su vez, posibilita el análisis profundo de un problema o tarea en específico, mejorando el trabajo en equipo y fomentando las habilidades sociales. Dicho esto, los objetivos específicos de la propuesta son:

1. Analizar las principales propiedades del género discursivo académico de acuerdo a las normas propias de las comunidades especializadas como base para la producción textual.
2. Fortalecer las habilidades de producción de un ensayo académico a través del desarrollo de las fases de escritura por proceso.
3. Fomentar las habilidades de producción textual de un ensayo académico a través del desarrollo de una revista digital escolar-académica por medio del modelo de escritura por proyecto.

De acuerdo a los objetivos señalados, por medio de la propuesta didáctica se busca fortalecer la producción de textos académicos o de especialidad, considerando que se trata de estudiantes que cursan su último año de Enseñanza Media, por tanto, se encuentran próximos a ingresar al mundo universitario. En específico, el género discursivo con el que se trabajará es el ensayo, pues corresponde a un género que cumple un rol clave en la alfabetización académica y profesional, además de evaluar las competencias, aprendizajes, habilidades y el dominio disciplinar adquirido por los estudiantes (Jarpa, 2015, p. 230). Igualmente, la producción de ensayos de especialidad no se ciñe a una disciplina en particular, lo que facilita el trabajo interdisciplinario y la profundización respecto a las normas de diferentes comunidades discursivas especializadas.

En términos generales, la secuencia didáctica se desarrolla a lo largo de nueve sesiones, de una extensión promedio de dos horas pedagógicas (90 minutos) cada una. Cabe desatacar que esta duración corresponde al estándar de una clase de Lengua y Literatura en el contexto escolar; sin embargo, debido a que esta secuencia se sitúa en el contexto del programa de estudio para la educación diferenciada científico-humanista “Lectura y Escritura especializadas” (MINEDUC, 2020), puede que la duración de las sesiones varíe según la implementación escolar y, por lo tanto, la continuidad de las actividades planteadas pueda verse afectada.

Respecto a la progresión de los objetivos de aprendizaje, estos se articulan en base a las fases de producción textual presentes en la propuesta del Grupo Didactext (2015), a saber: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral (p. 219). Debido al carácter recursivo de la producción textual, mediante la cual quien escribe avanza y retrocede constantemente en el proceso de textualización (Didactext, 2015, p. 235), se otorga especial énfasis, en la presente propuesta didáctica, a algunas de las fases presentes en el modelo, principalmente la textualización, revisión y reescritura, pues la producción de textos de carácter académico o de especialidad constituye un proceso de carácter complejo que probablemente requerirá regresar o retomar algunas frases ya desarrolladas durante el proceso de composición en múltiples ocasiones con el fin de perfeccionar el escrito. De igual manera, se consideran las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en cada una de las fases de producción textual. Es importante destacar que, desde un punto de vista disciplinar, la revista creada será de carácter transversal, pues las temáticas que se abordarán por medio de los ensayos académicos estarán ligadas a las asignaturas que se imparten en el contexto escolar, con el propósito específico de que al cierre del proyecto los estudiantes puedan recibir retroalimentaciones de profesionales expertos en dichas áreas de estudio, en este caso, los profesores que imparten dichas asignaturas.

Por último, en la secuencia propuesta se contempla el uso de la metodología de escritura por proyectos, que orienta el aprendizaje hacia el desarrollo de una meta específica y contextualizada. Además, estimula la participación y la motivación respecto a la tarea de escritura (Camps, 1996, p. 44). Para que el proyecto de escritura funcione, se requiere que el docente sea capaz de generar interés en los estudiantes, así como una adecuada reflexión respecto al proceso de composición y su relevancia respecto a la formación de futuros alumnos de pregrado. De igual forma, la participación de los estudiantes ocupará un rol central en el éxito de la secuencia didáctica presentada, pues esta dará sentido y continuidad a las actividades planteadas. Por su parte, resulta relevante que se promueva un clima de aula propicio para la producción textual, que facilite un trabajo focalizado, que implique un uso responsable y consciente de las tecnologías de la educación. Dicho esto, se presentan los objetivos de aprendizaje formulados para cada clase en relación con las fases de textualización:

Número de Clase	Fase de textualización	Objetivo
1	Acceso al conocimiento	Reconocer y analizar la importancia de la producción de textos escritos de carácter especializado, sus propiedades y condiciones de circulación en el contexto de comunidades discursivas especializadas.
2	Acceso al conocimiento	Analizar y seleccionar información respecto a una temática propia del saber científico de interés, evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
3	Planificación	Organizar y planificar la producción de un ensayo académico, considerando la temática de interés investigada.
4	Redacción	Producir un primer borrador del ensayo académico, considerando las propiedades de este tipo de discurso, por medio de la herramienta “Documentos de Google”
5	Revisión y reescritura	Revisar y corregir el borrador producido en sesiones anteriores, considerando ajustes en torno a problemas textuales, tema, público e intención comunicativa.
6	Revisión y reescritura (Textualización)	Revisar y reescribir el borrador elaborado, tomando en consideración registro formal, profundidad y especificidad del tema seleccionado.
7	Revisión y reescritura	Revisar y corregir el texto académico producido, tomando en consideración coherencia, léxico y ortografía para verificar la producción escrita.
8	Edición	Diseñar y preparar la revista en plataforma digital para la difusión y socialización de los ensayos académicos
9	Presentación oral	Difundir los resultados de los análisis propuestos en los ensayos académicos por medio de una jornada de presentación de la revista digital.

Tabla 1. Objetivos de aprendizaje formulados para cada sesión de la propuesta didáctica

6. Registros narrativos de las sesiones

Nivel: 4° Medio (Asignatura para la formación diferenciada científico-humanista)

Eje: Escritura

Unidad: Unidad 2 “Conociendo las comunidades especializadas” → Unidad específica para producción de textos de especialidad.

Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados:

OA 1. Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema (MINEDUC, 2020, p. 56)

OA 5. Buscar, evaluar y seleccionar rigurosamente fuentes disponibles en soportes impresos y digitales, considerando la validez, veracidad y responsabilidad de su autoría (MINEDUC, 2020, p. 56)

Es importante destacar que, para visualizar el material didáctico formulado en el marco de esta propuesta didáctica, revisar la dirección *web* asociada a cada recurso utilizado por sesión. Cabe mencionar que los anexos se presentan en formato *.pdf* para facilitar su lectura en distintas plataformas digitales y evitar errores en los materiales presentados. Para acceder a la totalidad de los anexos, revisar el apartado *lista de hipervínculos*.

Sesión N° 1

Duración: 90 minutos (dos horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Reconocer y analizar la importancia de la producción de textos escritos de carácter especializado, sus propiedades y condiciones de circulación en el contexto de comunidades discursivas especializadas.

Contenidos:

Conceptuales: Comunidad discursiva especializada: Texto especializado: Características y condiciones de circulación.

Procedimentales:

- Análisis de las propiedades y condiciones de circulación de los textos académicos o de especialidad.
- Reconocimiento de la importancia de la producción de textos escritos de carácter académico o de especialidad.
- Identificación de las características de las comunidades discursivas especializadas.

Actitudinales:

- Valoración de la importancia de la producción de textos escritos de carácter especializado.
- Interés acerca de las normas que conforman las comunidades discursivas especializadas.
- Respeto por la opinión y participación de los compañeros de clase.
- Participación constante en las actividades asignadas para la sesión.
- Colaboración con el orden de la sala.

Actividades:

Inicio (15 minutos): En primera instancia, el docente saluda a sus estudiantes de manera animada y enérgica, para crear un clima de aula motivador para a las actividades que se desarrollarán en la sesión. La clase comienza empleando algunas estrategias cognitivas relativas a la fase *Acceso al conocimiento* (Didactext, 2015), para activar conocimiento previo respecto a la Unidad de Aprendizaje pasada, que apuntaba a la lectura y análisis de textos académicos o de especialidad de diferentes comunidades discursivas especializadas. Esto será a través de algunas preguntas: “¿Qué entendemos por textos académicos o de especialidad? ¿Qué es una comunidad discursiva especializada y cuáles son sus características? ¿Bajo qué propósito se reúnen las comunidades discursivas especializadas?” Las respuestas de los estudiantes serán consideradas y registradas a un lado del pizarrón. El docente se encargará de mediar el diálogo de sus alumnos.

Posterior a ello, se compartirá con los alumnos el objetivo de la clase, socializando qué esperan aprender y qué actitudes deben mantener ellos durante el desarrollo de la sesión. Para ello, los alumnos y el docente pactarán metas (Ejemplo: Hoy comprenderemos la importancia

y las propiedades de los textos académicos o de especialidad). Las metas también se registrarán a un lado de la pizarra, para corroborar si se cumplieron al final de la clase.

Desarrollo (60 minutos): Considerando la revisión detallada del objetivo de la sesión, el docente, utilizando el PPT “Textos académicos en las comunidades discursivas ¿Cuál es su importancia?” (anexo 1) se encargará de profundizar acerca de la importancia de la producción de textos escritos de carácter especializado, sobre las implicaciones de su producción textual, sus características y condiciones de circulación en el contexto de las comunidades discursivas especializadas. Luego de esta explicación, los estudiantes se reunirán en grupos de 4 y responderán colaborativamente la siguiente pregunta: “¿Cómo podemos establecer un vínculo entre la escritura y la construcción de conocimientos disciplinares?”. Los educandos responden abiertamente a la interrogante y el docente se encargará de guiar las respuestas, comentando y haciendo énfasis en la importancia de los textos escritos de carácter especializado para la divulgación del conocimiento en el ámbito académico y escolar.

La segunda parte del desarrollo está orientada a la presentación del proyecto de escritura: revista digital escolar-académica. A cada alumno se le entrega una copia de la Guía informativa “Proyecto de escritura: revista digital escolar-académica” (anexo 2). Seguidamente, se les describe el proyecto de escritura académica que realizarán en las siguientes sesiones, tomando en consideración los siguientes elementos:

- La temática del ensayo, que deberá ser seleccionada tomando como referencia las diferentes disciplinas y vertientes académicas asociadas a alguna asignatura del contexto escolar que les llame la atención (historia, biología, química, física, filosofía, lengua y literatura, etc.). Esto significa que la revista creada será transversal desde el punto de vista disciplinar.
- Las fases de producción textual y la distribución de las sesiones para la realización del proyecto.
- La tarea final: la elaboración de una revista digital escolar-académica alojada en el sitio web *Calaméo*, que compile los ensayos académicos o de especialidad creados por los estudiantes.

- La jornada de presentación de la revista digital escolar-académica: en la última sesión de este proyecto de escritura, los estudiantes deberán realizar una presentación de la revista en el C.R.A. La audiencia estará compuesta por sus compañeros de los demás diferenciados y algunos docentes asociados a las temáticas investigadas. Para desarrollar esta actividad, se organizarán comisiones: los alumnos de la primera comisión se encargarán de exponer sobre la revista, la segunda comisión se encargará de realizar afiches anunciando la jornada y la tercera comisión de crear material visual que acompañe la presentación (PowerPoint, imágenes, etc.).
- El plan de evaluación: por una parte, se evaluará el proceso de composición textual y, por otra parte, se evaluará el producto textual, es decir, el ensayo académico terminado, editado y enviado a la revista. El proceso de escritura se evaluará por medio del uso de dos portafolios, uno físico y otro digital, donde los estudiantes archivarán los instrumentos entregados en cada sesión de acuerdo con su progreso en relación con cada fase de producción textual. El producto de escritura se evaluará tomando en consideración las características y la calidad del ensayo académico producido (anexo 3).

De igual forma, se otorgará énfasis a la importancia de que los textos sean producidos en duplas, debido a la complejidad de la tarea. Posterior a presentar el proyecto, el docente expondrá un fragmento del ensayo académico “Categorización: Factor clave de la cognición” (anexo 4), con el objetivo de que los educandos se familiaricen con el género que se producirá en las siguientes sesiones. A continuación, se solicita que los estudiantes se reúnan con su dupla de trabajo y se les entrega el portafolio físico, que deberán traer clase a clase.

Cierre (15 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, se repartirá una hoja a cada estudiante, donde deberán registrar sus nombres y responder a las siguientes preguntas: “¿Cómo le explicarías la importancia de la producción de textos académicos o de especialidad a una amiga o amigo?” “Nombra tres características de la producción y difusión de los textos académicos o de especialidad”. El docente recolectará las hojas y leerá al azar cuatro. Sus compañeros se encargarán de complementar las respuestas.

Finalmente, el docente evaluará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase, recordando (“checkeando”) las metas establecidas en el inicio de la clase.

Recursos:

- Pizarra
- Proyector
- PPT “Textos académicos en las comunidades discursivas ¿Cuál es su importancia?” (anexo 1): <http://shorturl.at/tAG25>
- Guía informativa “Proyecto de escritura: revista digital escolar-académica” (anexo 2): <http://shorturl.at/sHZ18>
- Plan de evaluación (anexo 3): <http://shorturl.at/chGNZ>
- Ensayo académico “Categorización: Factor clave de la cognición” (anexo 4): <http://shorturl.at/yzHNW>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Reconocen la importancia de la producción de textos escritos de carácter académico o de especialidad.
- Identifican las características de las comunidades discursivas especializadas.
- Analizan las propiedades y condiciones de circulación de los textos académicos o de especialidad.

Sesión N° 2

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Analizar y seleccionar información respecto a una temática propia del saber científico de interés, evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.

Contenidos:

Conceptuales:

Acceso al conocimiento; Confiabilidad de las fuentes consultadas; Validez de las fuentes consultadas.

Procedimentales:

- Selección de información respecto a una temática propia del saber científico.
- Análisis de las fuentes consultadas respecto a una temática propia del saber científico de interés.
- Reconocimiento de la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.

Actitudinales:

- Interés en consultar fuentes confiables para buscar información respecto a un tema de interés del ámbito académico.
- Valoración de la importancia de seleccionar fuentes validas y confiables a la hora de recopilar información respecto a un tema de interés del ámbito académico.
- Participación constante en las actividades asignadas para la sesión.
- Colaboración con el orden de la sala.

Actividades:

Inicio (15 minutos): En estricto rigor, esta sesión deberá llevarse a cabo en la sala de computación. Para comenzar, el docente saluda enérgicamente a los estudiantes. Luego, realiza una breve contextualización del proyecto que se estará llevando a cabo en las próximas sesiones, para dar sentido a las actividades que se desarrollarán en la clase. A continuación, aplica algunas estrategias cognitivas relativas a la fase de *Acceso al conocimiento* (Didactext, 2015), para activar conocimiento previo, el docente comienza preguntando a sus estudiantes: “Cuando buscamos información para un trabajo que se nos asigna ¿Dónde la buscamos?”. Luego de que los estudiantes responden, pregunta “¿Qué es una fuente confiable?”. Mientras los estudiantes responden abiertamente, el profesor registra las ideas más importantes en la pizarra. Luego, realizan una lluvia de ideas en la pizarra a partir de las características que debe tener una fuente de información para que sea válida. Posterior a ello, se compartirá con los alumnos el objetivo de la clase, socializando qué esperan aprender y qué actitudes deben mantener ellos durante el desarrollo de la sesión. Para ello, los alumnos y el docente pactarán metas. Las metas también se registrarán a un lado de la pizarra, para corroborar si se cumplieron al final de la clase.

Desarrollo (60 minutos): Luego de sociabilizar el objetivo de la sesión, se presentará el PPT “Fuentes bibliográficas: ¿Cómo encontrar información confiable?” (anexo 5). Mediante esta presentación, se explicará detalladamente la importancia de recurrir a fuentes confiables para

construir el conocimiento especializado. De igual manera, se mostrarán motores de búsqueda, indexadores de artículos, páginas compiladoras y enciclopedias donde encontrar información válida confiable. Asimismo, se enseñará brevemente algunas nociones respecto a la cómo citar las fuentes seleccionadas, utilizando el formato de citación APA (6ta edición). Por último, se enseñará a los estudiantes algunas técnicas de búsqueda de información, para poder discriminar cuáles sitios tienen información válida y cuáles no. Tomando en cuenta esta información, se entregará a las duplas de trabajo la guía “Criterios de información” (anexo 6), donde deberán registrar las fuentes seleccionadas, su pertinencia con el tema, la calidad de la información y la actualidad de la fuente. El docente se encargará de monitorear la tarea, empleando una retroalimentación constante. Al finalizar la actividad, se dará acceso a todos los estudiantes a una carpeta virtual llamada “Portafolio digital” ubicada en la plataforma “Google drive”, donde podrán crear un archivo utilizando la herramienta “documentos de Google” y guardar los enlaces web de las fuentes bibliográficas seleccionadas.

Cierre (15 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, trabajará con un ticket de salida (anexo 7) que contiene tres preguntas. La primera tiene el propósito de sintetizar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la sesión “Menciona tres cosas que aprendiste el día de hoy” y las dos siguientes buscan reflexionar sobre el proceso de escritura, como una estrategia metacognitiva propia de la fase *acceso al conocimiento* (Didactext, 2015): “¿Qué fue lo más difícil a la hora de seleccionar información de fuentes confiables?”, “¿Cómo podría mejorar mis habilidades de búsqueda de fuentes confiables?”. El docente recolectará los tickets y leerá cinco al azar. El docente y los estudiantes se encargarán de complementar las respuestas. Finalmente, se les recuerda a los estudiantes guardar su guía en el portafolio físico y posteriormente el docente valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase, retomando las metas establecidas en el inicio de la clase.

Recursos:

- Pizarra, plumón.
- Proyector.
- Sala de computación.

- PPT “Fuentes bibliográficas: ¿Cómo encontrar información confiable?” (anexo 5): <http://shorturl.at/grUVZ>
- Guía “Criterios de información” (anexo 6): <http://shorturl.at/oFKO8>
- Ticket de salida (anexo 7): <http://shorturl.at/eiDIJ>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Reconocen de la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- Seleccionan información respecto a una temática propia del saber científico.
- Analizan fuentes consultadas respecto a una temática propia del saber científico de interés.

Sesión N° 3

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Organizar y planificar la producción de un ensayo académico, considerando la temática de interés investigada.

Contenidos:

Conceptuales:

Fases de escritura; Planificación de la escritura; Ensayo académico; La situación retórica: tema, tópico, audiencia, propósito.

Procedimentales:

- Organización de información recopilada respecto a una temática de interés.
- Planificación de la producción de un ensayo académico.
- Reconocimiento de la importancia de la planificación para la producción textual.
- Identificación de las fases de producción textual.

Actitudinales:

- Valoración de la planificación como una fase fundamental para producir un texto de calidad.

- Respeto por el trabajo de los compañeros.
- Participación constante en las actividades asignadas para la sesión.

Actividades

Inicio (10 minutos): Para comenzar, el docente saluda vigorosamente a los alumnos. A continuación, enmarca la clase en el contexto de la creación de la revista digital escolar-académica, dando énfasis a la importancia del proyecto para la difusión de los ensayos de especialidad producidos por ellos, para fomentar un clima de aula motivador, que estimule la participación. Luego, con el fin de conocer las dinámicas habituales de los alumnos respecto a la producción textual, el docente implementa una dinámica llamada “luces de colores”. La actividad consiste en que el profesor entregará a cada estudiante tres cartulinas de distinto color, en este caso, la cartulina roja equivale a “no”, la amarilla a “a veces” y la verde a “sí”. Posterior a ello, el docente plantea algunas preguntas, que deberán ser respondidas por medio del material entregado, aludiendo a su significado. Las preguntas son: “¿Planificas un texto antes de escribirlo? ¿Consideras la audiencia a la que te diriges cuando redactas un texto? ¿Crees que la calidad de un texto mejora al planificar su producción? ¿Crees que es importante organizar la información que se tiene respecto a un tema antes de escribir un texto? ¿Es importante tener un propósito establecido para producir un texto?”. Luego de que los estudiantes respondan, el docente reflexiona brevemente respecto a las respuestas de sus estudiantes y la importancia de la planificación en la producción textual.

Finalmente, se compartirá con los alumnos el objetivo de la clase, socializando qué esperan aprender y las actitudes que deben mantener durante el desarrollo de la sesión. Para ello, como es habitual, los alumnos y el docente pactarán metas. Las metas se corroborarán al final de la sesión.

Desarrollo (65 minutos): A continuación, presentará el PPT “Planificando un ensayo académico ¿Qué debo considerar?” (anexo 8). Mediante esta presentación, se explicará punto por punto en qué consiste la fase y qué aspectos se deben considerar para planificar la producción de un texto de carácter académico o de especialidad. De igual manera, el docente revisará detenidamente las características del ensayo académico, considerando su estructura, tanto externa como interna.

Tomando en cuenta esta información, se entregará a las duplas de trabajo la guía “Esquema para planificar mi ensayo” (anexo 9), donde deberán completar un esquema organizativo que contiene los lineamientos que seguir el ensayo, mediante el cual los alumnos podrán jerarquizar sus ideas y desarrollar su plan de texto. De esta manera, los estudiantes diseñan el plan de texto, seleccionando la información necesaria en función con el tema, la intención y el público, como una estrategia cognitiva propia de la fase de *planificación* (Didactext, 2015). Es importante mencionar que, al momento de planificar, el alumno va reconociendo la secuencia lógica de las estructuras, lo que dista de rellenar el esquema de manera automatizada. El docente se encargará de monitorear la tarea, empleando una retroalimentación constante. Cuando termine el tiempo de trabajo, se solicitará a los alumnos guardar la guía en su portafolio físico.

Cierre (15 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, se trabajará de manera oral en torno a las siguientes interrogantes, que actúan en función metacognitiva, para revisar, verificar o corregir las estrategias empleadas en la fase *planificación* (Didactext, 2015): “¿Qué fue lo que más nos costó a la hora de planificar el ensayo académico? ¿Qué fue lo más fácil de planificar el ensayo académico? ¿En qué sentido la planificación nos ayudó a organizar la información que habíamos recopilado?”. El docente seleccionará a quienes respondan las preguntas, se encargará de retroalimentar las respuestas y guiará el diálogo entre educandos. Posterior a ello, se valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase, retomando las metas establecidas en el inicio de la clase.

Finalmente, se les recordará a los estudiantes que vayan organizando las comisiones para la jornada de presentación de la revista, que se realizará en seis clases más. La primera comisión deberá conformarse por un estudiante que presente las características estructurales de la revista y cinco que se encarguen de la exposición oral que contextualice los ensayos académicos producidos (cada uno de una dupla diferente). Las otras comisiones se dividirán en dos grupos: uno que cree los afiches que anuncien la jornada y otro que formule la presentación de PowerPoint y los recursos visuales que se utilizarán en la presentación. Los roles serán asignados en base a los intereses de los estudiantes, que voluntariamente se vincularán a las tareas mencionadas.

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- PPT “Planificando un ensayo académico ¿Qué debo considerar?” (anexo 8): <http://shorturl.at/fg078>
- Guía “Esquema para planificar mi ensayo” (anexo 9): <http://shorturl.at/fBJWY>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Reconocen la importancia de la planificación a la hora de producir un ensayo académico.
- Valoran la planificación como una fase fundamental para producir un texto de calidad.
- Consideran la situación retórica para planificar el ensayo académico.

Sesión N° 4

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Producir un primer borrador del ensayo académico, considerando las propiedades de este tipo de discurso, por medio de la herramienta “Documentos de Google”

Contenidos:

Conceptuales: Textualización/Redacción; Propiedades del ensayo académico.

Procedimentales:

- Producción del primer borrador del ensayo académico tomando en consideración sus propiedades.

Actitudinales:

- Respeto por el trabajo de textualización de los compañeros y compañeras.
- Uso responsable de las TIC.
- Orden coherente con las actividades desarrolladas en la sala de clases.

Actividades:

Inicio (10 minutos): Al igual que con la sesión N°2, esta sesión deberá llevarse a cabo preferentemente en la sala de computación. Para iniciar la clase, el docente saluda enérgicamente a sus estudiantes, dando un inicio motivador que dispone positivamente a los alumnos respecto a las actividades por realizar. Luego de esto, se contextualiza brevemente la clase tomando en consideración la fase de producción textual en la que se sitúa esta sesión, en relación al estado de progreso del proyecto de la publicación de la revista digital escolar-académica. A continuación, para activar conocimiento previo y reflexionar sobre las estrategias relacionadas con la tarea (Didactext, 2015), el docente comienza preguntando a sus estudiantes: “¿Qué estrategias o recursos emplean a la hora de redactar un texto?”. Luego de que los estudiantes responden, pregunta “¿Qué elementos debemos considerar cuando redactamos un ensayo académico o de especialidad?”. Los estudiantes responden abiertamente, mientras que el profesor registra las ideas que van surgiendo en el pizarrón, para que sean consideradas al redactar el borrador. La reflexión de los estudiantes debe orientarse hacia la importancia de considerar las normas textuales, además de la situación o problema retórico en el proceso de composición de un ensayo académico o de especialidad. Finalmente, se compartirá con los estudiantes el objetivo de la clase, socializando qué esperan realizar y qué actitudes deben mantener ellos durante el desarrollo de la sesión. Como es habitual en cada sesión, los alumnos y el docente pactarán metas, que se registrarán a un lado de la pizarra, para corroborar si se cumplieron al final de la clase.

Desarrollo (70 minutos): En términos generales, el desarrollo de esta sesión se focalizará principalmente en el proceso de textualización. Dicho esto, luego de sociabilizar el objetivo de la sesión, el docente expondrá brevemente respecto a los aspectos formales a considerar en la producción de un ensayo, así como en las partes que lo componen y la situación retórica (tema, tópico, audiencia, propósito comunicativo). A continuación, se invitará a todos los estudiantes a ingresar a la carpeta virtual llamada “Portafolio digital” ubicada en la plataforma “Google drive”. Posterior a ello, el docente solicitará a los estudiantes crear un archivo en el portafolio digital utilizando la herramienta “Documentos de Google”, que utilizarán para producir el primer borrador de su ensayo académico. El docente registrará en la pizarra todas las instrucciones para posibilitar la tarea. En concreto, la herramienta tiene entre sus funcionalidades la capacidad de poder visualizar todas las modificaciones que se empleen al documento, quiénes participan en su elaboración y, además, su interfaz permite

realizar, ediciones, correcciones y sugerencias de una manera simple e intuitiva. Para realizar la primera versión del ensayo, los estudiantes deben considerar cada una de las ideas consignadas en su esquema preliminar (fases de acceso al conocimiento y planificación). Para estos efectos, y a fin de facilitar esta tarea, se utilizará como referencia el mismo esquema (tabla) que se ocupó para la planificación del escrito. El archivo que contiene la tabla estará almacenado en la carpeta virtual “Portafolio digital”, para que sea de fácil acceso a los estudiantes. Luego de indicar lineamientos generales de la actividad, se dará paso a la redacción del primer borrador del ensayo académico o de especialidad. De manera particular, los estudiantes deberán emplear estrategias cognitivas para organizar su texto, desarrollando el esquema previamente establecido y estableciendo relaciones entre las ideas propuestas, de acuerdo con la fase de *redacción* (Didactext, 2015). El docente se encargará de monitorear la tarea, respondiendo las inquietudes de los educandos y empelando una retroalimentación constate, que no coarte la práctica individual y el autoaprendizaje. Asimismo, enfatizará en la importancia de citar apropiadamente los textos que se están utilizando para construir el ensayo académico, construyendo así una lista de referencias que deberán incluir al final del escrito. Hacia el término de este bloque de trabajo, se solicitará a los estudiantes que compartan el archivo al correo del docente mediante “Documentos de Google”, para que este pueda emitir comentarios y retroalimentaciones acerca del estado general del borrador. Para esto, deberán etiquetar al profesor con el rol de editor en la herramienta El docente indica que los estudiantes tendrán acceso a dichas correcciones en la siguiente sesión.

Cierre (10 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, se le entregará a cada dupla una hoja de block grande, donde deberán registrar cuatro estrategias de textualización que emplearon en la producción del primer borrador de su ensayo académico. Los estudiantes se pondrán de pie y expondrán brevemente las estrategias que utilizaron. El docente se encargará de retroalimentar las respuestas y guiará el diálogo entre educandos. Finalmente, con el propósito de supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea (Didactext, 2015), se reflexionará en torno a la pregunta metacognitiva “¿Cuál fue el mayor desafío con el cual me enfrenté a la hora de textualizar mi plan de texto?”. Finalmente, se valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase, retomando las metas establecidas en el inicio de la clase.

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- Proyector, computador.
- Sala de computación.

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Producen el primer borrador del ensayo académico tomando en consideración sus propiedades.
- Respetan y colaboran con el trabajo de textualización de los compañeros y compañeras.
- Utilizan responsable de las TIC.

Sesión N° 5

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Revisar y corregir el borrador producido en sesiones anteriores, considerando ajustes en torno a problemas textuales, tema, público e intención comunicativa.

Contenidos:

Conceptuales: Fase de revisión; Problemas textuales; Situación retórica: tema, público e intención comunicativa.

Procedimentales:

- Revisión del borrador producido en la sesión anterior.
- Corrección de problemas textuales del primer borrador producido.
- Revisión respecto a la situación retórica del primer borrador: tema, público e intención comunicativa.

Actitudinales:

- Respeto por el trabajo de revisión de los compañeros y compañeras.
- Uso responsable de las TIC.
- Participación comprometida con el proyecto de escritura.

Actividades:

Inicio (15 minutos): En continuidad con la sesión anterior, esta deberá llevarse a cabo en una sala de computación. El docente, como es costumbre, emplea un saludo energético y motivador a sus estudiantes. Después, prepara a los alumnos para la sesión enmarcándola en el desarrollo del proyecto de creación de una revista digital escolar-académica, tomando en consideración la progresión de actividades realizadas en sesiones anteriores y la fase de producción textual con la que se trabajará en esta sesión. Luego, con el fin de activar conocimiento previo, el docente proyecta en la pizarra dos fragmentos de introducciones de ensayos académicos, ambas de una temática y disciplina similar (anexo 10). El primer texto no presenta problemas textuales, se dirige a un público experto en el área, se limita a un área específica de estudio y define claramente su intención comunicativa, mientras que el segundo texto presenta evidentes errores textuales, se dirige de una manera poco adecuada al público, divaga entre varias temáticas y no da cuenta de un propósito comunicativo claro. Luego de una lectura colaborativa de los textos presentados, se consulta a los estudiantes: “¿Cuáles son las principales diferencias entre estos fragmentos de ensayos académicos?”. Los estudiantes manifiestan su perspectiva, mientras que el profesor se encarga de orientar y guiar a los alumnos hacia la reflexión respecto a los problemas textuales y de situación retórica del segundo escrito, en comparación del primero. Posterior a ello, el docente pregunta: “¿Qué harían ustedes para mejorar el segundo texto?”. Las respuestas deberán inclinarse hacia la reflexión sobre la importancia de la revisión como una fase de la producción textual. A raíz de la actividad planteada y considerando los borradores de los estudiantes, se socializará el objetivo de la clase, pactando metas y expectativas de logro, que se registrarán a un lado de la pizarra, para corroborar si se cumplieron al final de la clase.

Desarrollo (65 minutos): El desarrollo de la sesión se dividirá en dos partes. En la primera, el docente comienza explicando oralmente la importancia de la fase de revisión en el contexto de la producción textual, haciendo un punteo en la pizarra. Luego, solicita a los alumnos abrir el archivo que contiene la primera versión de su ensayo de especialidad ubicado en la carpeta conjunta “Portafolio digital” alojada en la plataforma “Google Drive”. Al abrir el documento, se encontrarán con los comentarios, correcciones y la retroalimentación general del docente, como quedó estipulado en la sesión anterior. Para comenzar, de acuerdo con las estrategias cognitivas de la fase *revisión y reescritura* (Didactext, 2015), se solicita a los estudiantes que

revisen extensivamente su borrador, tomando en consideración los comentarios o sugerencias empleados por el docente, que se encargará de guiar a los estudiantes en esta fase de producción textual. A continuación, deberán emplear una segunda revisión escrito, enfocándose principalmente en los problemas textuales o de situación retórica que su texto pueda tener. En la segunda parte de esta sección de la clase, se entregará a los alumnos una pauta de autoevaluación (anexo 11) para su borrador, que deberán rellenar procurando ser objetivos e imparciales respecto a los aspectos logrados y los que deben mejorar de su escrito.

Cierre (10 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, con el fin de verificar las estrategias empleadas para corregir la producción escrita en el marco de la fase de *revisión y reescritura* (Didactext, 2015) se trabajará de manera oral en torno a las siguientes interrogantes de carácter metacognitivo: “¿Qué fue lo que más nos costó a la hora de revisar el ensayo académico? ¿En qué sentido la revisión nos ayudó a perfeccionar nuestro plan de texto?”. El docente se encargará de guiar la reflexión y retroalimentar las respuestas de los estudiantes. Finalmente, se les recuerda a los estudiantes guardar la pauta en el portafolio físico y posteriormente se valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase, retomando las metas establecidas en el inicio de la clase

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- Proyector, computador.
- Sala de computación.
- Fragmentos de introducciones de ensayos académicos (anexo 10): <http://shorturl.at/jqCPY>
- Pauta de autoevaluación (anexo 11): <http://shorturl.at/fisyB>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Revisan detenidamente el borrador producido en la sesión anterior respecto a la situación retórica del primer borrador: tema, público e intención comunicativa.
- Corrigen problemas textuales del primer borrador producido.
- Participan comprometidamente con el proyecto de escritura.

Sesión N° 6

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Revisar y reescribir el borrador elaborado, tomando en consideración registro formal, profundidad y especificidad del tema seleccionado.

Contenidos:

Conceptuales: Reescritura; registro formal; profundidad; especificidad.

Procedimentales:

- Reescritura del borrador elaborado en sesiones anteriores.
- Producción de un ensayo de especialidad tomando en consideración registro formal, profundidad y especificidad del tema seleccionado.

Actitudinales:

- Respeto por el trabajo de reescritura de los compañeros y compañeras.
- Uso responsable de las TIC.
- Orden coherente con las actividades a desarrollar en el aula.

Actividades:

Inicio (15 minutos): Al igual que la sesión anterior, esta deberá llevarse a cabo en una sala de computación. El docente comienza la sesión saludando a sus estudiantes de manera animada y enérgica, para crear un clima de aula motivador. A continuación, consultará a sus alumnos respecto a las comisiones para la jornada de presentación que solicitó organizar hace algunas sesiones. Los estudiantes deberán comunicar su decisión al docente, justificándola brevemente. Posterior a ello, entregará a los alumnos encargados de la exposición de los ensayos una guía con instrucciones (anexo 12) para que planifiquen apropiadamente su participación.

Luego de esto, el docente prepara a los estudiantes para las actividades que se desarrollarán a lo largo de la sesión, enfatizando en el carácter recursivo del proceso de composición

textual, pues en esta clase se retomará la fase de textualización. Como actividad de inicio, se solicita a los estudiantes releer la autoevaluación que emplearon a su borrador en la sesión pasada, para que posteriormente registren en su cuaderno tres aspectos logrados de su texto y tres aspectos en desarrollo o por mejorar. Los estudiantes deberán exponer brevemente las conclusiones registradas a sus compañeros, que deberán retroalimentar y dar sugerencias de manera respetuosa y objetiva sobre cómo mejorar las debilidades detectadas en su texto, a través de la reescritura. En esta instancia el docente se encargará de mediar el diálogo de los estudiantes, retroalimentado y guiando los comentarios de los educandos. Considerando el diálogo empleado respecto a la autoevaluación de los borradores, se socializará el objetivo de la clase, pactando expectativas de logro.

Desarrollo (65 minutos): Para comenzar con el desarrollo de la sesión, el docente repasa expositivamente la importancia de emplear un registro formal al escribir un ensayo de carácter especializado o académico, en relación a las normas que componen las comunidades discursivas especializadas. De igual manera, se enfatiza en la importancia de abordar la temática con profundidad y especificidad. Con el propósito de que los alumnos puedan familiarizarse con el registro y especificidad de los textos de carácter académico o especializado, se presentarán dos resúmenes de artículos académicos, el primero del texto “X-Y. Ahora vienen los Z: Una Generación de nuevos Ciudadanos” (Delgado, Urgilés y Vega, 2020) y “Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento” (Quintero, 2020) (anexo 13). El docente enfatizará en el registro formal que se emplea en ambos resúmenes y en la especificidad con que se abordan las temáticas presentadas. A continuación, se solicita a los alumnos abrir el archivo que contiene el borrador de su ensayo de especialidad, ubicado en la carpeta conjunta “Portafolio digital” alojada en la plataforma “Google Drive”. Al abrir el documento, se encontrarán con el texto tal como lo dejaron en la clase anterior, por tanto, deberán considerar su autoevaluación y las sugerencias de sus compañeros. En el marco de la fase revisión y *reescritura* (Didactext, 2015), los estudiantes deberán aplicar estrategias cognitivas, con el fin de leer para identificar y resolver los problemas detectados en su escrito. En ese sentido, los educandos deberán apearse al esquema de plan de texto que habían estado siguiendo en las sesiones anteriores, esta vez considerando emplear un registro de habla formal para reescribir el ensayo. De igual forma, deberán verificar que el tema se esté abordando con profundidad y especificidad.

Cierre (10 minutos):

Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, se trabajará de manera oral en torno a las siguientes interrogantes de carácter metacognitivo: “¿Por qué es importante emplear un registro formal al escribir un ensayo de carácter académico? ¿Cómo la especificidad del tema abordado refleja el carácter especializado de un ensayo?”. Posteriormente se emplearán algunas preguntas de carácter metacognitivo, para revisar las estrategias empleadas en la producción escrita (Didactext, 2015): “¿Qué estrategias utilizamos para reescribir nuestro ensayo académico? ¿Fueron efectivas dichas estrategias?”. El docente se encargará de guiar la reflexión y retroalimentar las respuestas de los estudiantes. Finalmente, se valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase.

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- Proyector, computador.
- Sala de computación.
- Guía con instrucciones para la exposición oral en jornada de presentación de la revista digital escolar-académica (anexo 12): <http://shorturl.at/lpqAJ>
- Resúmenes de artículos académicos (anexo 13): <http://shorturl.at/brOUY>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Reescriben borrador elaborado en sesiones anteriores considerando las correcciones empleadas por el docente y la autoevaluación.
- Producen un ensayo de especialidad tomando en consideración registro formal, profundidad y especificidad del tema seleccionado.
- Usan responsable de las TIC.

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Revisar y corregir el texto académico producido, tomando en consideración coherencia, léxico y ortografía para verificar la producción escrita.

Contenidos:

Conceptuales: Fase de revisión/reescritura; coherencia; léxico; ortografía.

Procedimentales:

- Lectura profunda del texto académico producido.
- Corrección del texto académico considerando coherencia, cohesión y ortografía.
- Verificación de aspectos textuales de la producción escrita.

Actitudinales:

- Respeto por el trabajo de revisión y corrección de los compañeros y compañeras.
- Uso responsable de las TIC.
- Orden coherente con las actividades a desarrollar en el aula.

Actividades:

Inicio (10 minutos): El docente guía a los estudiantes hacia la sala de computación y comienza la sesión saludando a sus estudiantes de una manera animada y enérgica, para fomentar un clima de aula motivador. Luego, consulta a sus estudiantes sobre cómo se han sentido en el desarrollo de este proyecto de escritura y cuáles son sus expectativas respecto a la publicación de la revista. El propósito de esta instancia es conocer las diferentes perspectivas de los estudiantes sobre la tarea de escritura, para animarlos a seguir esmerándose en esta. A continuación, el docente muestra a los alumnos los primeros dos minutos del video “Presentación - revista MERCOSUR de Políticas Sociales”, para que tengan una idea respecto a cómo se introducen y organizan las presentaciones de revistas de carácter académico, tomando en consideración que ellos realizarán una en dos sesiones más. Posterior a ello, con el fin de activar conocimiento previo, se trabajará con las siguientes interrogantes: “Para que el ensayo académico sea legible y se comprenda ¿Qué elementos debemos considerar? ¿Qué recursos utilizamos para enlazar los diferentes segmentos de nuestro ensayo? ¿Por qué creen que es importante verificar que el texto no tenga errores ortográficos?”. Mientras los estudiantes responden abiertamente, el profesor registra las ideas más importantes en la pizarra. De igual forma, se encargará de retroalimentar las respuestas

y guiarlas hacia los conceptos de coherencia y cohesión. A continuación, se empleará una breve contextualización sobre la fase de producción textual en la que se inserta la sesión, enfatizando en su importancia para la calidad del ensayo académico producido y su validación respecto a las normas de las comunidades discursivas académicas o de especialidad. Finalmente, se compartirá con los alumnos el objetivo de la clase, socializando qué esperan aprender y qué actitudes deben mantener ellos durante el desarrollo de la sesión.

Desarrollo (70 minutos): En la primera parte del desarrollo de esta sesión, el docente presentará el PPT “Coherencia y cohesión” (anexo 14), repasando en qué consisten estas propiedades textuales y su importancia en el marco de la comprensión adecuada de un ensayo académico. Esta presentación actúa bajo la lógica de recordar o reforzar dichos conceptos, que los alumnos han revisado en cursos anteriores. Además, se entregarán algunos recursos útiles para corregir y detectar problemas relacionados a la cohesión y la coherencia. Asimismo, se enfatizará en la importancia de que el ensayo académico no presente faltas de ortografía, considerando el carácter académico del escrito y su posterior publicación. En la segunda parte de la sesión, el docente invita a los estudiantes a abrir el archivo que contiene el ensayo de especialidad producido en sesiones anteriores, ubicado en la carpeta conjunta “Portafolio digital” alojada en la plataforma “Google Drive”. A continuación, se solicita a los alumnos que empleen una lectura profunda a su escrito, con el fin de detectar errores de coherencia, cohesión y ortografía, en concordancia con las estrategias cognitivas de la fase *revisión y reescritura* (Didactext, 2015). Para facilitar esta tarea, se entregará a los educandos una nueva pauta de autoevaluación (anexo 15), con la que podrán guiarse para identificar dichos errores. Tomando en consideración esta información, deberán corregir todas las falencias detectadas, enfocándose fundamentalmente en los criterios mencionados con anterioridad. El docente se encargará de monitorear la tarea, respondiendo las inquietudes de los educandos y empelando una retroalimentación constate, que no coarte la dinámica de trabajo de la dupla y el autoaprendizaje. Hacia el final de esta sección, se indica a los estudiantes que guarden su pauta de autoevaluación en su portafolio físico. Es importante destacar que en la próxima sesión los estudiantes trabajarán con la edición final de su ensayo académico o de especialidad, por tanto, se les indicará a los estudiantes que, en caso de que necesiten resolver algún detalle de su escrito, lo solucionen fuera del horario escolar.

Cierre (10 minutos): Para dar cierre a la sesión, el docente solicita que los estudiantes se mantengan en duplas. A continuación, con el propósito de revisar las estrategias empleadas para *revisar y reescribir*, se trabajará de manera oral en torno a las siguientes interrogantes de carácter metacognitivo (Didactext, 2015): “¿Qué estrategias utilizaron para detectar errores de coherencia, cohesión u ortografía en su ensayo académico? ¿Fueron efectivas estas estrategias? ¿Qué fue lo más difícil de corregir del ensayo académico?”. El docente se encargará de guiar la reflexión y retroalimentar las respuestas de los estudiantes. Finalmente, se valorará de manera general el desempeño de los alumnos en la clase y se recordará a los estudiantes de la comisión de afiches de la jornada de presentación que los peguen en las instalaciones del colegio.

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- Proyector, computador.
- Sala de computación.
- PPT “Coherencia y cohesión” (anexo 14): <http://shorturl.at/choBP>
- Pauta de Autoevaluación (2) (anexo 15): <http://shorturl.at/wCEOY>
- “Presentación revista MERCOSUR de Políticas Sociales”: <https://www.youtube.com/watch?v=Gk6uPDTyHno> (primeros dos minutos)

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Leen profundamente del texto académico producido.
- Corrigen el texto académico considerando coherencia, cohesión y ortografía.
- Verifican los aspectos textuales de la producción escrita.
- Respetan el trabajo de revisión y corrección de los compañeros y compañeras.

Sesión N° 8

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Diseñar y preparar la revista en plataforma digital para la difusión y socialización de los ensayos académicos.

Contenidos:

Conceptuales: Fase de edición; difusión; publicación; aspectos formales (tipografía, márgenes, texto justificado, etc.)

Procedimentales:

- Diseño de la portada e índice de la revista digital escolar-académica
- Preparación de los ensayos académicos para su socialización por medio de la revista digital escolar-académica.
- Edición del ensayo académico en cuanto a aspectos formales (tipografía, márgenes, texto justificado, etc.)

Actitudinales:

- Respeto por el trabajo de revisión y corrección de los compañeros y compañeras.
- Uso responsable de las TIC.
- Orden coherente con las actividades a desarrollar en el aula.

Actividades:

Inicio (10 minutos): El docente comienza la sesión saludando enérgicamente a sus estudiantes. Luego, les solicita trasladarse de manera ordenada a la sala de computación. Una vez instalados, el profesor los prepara para la clase enmarcándola en las fases finales del proyecto de creación y publicación de una revista digital escolar-académica, tomando en consideración la progresión de actividades realizadas en las sesiones anteriores y la fase de producción textual con la que se trabajará, que involucra la edición del ensayo académico. A continuación, se mencionan algunas características estructurales prototípicas de las revistas académicas: título, portada, índice, aspectos formales, referencias, etc. Como actividad de inicio, el docente muestra a los alumnos varias imágenes de portadas de revistas académicas (anexo 16). A partir de estas, los alumnos deberán realizar una lluvia de ideas sobre cómo les gustaría que fuera el título, la portada e índice de la revista digital escolar-académica. El docente registrará estas ideas a un costado de la pizarra, para tomarlas en consideración durante el resto de la sesión. A raíz de la actividad planteada y considerando las opiniones de

los estudiantes, se socializará el objetivo de la clase, pactando metas colectivas y expectativas de logro, que se registrarán a un lado de la pizarra, para corroborar si se cumplieron al final de la clase.

Desarrollo (70 minutos): Luego de socializar el objetivo de la clase, el docente repasará las ideas planteadas por los estudiantes en la actividad inicial. Posteriormente, utilizando el proyector, mostrará a los alumnos algunas plantillas de portada e índice disponibles en el sitio web *canva* (www.canva.com). A través del diálogo, los alumnos seleccionarán qué plantilla es la más adecuada en base a sus expectativas y qué título debería llevar la revista. En caso de haber poco acuerdo, se seleccionan tres opciones y se votará a mano alzada sobre cuál es la preferida. Esta decisión debe tomarse en poco tiempo, para dar paso a siguientes actividades.

Posterior a la discusión respecto a la portada e índice de la revista, el docente indica a sus estudiantes dirigirse a la carpeta “Portafolio digital” alojada en la plataforma “Google Drive”, donde encontrar un primer archivo llamado “Formato para ensayos académicos” (anexo 17). En concreto, este documento contiene los lineamientos principales respecto a los aspectos formales en base a los que deberán editar su escrito, considerando: márgenes, formato de título, nombre de los autores y formato del cuerpo del ensayo. El archivo también contendrá una versión del ensayo “Categorización: Factor clave de la cognición”, revisado en sesiones anteriores, con todos los aspectos formales aplicados, para que los estudiantes puedan tomarlo como referencia al emplear la edición. A continuación, se solicitará a los estudiantes que comiencen a editar su ensayo académico, utilizando el formato indicado por el docente y cuidando detalles como el uso de citas y las referencias adjuntas al final del escrito. En específico, los estudiantes deberán emplear las estrategias cognitivas propias de la fase *edición* (Didactext, 2015) para preparar el texto para su difusión, tomando especial atención al tipo de letra, tamaño y color del texto. De igual forma, deberán organizar el diseño y la distribución del escrito de acuerdo con el tipo de texto y género trabajado. El docente se encargará de supervisar esta tarea, verificado que se respeten los lineamientos indicados. Luego de terminar con la edición del ensayo académico, se compartirá a los estudiantes un nuevo archivo de “Documentos de Google”, donde estará inserta la portada y la plantilla del índice de la revista digital escolar-académica que compilará todos los escritos. En orden

alfabético, se adjuntarán los ensayos editados por los estudiantes. Finalmente, se ajustará el índice de la revista a los números de página específicos donde se ubican todos los ensayos.

Cierre (10 minutos): Hacia el cierre de la sesión, el docente procederá a subir el archivo que contiene la versión final de la revista escolar-académica al sitio web *Calaméo*. Luego de esto, se compartirá la dirección web donde se aloja la revista, para que los estudiantes puedan verla en los computadores. A su vez, como una estrategia para favorecer la metacognición de acuerdo con la fase *edición* (Didactext, 2015), los estudiantes reflexionarán sobre cómo transmitir apropiadamente los propósitos e ideas planteadas mediante el ensayo académico en el marco de su difusión. Para concluir, se recordará a los estudiantes que en la próxima sesión se realizará la presentación del proyecto de escritura, a la que asistirán los compañeros de los otros diferenciados y algunos profesores vinculados a las áreas de estudio investigadas por medio de los ensayos académicos o de especialidad. Debido a esto, el docente preguntará el estado de progreso de todas las comisiones organizadas en las sesiones anteriores, para tomar registro de la participación de los estudiantes. Finalmente, se valorará de manera general el desempeño de los alumnos, retomando las metas establecidas en el inicio de la clase.

Recursos:

- Pizarra, plumones.
- Proyector, computador.
- Sala de computación.
- Imágenes “Portadas de revistas académicas o de especialidad” (Anexo 16): <http://shorturl.at/aort5>
- Guía “Formato para ensayos académicos” (Anexo 17): <http://shorturl.at/fnqu1>

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Diseñan la portada e índice de la revista digital escolar-académica

- Preparan los ensayos académicos para su socialización por medio de la revista digital escolar-académica.
- Editan el ensayo académico producido en sesiones anteriores en cuanto a aspectos formales (tipografía, márgenes, texto justificado, etc.)

Sesión N° 9

Duración: 90 minutos (2 horas pedagógicas)

Objetivo de la sesión: Difundir los resultados de los análisis propuestos en los ensayos académicos por medio de una jornada de presentación de la revista digital.

Contenidos:

Conceptuales: Fase de presentación oral; Transmisión del conocimiento científico.

Procedimentales:

- Difusión de los resultados de los ensayos académicos producidos en el contexto de la revista digital escolar-académica.

Actitudinales:

- Participación comprometida con la jornada de presentación de la revista digital escolar-académica.
- Respeto por la exposición presentada por los compañeros/as.
- Orden coherente con las actividades planteadas.
- Motivación e interés respecto a la transmisión del conocimiento científico.

Actividades

Inicio (15 minutos): Para comenzar, el docente saluda a sus estudiantes de manera enérgica y motivadora, para disponerlos positivamente a las actividades que se desarrollarán a lo largo de la sesión. A continuación, los felicita por su colaboración y participación a lo largo del proyecto de escritura, preparándolos anímicamente para la presentación de la revista digital escolar-académica, que se realizará en esta clase. Luego, el docente enfatiza en la importancia de la difusión del conocimiento científico, tomando en consideración las normas y características de las comunidades discursivas especializadas o académicas. Posterior a ello, el docente proyecta la revista escolar-académica, para que los estudiantes puedan observarla detalladamente antes de la presentación. De igual forma, se perfeccionarán los últimos

detalles de la exposición y el apoyo visual. Como se realiza habitualmente en todas las sesiones, se socializará el objetivo de la clase, pero esta vez se solicitará que los estudiantes proyecten sus expectativas sobre la jornada de presentación de la revista escolar-académica.

Desarrollo (60 minutos): El docente, en conjunto con sus estudiantes, se trasladarán al C.R.A o biblioteca, para realizar la presentación de la revista. En primera instancia, el profesor se encargará de hacer una breve introducción al proyecto, mencionando sus propósitos esenciales y, en concreto, enfatizará en el desafío y la importancia de investigar y difundir el conocimiento académico, en el contexto del inminente ingreso de los estudiantes a los estudios superiores. A continuación, el estudiante encargado presentará la disposición estructural de la revista (portada, índice, formato, etc.). Luego, la comisión conformada por cinco estudiantes se encargará de realizar la exposición respecto a los ensayos, profundizando en las temáticas abordadas y las principales conclusiones formuladas a partir de los escritos. Al finalizar, se dará un espacio de reflexión para que sus compañeros de otros diferenciados puedan hacer comentarios y preguntas respecto a los escritos. De igual forma, se dará la palabra a los docentes presentes en la jornada de presentación, para que empleen retroalimentaciones y comentarios sobre los ensayos, enfatizando en los escritos que pertenecen a la disciplina donde se desempeñan. La actividad concluirá con los agradecimientos del docente a cargo del grupo y se mencionará que un número de la revista estará disponible en formato físico en el C.R.A. La versión digital de la revista escolar-académica se alojará en la web del colegio.

Cierre (10 minutos): Al terminar la jornada, el docente guiará a los estudiantes a la sala de clases. Para dar un cierre a la secuencia didáctica, se solicitará a los estudiantes volver a organizarse en duplas. A cada grupo se le entregará una hoja de block, donde deberán registrar los dos principales aprendizajes que obtuvieron a través del análisis empleado en su ensayo académico o de especialidad. Luego, deberán exponer brevemente los aprendizajes registrados, enfatizando en la importancia de la actividad para adquirir conocimientos académicos o de especialidad. El docente se encargará de comentar las respuestas de los estudiantes. Finalmente, se extiende la felicitación a los estudiantes por su participación y compromiso con el proyecto y se les pregunta si se cumplieron sus expectativas respecto a la jornada.

Recursos:

- C.R.A o biblioteca.
- Pizarra, plumones.

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores):

Tipo de evaluación:

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa

Indicadores de evaluación:

- Difunden por medio de una exposición de los resultados de los ensayos académicos producidos en el contexto de la revista digital escolar-académica.
- Participan comprometidamente con la jornada de presentación de la revista digital escolar-académica.
- Mantienen una actitud de respeto durante la jornada de presentación de la revista digital escolar-académica.

7. Conclusiones y proyecciones

En el escenario de la educación chilena de los últimos años, el desarrollo de la escritura académica, sin duda, se posiciona como un área de estudio creciente. Pese a esto, son escasas las investigaciones sobre alfabetización académica en el nivel Educación Media, pues estas se orientan generalmente hacia el ámbito universitario. La enseñanza de la producción de textos académicos o de especialidad requiere de emplear herramientas y estrategias adecuadas para alfabetizar a los estudiantes respecto a lineamientos críticos y metodológicos pertinentes a la comunicación académica. Los estudiantes, a lo largo de su formación, deberán conocer y familiarizarse con diversos géneros discursivos, para cumplir los objetivos y estándares correspondientes a su instrucción; no obstante, no todos los alumnos ingresantes a la universidad poseen conocimientos previos respecto a la gama de géneros que circulan en el contexto académico, lo que dificulta en gran medida su inserción en la educación superior.

En relación con la importancia del estudio de los géneros discursivos que circulan en distintas comunidades discursivas académicas y especializadas, el programa de estudio “Lectura y Escritura Especializadas” (MINEDUC, 2020) para la formación diferenciada humanista-científica se enfoca específicamente en la lectura y escritura de textos especializados. En específico, se orienta a la construcción y al acceso al conocimiento especializado, integrando habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias para insertarse apropiadamente en ámbitos académicos y profesionales (MINEDUC, 2020, p. 5). Dentro de ese programa de estudio, la Unidad 2 “Conociendo comunidades especializadas” (MINEDUC, 2020, p. 56) tiene como propósito principal que los estudiantes comprendan el proceso de formación de las comunidades especializadas y sus convenciones, a través de la investigación y producción de textos académicos o de especialidad (MINEDUC, 2020, p. 56). A pesar de los lineamientos establecidos para la Unidad, existen numerosos vacíos en torno a los Objetivos de Aprendizaje (OA), pues pese a que estos se centran en el eje de Escritura, las actividades planteadas se concentran fundamentalmente en el eje de Lectura.

Tomando en consideración esta problemática, la propuesta didáctica formulada en el marco de este estudio se ubica en una unidad específica de producción de textos académicos,

considerando la existencia de una unidad previa que se dedique a la lectura y análisis de textos académicos o especializados y los géneros discursivos que circulan habitualmente en dicho ámbito. En este sentido, el *objetivo* general que guio esta propuesta didáctica fue fortalecer las habilidades de producción de textos académicos a través de los modelos de escritura por proyecto y por proceso mediante el desarrollo de una revista digital escolar-académica. La revista, como producto final de la tarea de escritura, compila los ensayos académicos producidos colaborativamente por los estudiantes. Específicamente, para el proceso de escritura, la progresión de los Objetivos de Aprendizaje (OA) presentes en la secuencia didáctica se articula tomando como referencia las fases de producción textual presentes en el modelo de producción de textos académicos propuesto por del Grupo Didactext (2015), a saber: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral (p. 219).

Respecto al proceso de escritura y el uso de herramientas computacionales en el aula, si bien escribir colaborativamente con el apoyo de las potencialidades que proporcionan las tecnologías digitales puede suponer algunas ventajas, también puede constituir algunos inconvenientes (Godoy, 2020, p. 258). En ese sentido, resulta de crucial importancia la labor docente de monitorear el trabajo de sus estudiantes, para guiarlos hacia un uso correcto y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto a la implementación de plataformas digitales como “Google Drive” y “Documentos de Google”, estas herramientas propician que los estudiantes revisen colaborativamente sus escritos y discutan además aquellos aspectos que les resultaron pertinentes o problemáticos respecto a su producción textual (Godoy, 2020, p. 272), potenciando el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. De igual manera, “Google Drive” constituye una herramienta de mucho valor cuando se trata de proponer u organizar trabajos colaborativos, porque permite al docente observar los intercambios y las revisiones de los estudiantes durante el proceso de escritura y así entender cómo evalúan sus propios escritos y de qué manera pueden mejorar su plan de texto (Godoy, 2020, p. 272), aspecto relevante en el contexto de la propuesta didáctica presentada y su implementación.

Si bien la propuesta metodológica fue contextualizada para una unidad y nivel específico del programa para la educación diferenciada científico-humanista, su diseño puede ser

proyectado también a otros niveles y unidades de aprendizaje que busquen potenciar la producción de textos académicos o de especialidad, considerando la adecuación curricular y transposición didáctica correspondiente para cada nivel educativo. No obstante, es importante destacar que, si bien en este estudio se utilizan las tecnologías digitales como un vehículo para la producción textual, esta propuesta metodológica también podría implementarse en una institución educativa que no cuente con los recursos o condiciones materiales necesarias para posibilitar esta tarea. En ese sentido, es importante considerar una adecuación pertinente a la realidad escolar, priorizando la escritura tradicional por sobre la digital, utilizando el papel como soporte. Además, en fases como la de *acceso al conocimiento* (Didactext, 2015), la investigación relacionada a la producción textual se puede llevar a cabo utilizando materiales impresos como libros, revistas o artículos existentes en la biblioteca o centro de recursos para el aprendizaje (CRA) del establecimiento educativo. En síntesis, esta propuesta didáctica cumple con el propósito de fortalecer las habilidades de producción de textos académicos y de especialidad, entregado a los educandos conocimientos significativos para su apropiada inserción al ámbito académico, independiente del contexto socioeconómico y la realidad en que se sitúa su proceso de aprendizaje.

8. Referencias

- Aristóteles (1998). *La retórica*. Madrid: Alianza.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para fines específicos (AELFE)*, (4), 3-19.
- Bhatia, V. (2004). *World of written discourse. A genre-based view*. Londres: Continuum
- Cabré, M. T., Domènech, M., Morel, J., & Rodríguez, C. (2001). Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general. *La terminología técnica y científica*, Barcelona: IULA-UPF. 73-186.
- Camps, A. (1996). *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y Educación, 2, 43-57.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 26-38.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. *Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología; Leioa, Biscaia, 1 febrero de 2008*.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. y Ribas, T. (1993). *La escritura por proyectos: "tú eres el autor"*. Aula, 14, 23-28.
- Delgado, D., Urgilés, D., & Vega, P. (2020). X-Y. Ahora vienen los Z: Una Generación de nuevos Ciudadanos. *Revista Scientific*, 5(16), 290-304, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.15.290-304>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Espejo, C. (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13, 35-54.
- Flowerdew, J. (Ed.) (2002). *Academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Godoy, L. (2020). Estudiantes frente a sus textos: Dimensiones discutidas y revisadas en la escritura digital y colaborativa. *Exlibris*, 9, 257-278. https://www.academia.edu/42665460/estudiantes_frente_a_sus_textos_dimensiones_discutidas_y_revisadas_en_la_escritura_digital_y_colaborativa

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.

Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*, 221-255.

Ladino, M. T., Pérez, R. C., Navarrete, M. O., & Martínez, A. N. (2012). *Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria*. *Revista española de pedagogía*, 553-571.

Lerner, D. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa opción*. Castorina, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8 (1), 57-67.

López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35 (51-52), 195-215.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Ediciones Pearson Educación.

MINEDUC (2006). *Lenguaje y Comunicación 4° Medio, Texto del Estudiante*. Santiago: Ediciones Santillana de Chile y MINEDUC

MINEDUC (2016). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Santiago de Chile: MINEDUC

MINEDUC (2019). *Bases Curriculares 3° Medio y 4° Medio*. Recuperado de: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf. Santiago de Chile: MINEDUC

MINEDUC (2020). *Lectura y escritura especializadas Para formación diferenciada humanístico-científica*. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC.

Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34

Navarro, F. (2014). Manual de escritura para carreras de humanidades. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica En Diseño y Comunicación*, 16, 61–66.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y profesionales: acceso discursivo para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

Parodi, G. (Ed.). (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G., Ibáñez, R., y Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y lingüística*, (20), 75.

Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., y Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020). *Revista Signos. Estudios de Lingüística* [Portada]. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/index>
<http://revistasignos.cl/index.php/signos/issue/view/17>

Quintero, K. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 319-333, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319-333>

Ribas, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación*, 8(2), 79-91.

Rioseco, M., & Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo* (pp. 253-262). Burgos: Universidad de Burgos.

Rodríguez-Tapia, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 987-1006.

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica* 14(2), 211-228

Silver, M. (2006). *Language across disciplines: Towards a critical reading of contemporary academic discourse*. Florida: Universal-Publishers.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Universidad Católica de Temuco. (2019). *Revista Chilena de Derecho, Ciencia y Política* [Portada].
<http://portalrevistas.uct.cl/>.
http://portalrevistas.uct.cl/public/journals/3/homepageImage_es_ES.jpg

Universidad Nacional de Córdoba. (2019). *Revista del Museo de Antropología* [Portada].
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/>. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/antropologia/index>

Vargas, L. (2019) *Comprensión y producción de textos académicos: Un desafío para el universitario*". Programa Propedéutico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: PUCV

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* [<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>]. Valencia: Universidad de Valencia.

9. Lista de hipervínculos

Enlace directo a la carpeta de Google Drive donde se compilan todos los anexos:
<http://shorturl.at/fzKUW>

Anexo 1: <http://shorturl.at/tAG25>

Anexo 2: <http://shorturl.at/sHZ18>

Anexo 3: <http://shorturl.at/chGNZ>

Anexo 4: <http://shorturl.at/yzHNW>

Anexo 5: <http://shorturl.at/grUVZ>

Anexo 6: <http://shorturl.at/oFKO8>

Anexo 7: <http://shorturl.at/eiDIJ>

Anexo 8: <http://shorturl.at/fg078>

Anexo 9: <http://shorturl.at/fBJWY>

Anexo 10: <http://shorturl.at/jqCPY>

Anexo 11: <http://shorturl.at/fisyB>

Anexo 12: <http://shorturl.at/lpqAJ>

Anexo 13: <http://shorturl.at/brOUY>

Anexo 14: <http://shorturl.at/choBP>

Anexo 15: <http://shorturl.at/wCEOY>

Anexo 16: <http://shorturl.at/aort5>

Anexo 17: <http://shorturl.at/fnqu1>