

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



La aplicación de estrategias de revisión y reescritura en la producción de un ensayo argumentativo: orientaciones para el docente

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y PROFESORA DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESORA GUÍA: JADRANKA GLADIC MIRALLES
ESTUDIANTE: JAVIERA RAIPANE DÍAZ
VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

Agradecimientos

A mi madre Evelyn, por su dedicación y apoyo incondicional en cada momento de mi vida. Me ha entregado la energía y fuerza necesaria para enfrentar cada proyecto. Sin ella no sería nada. Es mi soporte e inspiración hoy y siempre.

A Juan, por su protección y apoyo desinteresado. A pesar de no expresarlo verbalmente, desea lo mejor para mí.

A mis hermanos Juan y Juan José, quienes con un abrazo me transmiten todo su cariño y amparo.

A mi abuela Pastora, por entregarme el sentido de la perseverancia y todo su amor.

A la familia Cid Pino, por integrarme como una más de su familia y darme cariño en los momentos de tristeza.

A la familia Raipane Acuña, por su preocupación y afecto constante. En especial a mi padre, Miguel.

A Jadranka Gladic, quien trabajó arduamente a mi lado y me brindó todo su conocimiento y apoyo. Se convirtió en un pilar importante en este proceso, ganándose mi completa admiración tanto como persona y docente.

A mis amigas, Karem, Juditza, Fernanda, Daniela y Natalie, por brindarme su amistad y apoyo incondicional en estos años. Espero tenerlas siempre a mi lado y vernos crecer tanto a nivel emocional como profesional.

Índice

1. Introducción	4
2. Problematización	5
3. Estado del Arte	8
4. Marco Teórico	19
4.1 Enfoque comunicativo cultural	19
4.2 El concepto de escritura	21
4.3 La escritura por proceso	21
4.4 Modelos de escritura	22
4.5 El concepto de estrategia	25
4.6 El concepto de evaluación	26
4.7 Género discursivo: ensayo	28
5. Propuesta didáctica	29
5.1 Secuencia didáctica	33
5.2 Plan de evaluación	48
6. Conclusiones y proyecciones	53
7. Referencias bibliográficas	54

1. Introducción

El nuevo currículum establecido para 3° y 4° Medio (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020), por medio de sus programas de estudio, tiene como objetivo establecer un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ello, a partir de la integración de asignaturas en el plan de formación diferenciado y a través del establecimiento de menos horas pedagógicas en el plan común, hecho que ha provocado una alteración en todas las asignaturas que componen el plan educativo nacional. En el caso de Lengua y Literatura, los cambios propuestos se evidencian en la integración de tres asignaturas en el plan de formación diferenciado y la disminución de los ejes que guían a Lengua y Literatura: comprensión, producción e investigación.

Esta nueva propuesta ministerial debe ser examinada de manera exhaustiva por quienes, finalmente, la implementarán en las aulas: los y las docentes. Es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020), así como los Programas de Estudio de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2020) y, a partir de ello, proporcionar una solución a problemas didácticos que surgen de esta revisión.

Específicamente, en este trabajo se ha detectado un problema asociado al desarrollo de estrategias de revisión y reescritura en la producción textual (Grupo Didactext, 2015), así como dificultades asociadas a la evaluación formativa del proceso escritural. Esto, concretamente, en la unidad 3 de 3° Medio: “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”. Para dar solución a esta problemática, se plantea una secuencia didáctica que tiene como objetivo que los y las estudiantes apliquen estrategias de revisión y reescritura, a partir de la producción por fases de un ensayo argumentativo y, con ello, lograr una estructura textual acorde al género discursivo seleccionado.

El presente trabajo se desarrolla en torno a los siguientes apartados. En primer lugar, se presenta y explica la problemática que guía este estudio. En segundo lugar, se caracterizan las experiencias didácticas o propuestas metodológicas que dan cuenta del estado en el que se encuentra la problemática planteada, integrando aportes, por medio del análisis, que permitan llevar a cabo esta investigación. En tercer lugar, se expone el sustento teórico en el que se enmarca este estudio, por medio de conceptos como escritura, modelos de escritura, estrategias, evaluación y género ensayo. En cuarto lugar, se plantea la caracterización de la propuesta en la que se presenta el objetivo general de este estudio, los objetivos específicos y los objetivos por

sesión. Además, se integran dos subapartado dentro de este que corresponden a la secuencia didáctica a realizar y a su correspondiente plan de evaluación. En el quinto apartado, se presentan las conclusiones y proyecciones del trabajo y, finalmente, las referencias bibliográficas que sustentan este estudio.

2. Problematicación

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para 3° y 4° Medio, aprobadas recientemente, se comenzaron a implementar desde este año 2020 en dichos niveles (MINEDUC, 2020). El nuevo curriculum se forma a partir de la incorporación de habilidades y actitudes para el siglo XXI, las cuales están divididas en maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y maneras de vivir en el mundo. Además, propone la importancia del trabajo interdisciplinar entre las asignaturas, lo que permitiría la formación del estudiante y su aprendizaje. Pese a estos cambios, al igual que en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2013) se mantiene el enfoque comunicativo cultural, el cual se entiende como:

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, entre otros. (MINEDUC, 2020, p. 87).

Con relación a lo anterior, se fomentan tanto las competencias comunicativas como las culturales. Las primeras se entienden como aquellas que permiten la integración del hablante en una comunidad de habla específica, adquiriendo reglas y normas que permiten la comunicación, mientras que las segundas contextualizan a nivel cultural-social el proceso educativo, entrelazándose para provocar en los y las alumnas un aprendizaje significativo y, por lo tanto, que adopten una postura crítica en diferentes ámbitos de participación social (MINEDUC, 2013). Según lo anterior, se entiende que el lenguaje construye cultura y esta se mantiene a través del lenguaje.

Es importancia mencionar que las Bases Curriculares (MINEDUC, 2020), en el caso de Lengua y Literatura, tienen como objetivo plantear los lineamientos generales que dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes. Estas poseen una estrecha relación con los Planes y Programas (MINEDUC, 2020), documento en el que se establecen los Objetivos de

Aprendizaje (OA) a lograr por las y los alumnos, así como orientaciones de actividades y evaluaciones para la o el docente.

El enfoque comunicativo cultural, mencionado anteriormente, se representa e influye en los ejes que sustentan la asignatura de Lengua y Literatura para 3° y 4° Medio: escritura, comprensión e investigación. En el caso de la escritura, el enfoque se representa por medio de la producción de géneros discursivos que permiten “comunicar análisis e investigaciones: desarrollar posturas y explorar creativamente con el lenguaje” (MINEDUC, 2020, p. 21). Para lograr este objetivo, se fomenta en las y los estudiantes el trabajo como un proceso, el buen manejo de la lengua y la escritura situada (Sobarzo, s.f.).

Con respecto a la escritura por proceso, las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2020) otorgan importancia a los procesos cognitivos llevados a cabo por las y los estudiantes, además de la implementación constante de “estrategias de metacognición para revisar sus propias producciones y también las de sus pares.” (MINEDUC, 2020, p. 88). Es, concretamente, en este aspecto en el que se sitúa el problema detectado por este estudio. A partir de una revisión exhaustiva de los nuevos Planes y Programas de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020), fue posible detectar falencias asociadas a la escritura procesual, específicamente, en la unidad 3 de 3° medio.

Esta unidad, denominada “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades discursivas”, tiene como propósito:

que los estudiantes analicen críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales y, de este modo, reflexionen sobre los problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias (MINEDUC, 2020, p. 101).

Para lograr el propósito de la unidad, se plantean los siguientes OA:

- **OA 4:** Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.)
- **OA 5:** Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en

los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

- **OA 9:** Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura

Esta unidad se estructura a partir de cinco actividades, en las cuales se entregan orientaciones y sugerencias a las y los docentes. Como primera actividad, se propone el análisis de textos (noticias) que apelan a las comunidades digitales; en la segunda, se analiza una columna de opinión; en la tercera, las y los alumnos deben realizar un pequeño plenario; y, en la cuarta actividad, deben leer y analizar un ensayo. Como se puede observar, todas ellas se dirigen hacia el logro de los OAs planteados y al propósito general de la unidad. No obstante, es en la actividad de evaluación en la se observa la problemática que guía este estudio, ya que en ella se describe la realización de un ensayo argumentativo.

Para poder incorporar esta actividad dentro de la unidad, se integra el OA6, correspondiente a producción escrita. Este no estaba contemplado inicialmente, ya que no apunta directamente al propósito de la unidad, el cual, como ya se mencionó, se vincula con el eje de comprensión. Sin embargo, este no es el único problema que se identifica. Además de ello, es posible evidenciar que, en la producción de este texto, solo se consideran las fases de planificación, elaboración, revisión y edición, dejando de lado otras tan importantes como el acceso al conocimiento, la integración de la reescritura en la fase de revisión y la presentación oral (Grupo Didactext, 2015). Asimismo, se observan deficiencias en el desarrollo de la fase de revisión y reescritura, pues no se proponen orientaciones asociadas al desarrollo de las estrategias requeridas para alcanzar sus propósitos, además que, como se mencionó, no se incorpora la reescritura dentro de la fase de revisión.

Otro elemento problemático dentro de esta misma actividad es que no existe una evaluación al proceso de escritura, sino más bien esta se enfoca en el texto como producto. Ello se puede observar en una rúbrica que ofrece la actividad, la que integra criterios e indicadores referidos tanto a la estructura del texto, así como a sus aspectos formales (MINEDUC, 2020, p. 136).

Con respecto a lo ya mencionado, Fernández (2014) plantea que si la evaluación se encuentra enfocada solo en el texto final “se ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo” (p. 6). En otras palabras, en el desarrollo de estrategias asociadas al proceso de escritura.

Esto se contradice con lo expuesto en el Decreto 67 (MINEDUC, 2018), el cual plantea lo siguiente respecto a la evaluación formativa:

se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (MINEDUC, 2018, p. 3)

Según lo anterior, en la actividad analizada, no existiría una evaluación formativa asociada al proceso de escritura, pues en ella no interesa cómo el o la estudiante adquirió el aprendizaje, sino más bien lo que pudo hacer con él.

3. Estado del arte

Al inicio de una investigación, es importante tener claridad del estado investigativo en el que se encuentra el objeto que origina el estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2006) lo denominan como revisión de la literatura, la cual tiene por objetivo: “detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio” (p. 65). Para lograr la finalidad de esta fase del estudio, el investigador estructura la búsqueda de la información mediante estrategias que le permiten obtener datos relevantes para el desarrollo de la investigación. Establecer criterios forma parte de una estrategia utilizada para iniciar la etapa antes mencionada, pues corresponden a palabras clave distintivas y estructuradoras de la investigación (Creswell, 2005), las que eliminan la ambigüedad en la búsqueda de información.

Con relación a lo anterior, se inicia la fase de revisión de la literatura (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), a partir de un problema didáctico detectado en la Unidad 3 de los Planes y Programas de 3° Medio (MINEDUC, 2020). En ella, se observan dos problemáticas relacionadas con el proceso de escritura. El primero, se evoca a la deficiencia de la fase de revisión y reescritura (Grupo Didactext, 2015) y a la nula existencia de una evaluación del proceso de escritura, enfatizando solo en el producto final correspondiente al género ensayo.

Esta búsqueda comienza con el establecimiento de criterios que son estructuradores del estudio y que se relacionan con los principales elementos que lo originan. Es por esto que se presentan tres criterios que permiten el inicio de la fase:

1. Evaluación de la escritura procesual
2. Enseñanza de la escritura por proceso
3. Propuestas didácticas para la producción de textos argumentativos

Los criterios fueron escogidos a partir de los elementos a trabajar en la secuencia didáctica que se propone en este trabajo. Como ya se mencionó, el primero de ellos corresponde a la evaluación de la escritura en proceso. Esto es importante de considerar en este trabajo, ya que, a través de ello, se puede evidenciar el desarrollo progresivo de habilidades en las y los estudiantes. El segundo corresponde a las estrategias vinculadas con la enseñanza de la escritura procesual y la manera en que estas se deben trabajar dentro del aula para lograr una escritura por proceso provechosa. Por último, el tercero se relaciona con el género a trabajar durante el proceso de escritura. A continuación, se definirá conceptual y operacionalmente cada uno de estos criterios, definiciones que se encuentran enmarcadas en aquellos elementos fundamentales para esta investigación.

Con relación al primer criterio, es importante iniciar con la definición del concepto de evaluación. Black y Wiliam (1998) citado por Wiliam (2009), denominan este concepto como “todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes -y por los estudiantes cuando se evalúan a sí mismos- que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 21). Por ello, la evaluación tiene lugar tanto en el docente como en el alumno. Esto, a medida que avanza el proceso de adquisición del aprendizaje.

Diversos autores (Cassany, 1998; Flower y Hayes, 1981; Grupo Didactext, 2015; Hayes, 1996; Hayes, 2012; Scardamalia y Bereiter, 1993) plantean que la escritura también puede ser vista como un proceso de aprendizaje, a través del cumplimiento de diferentes etapas o fases de producción. Pero, ¿cómo se observa la evaluación de la escritura por proceso? Torresi (2005) la denomina como “la observación de las estrategias de análisis de la información y del método de redacción —o respuesta, en el caso de las materias en las que no predomina el lenguaje verbal-- del alumno” (p. 6). En este sentido, la evaluación se debe entender como un proceso vinculado a todo lo relacionado con el aprendizaje del estudiante (Serrano y Peña, 1996) y no solo como un elemento calificador.

Con respecto al objetivo de este estudio y todo lo mencionado anteriormente, la evaluación de la escritura procesual se entenderá bajo este criterio como el proceso en el cual, tanto el estudiante como el docente, observan el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se requieren para la producción de un texto escrito en cada una de las fases del proceso de escritura (Grupo Didactext, 2015). Además, considerando las herramientas que permitan llevar a cabo la evaluación procesual por medio de la observación del desarrollo de dichas estrategias en cada fase del proceso.

Respecto al segundo criterio, Cassany (1990) plantea que existen cuatro enfoques metodológicos para la enseñanza de la escritura: gramatical, funcional, por proceso y de contenido. En el ámbito educativo, los enfoques más utilizados actualmente son el funcional y el de proceso. En el caso del enfoque funcional, se produce una mutación de su significado y su uso, pues las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2020) no se centran solo en la funcionalidad comunicativa de la lengua, sino más bien, en su relación con el ámbito cultural. En otros términos, se entiende el lenguaje como constructor de cultura y, de la misma manera, esta se mantiene a través del lenguaje. Con relación al enfoque procesual, Cassany (1990) plantea que corresponde al proceso de composición al que se somete el o la estudiante. En este sentido, “lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (p. 74).

Como se mencionó anteriormente, la escritura se entiende como un proceso y, por lo tanto, se debe enseñar como tal. Frente a eso, Madrigal (2008) menciona que se debe centrar en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, como las propuestas posteriormente por el Grupo Didactext (2015). Asimismo, la autora plantea que: “el profesor orienta y asesora el trabajo del alumno por medio de la observación y de la discusión para identificar las técnicas adecuadas para cada uno, de manera que pueda integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar” (p. 129).

La enseñanza de la escritura por proceso apela a los diferentes elementos didácticos que el docente debe transmitir a sus estudiantes, especialmente, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas (Grupo Didactext, 2015). Frente a esto, algunos autores (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Uribe, Parra y Zambrano, 2019) exponen modelos, estrategias y metodologías que el docente debe contemplar al momento de guiar a sus alumnos y alumnas en el proceso de escritura.

Con relación a lo anterior, se entiende que la enseñanza de la escritura procesual debe considerar el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas durante las fases de dicho proceso (Grupo Didactext, 2015). Estos elementos se visualizan en metodologías de enseñanza, modelos o estrategias que permitan la enseñanza de la escritura por proceso. Se pueden adecuar a la integración de elementos culturales y contextuales que influyen y determinan el escrito, siguiendo, de esta manera, el enfoque comunicativo cultural que adoptan los Planes y Programas de estudio de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2020).

Con respecto al tercer criterio, se entiende el concepto de propuesta didáctica como un “proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto número de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina” (Contreras, 1998, p.84). Esta tiene como finalidad la exposición de herramientas didácticas para el aprendizaje de un objetivo en específico. En su relación con la producción de textos argumentativos, se entienden como los instrumentos, estrategias y lineamientos didácticos para la escritura de estos.

Con el paso del tiempo, han surgido una serie de metodologías, modelos y estructuras que abordan la enseñanza de la escritura. Sin embargo, estas no realizan una bajada al proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes deben realizar con sus estudiantes en el aula. Es por eso que las propuestas didácticas se consideran importantes para el desarrollo de este criterio, pues integran la enseñanza de cierto contenido o habilidad en un ambiente escolar y sus elementos influyentes.

En el caso específico de la problemática detectada ¿cómo se debe trabajar la escritura procesual de un ensayo argumentativo? Olaizola (2011) plantea que “el ensayo le proporcionaría al alumno un marco donde poder desarrollar una escritura más personal, más creativa, sin perder de vista la coherencia expositiva y argumentativa que debe tener el género académico” (p. 65). No obstante, el o la estudiante, de igual forma, debe tener conocimiento activo del género completo, específicamente objetivo, audiencia, composición, etc. Como ejemplo de lo anterior, Cassany y García del Toro (1999) plantean una serie de lineamientos paso a paso para el desarrollo de la habilidad de argumentar a través del qué y cómo hacerlo.

3.1 Propuestas metodológicas y experiencias didácticas

A continuación, se presenta una selección bibliográfica en la que se observan los aportes didácticos asociados a los criterios definidos anteriormente. Al respecto, se indicará el título de

cada propuesta, autor o autores, año de publicación, una breve reseña y los comentarios críticos en torno a esta.

3.1.1 Criterio 1: evaluación de la escritura procesual

- a) *Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa.* Camps y Ribas (1998).

Las autoras manifiestan en su texto, en primer lugar, la diferenciación entre la evaluación por proceso y producto. Frente a esto, entregan instrumentos de evaluación enfocados al uso de pautas para ambas instancias, dividiéndolas en dos: para el texto y borrador (producto) y para el proceso de redacción o de enseñanza y aprendizaje.

Con relación al proceso de escritura, las autoras plantean que las pautas “pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se han tenido o de lo que se ha aprendido” (p. 4). Exponen que, al comienzo de la redacción, los y las estudiantes se sostienen en las pautas de proceso para guiar su composición escrita. Frente a esto, presentan un instrumento elaborado por García-Debanco (1984, citando en Camps y Ribas 1998), el cual guía un proceso de reflexión por medio de preguntas en torno al proceso de escritura y también a las fases de planificación, redacción y revisión y reescritura (Grupo Didactext, 2015).

En síntesis, la propuesta de Camps y Ribas (1998) señala el uso de las pautas para evaluar el proceso de escritura, lo que permite fomentar la reflexión en torno al trabajo de escritura. Para nuestro estudio, consideraremos las pautas como elementos de evaluación del proceso. Sin embargo, estas se deberán adecuar a las estrategias que pretendemos desarrollar en cada fase de escritura. Además, como se mencionó anteriormente, las autoras también entregan herramientas de evaluación para el producto, concretamente, una pauta de argumentación. Con relación a esta, se considerarán los criterios e indicadores que se relacionen con el género ensayo y su situación retórica.

- b) *La evolución de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica.* Serrano y Peña (1996)

En primer lugar, las autoras conceptualizan la evaluación y su relación con la escritura y manifiestan la importancia que el docente posee en esta vinculación. Asimismo, otorgan

algunas sugerencias de trabajo en el aula, tales como: uso de preguntas guía, instancias de revisión y retroalimentación, entre otras.

Con respecto a las herramientas de evaluación del proceso, plantean el uso de portafolios y entrevistas, entregando estrategias de trabajo para cada una de ellas.

En función de esta propuesta, se considerarán las sugerencias entregadas a los docentes durante el proceso y su rol dentro de este. Además, se toma el uso del portafolio como elemento de recolección de información y verificación de las actividades a desarrollar en cada fase del proceso, tal como: un planificador, en la fase de planificación, o un borrador, en el caso de la fase de redacción. Con relación a las entrevistas, estas guían el proceso mediante preguntas de reflexión que se incluirán dentro de la secuencia de manera colectiva o individual cuando se amerite.

- c) *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.* Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015)

Estas autoras presentan material didáctico para la enseñanza de la escritura a través del uso de rúbricas. Utilizan esta herramienta didáctica tanto como herramienta de diagnóstico para el docente como instrumento de trabajo en el aula. Además, incluyen estrategias para el proceso de escritura.

Con relación a esta propuesta, se debe mencionar que en este trabajo no se evaluará a partir de rúbricas, sino más bien a través de las pautas propuestas por Camps y Ribas (1998). No obstante, de ella se contemplará la evaluación de las estrategias para cada una de las fases de escrita, aun cuando carece de estrategias asociadas a las fases de edición y presentación oral (Grupo Didactext, 2015).

3.1.2 Criterio 2: Enseñanza de la escritura por proceso

- a) *Texto del estudiante: Lengua y Literatura. 1° Medio. Taller de escritura pág. 110.* MINEDUC (2019)

El texto escolar tiene como objetivo acompañar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, otorgándoles herramientas de trabajo. Integra los lineamientos que entregan las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013) para lograr el aprendizaje, a través de actividades que permiten el desarrollo de habilidades.

En este texto en particular, la enseñanza de la escritura se puede observar a través de lo que se denominan “Talleres de escritura”. Estos, la mayoría de las veces, corresponden a la actividad de evaluación de cada unidad y, en ellos, se trabajan las fases de escritura y el desarrollo de sus respectivas estrategias. A pesar que la actividad de la página 56 se sitúa en la producción de un artículo, el desarrollo de estrategias de escritura es general. Por ello, se pueden adecuar, en este caso, al trabajo que se realizará en torno al género ensayo. Por ejemplo, en el caso de planificación, se entregan una serie de preguntas que guían al escritor a la identificación de su situación retórica, que corresponde al mismo proceso de esta propuesta.

Todas las propuestas establecidas en el texto del estudiante de 1° Medio se pueden adecuar a la propuesta de este trabajo y al desarrollo del género ensayo argumentativo. Esto, porque presenta guías de organización o listas de cotejo que permiten, por ejemplo, llevar a cabo un adecuado proceso de revisión del escrito. Sin embargo, se deben mencionar que el proceso de búsqueda y selección de información se plantea como una actividad fuera del proceso de escritura. En el caso de esta propuesta, esas acciones se llevarán a cabo dentro del proceso de escritura, específicamente, en la fase de acceso al conocimiento (Grupo Didactext, 2015).

b) *Planes y Programas de estudio. Actualización 2009. Tercer año medio. Lenguaje y Comunicación.* MINEDUC (2014)

Los Planes y Programas de estudio, a nivel curricular nacional, entregan una propuesta de organización y trabajo pedagógico basado en objetivos fundamentales, los cuales alcanzan su propósito en relación a Aprendizajes Esperados (AE), conocidos actualmente como OAs. Estos últimos se deben lograr en el año académico, a partir del trabajo realizado en distintas unidades de aprendizaje.

Antes de la especificidad por unidad, se otorgan, a nivel general, orientaciones al docente. Respecto a la escritura, MINEDUC (2014) la considera como un proceso que se compone de las fases de planificación, escritura, revisión y reescritura y edición. Asimismo, proponen conceptos clave para el desarrollo de cada una de ellas como, por ejemplo, la situación retórica. Además, se plantea el monitoreo tanto del docente como del estudiante como parte fundamental de este proceso.

c) *Cómo se escribe.* Serafini (1994)

La autora presenta una serie de estrategias que permiten desarrollar la escritura mediante tres grandes procesos: preescritura, escritura y postescritura. La primera se enfoca en reunir la información mediante diferentes metodologías y técnicas (p. 17) tales como: acopio de ideas, organización y documentación. En la segunda, se apela a “construir lingüísticamente el texto” (p. 17), por medio de estrategias de redacción o sugerencias de elementos de puntuación o coherencia que permitan comprensión del texto. En la tercera, se especifica la revisión del texto (p. 17), entregando estrategias que permiten hacer el texto más claro para el lector (audiencia).

La propuesta presentada por esta autora se puede considerar de gran relevancia para este trabajo, pues, a partir de la enseñanza de ciertas estrategias, se facilita o mejora el proceso de escritura llevado a cabo por los y las estudiantes. Con respecto a la preescritura, se consideran fundamentales las estrategias asociadas al acopio de ideas y organización. Estas se relacionan directamente con la etapa de acceso al conocimiento propuesto por el Grupo Didactext (2015), modelo guía de este trabajo. Con relación a la escritura, en este trabajo se considerará lo relacionado con la cohesión del texto, ya que, al tratarse de un ensayo, los argumentos deben ser expresados y entendidos por el lector con claridad y fluidez. Finalmente, con respecto a la postescritura, en esta propuesta se considerarán aspectos tales como: cambiar el orden de la información y la eliminación de palabras superfluas (reformulación y supresión, en palabras del Grupo Didactext, 2015).

3.1.3 Criterio 3: Propuestas didácticas para la producción de textos argumentativos

- a) *Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos.* Goyes (2009).

La autora construye al género ensayo a través de su definición, estructura, características y composición, este último relacionado con la escritura procesual. Sus planteamientos se basan en las etapas de preescritura, escritura y postescritura. Con relación a la primera etapa, se plantea la formulación de la tesis, la que se elabora a partir de un rastreo documental o por medio de preguntas que se relacionan con lo que se quiere desarrollar en el escrito. También, se integra lo que la autora denomina como un esbozo del ensayo, en donde la o el estudiante organiza su ensayo por medio de la estructuración de la información. Estos elementos, al relacionarse con la etapa de planificación (Grupo Didactext, 2015), se pueden integrar en la

propuesta que se desarrolla en este trabajo, pues permiten fomentar estrategias asociadas a la fase de organización del escrito.

Con respecto a la escritura (llamada redacción por el Grupo Didactext, 2015), Goyes (2009) apela a la construcción de párrafos, por medio de elementos de cohesión y coherencia. Esto se corresponde a las estrategias cognitivas planteadas por el Grupo Didactext (2015) para el desarrollo de esta fase. Es importante incluir estos elementos dentro de la escritura del ensayo, pues facilitan la expresión del escrito y permiten cumplir el propósito de esta fase en particular.

Finalmente, enlazado con la postescritura, se plantea la estrategia de lectura en voz alta. En esta, las y los alumnos deben leer en voz alta su texto y, a medida que lo van escuchando, identificar los elementos que no quedan tan claros y mejorarlos con recursos de coherencia y cohesión. En este sentido, en este trabajo, es fundamental incorporar esta estrategia en la fase de revisión y reescritura del ensayo argumentativo, con el fin de lograr su cabalmente su propósito.

b) *Lengua y Literatura. Texto del estudiante 2° Medio*. MINEDUC (2019)

El texto escolar de 2° medio tiene como objetivo acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes mediante recursos o herramientas de trabajo, relacionadas con los ejes de lectura, escritura, oralidad e investigación. En lo que respecta a la escritura, el texto escolar de 2° medio considera la escritura por proceso, integrando seis fases del proceso de producción textual, las cuales se vinculan directamente con la propuesta del Grupo Didactext (2015).

Una de las actividades que propone este texto escolar se relaciona directamente con la producción del género ensayo. Se debe mencionar, además, que la realización de este escrito se establece a partir de diversas fases. En una primera, de acceso al conocimiento, el texto escolar propone abordar el género a producir. Esto es importante incluirlo en nuestra propuesta, pues las y los alumnos deben poseer los conocimientos necesarios respecto de la estructura, características y propósito del género que producirán.

En una segunda fase, de planificación, el texto escolar propone realizar una actividad de selección y organización de la información mediante un cuadro. Esta actividad se encuentra en concordancia con lo planteado por el Grupo Didactext (2015) como estrategia cognitiva, por lo que se puede incluir en nuestra propuesta. En una tercera fase, de redacción, el texto escolar propone una actividad que contempla la inclusión de elementos de cohesión y coherencia que

permitan la comprensión del texto. Esto, igualmente, se relaciona directamente con la propuesta del Grupo Didactext (2015), por lo que su incorporación en nuestra propuesta sería adecuada.

En una cuarta fase, de revisión, el texto escolar plantea una coevaluación. Esta actividad nuevamente se ajusta a los planteamientos de Didactext (2015), modelo en el que se indica la importancia de identificar problemas en el texto para, posteriormente, subsanarlos. En una quinta etapa, de edición, el texto escolar plantea que las y los alumnos editen su texto considerando elementos ortográficos y, a partir de ello, se preparen para publicarlo. Finalmente, el texto escolar aborda una sexta fase, de presentación oral. Para evaluar dicha actividad, se presenta una pauta de revisión, la cual únicamente considera esta última fase. En nuestra propuesta, pretendemos subsanar esta situación, ya que creemos necesario no solo evaluar esta última fase, sino también todo el proceso que implica la producción textual. Frente a esto, Torresi (2005) plantea que, al evaluar el proceso, el docente y el alumno observan y monitorean el proceso de aprendizaje, modificando el desarrollo de esto para lograr el propósito del escritor.

Cada una de las ocho propuestas presentadas dan cuenta de elementos y guías importantes en torno al problema didáctico planteado en este estudio. Además, otorgan orientaciones para el desarrollo de la secuencia didáctica, la cual, como ya se ha mencionado, intenta otorgar una solución a la problemática de producir textos de carácter argumentativo y, más específicamente, al desarrollo de estrategias en cada una de las fases de producción de un escrito.

En primer lugar, con relación al primer criterio, las propuestas presentadas otorgan al docente herramientas para la evaluación del proceso de escritura y su producto. Las pautas de Camps y Ribas (1998), el portafolio de Serrano y Peña (1996) y la evaluación de cada una de las fases de escritura planteada por Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015), permiten el desarrollo completo de una evaluación por proceso, pero, al mismo de tiempo, por producto. Dentro de nuestra propuesta, este criterio es uno de los principales aspectos a considerar. Esto porque, tanto en los Planes y Programas ministeriales (MINEDUC, 2020) como en algunos textos escolares (MINEDUC, 2019), no se observa una evaluación del proceso, sino más bien una enfocada en el producto.

A partir del segundo criterio, se pudieron hallar propuestas que contemplan la producción escrita como un proceso. Su enseñanza se postula por medio del desarrollo de estrategias en

cada fase de escritura, entregando herramientas tanto a las y los alumnos, como consideraciones al docente de cómo guiar dicho proceso. Todas ellas serán contempladas en nuestra propuesta, la que, como ya se ha mencionado, se relaciona con la escritura por proceso de un ensayo argumentativo.

Finalmente, a partir del tercer criterio, se pudo recabar propuestas que presentan estrategias asociadas a cómo trabajar la enseñanza de un texto argumentativo. Goyes (2009), por ejemplo, propone estrategias para cada una de las fases de escritura, sin embargo, por el año de publicación de su escrito, no contempla todas las fases que propone el modelo propuesto por el Grupo Didactext (2015) que es el que se tomará en cuenta para la realización de este trabajo. Se debe mencionar que, aunque esto no ocurre en la propuesta planteada en el texto del estudiante de 2 medio (MINEDUC, 2019), ya que sí contempla en desarrollo de estrategias para todas las fases de producción, esta carece de una evaluación por proceso, aspecto igualmente importante en nuestra propuesta de solución.

4. Marco Teórico

En el presente apartado, se expone el sustento teórico del que se nutre esta investigación. En el apartado 4.1 se explica el enfoque comunicativo cultural que guía el currículum educativo nacional. Luego, en el apartado 4.2, se define el concepto de escritura, correspondiente al eje que delimita este trabajo y, en el apartado 4.3, se expone respecto a la escritura por proceso, ya que hace referencia al objeto de estudio de esta investigación. En el apartado 4.4, se da cuenta de algunos de los modelos de escritura más importantes. Posteriormente, en el apartado 4.5, se expone el concepto de estrategia y su desarrollo cognitivo y metacognitivo. En el apartado 4.6, se define el concepto de evaluación y evaluación de la escritura procesual. Finalmente, en el apartado 4.7, se desarrolla un panorama general del concepto del género ensayo.

4.1 Enfoque comunicativo cultural

Las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020) mantienen como guía el enfoque comunicativo y cultural. Este se define como “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, entre otros.” (p. 87).

El ámbito comunicativo se observa a partir de la formación y el desarrollo de habilidades lingüísticas y competencias comunicativas en las y los alumnos, con el fin de alcanzar una participación social activa (Cassany, 1999). Por lo tanto, desde este enfoque se entiende la lengua como un instrumento de comunicación y de adquisición de conocimientos que, a nivel curricular, debe ser fomentado.

Dentro de este enfoque, las competencias comunicativas adquieren un rol importante para el logro de su objetivo. Este concepto es entendido como “la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas” (Lomas, 1994, p. 2). Pero, ¿cómo se desarrollan estas competencias comunicativas en los estudiantes si no se considera su comunidad de habla? Frente a eso, Cassany (2004) plantea que para aprender la lengua se debe trabajar de manera pragmática. Esto quiere decir que se debe considerar el contexto en el cual se enuncia, específicamente, cada situación comunicativa. Esto se relaciona directamente con el enfoque sociocultural, pues el aprendizaje dentro del aula debe ser contextual y real, para que, así, provoque una significación en el estudiante.

Vigotsky (1978) plantea la teoría sociocultural, la que a través de los años se ha incluido en educación, estableciendo que el aprendizaje se logra si existe una relación con el contexto. Con relación a lo anterior, Cassany (1998) plantea que: “es importante incluir la cultura en la enseñanza de la lengua” (p. 541). Por lo tanto, se deben generar instancias de aprendizajes integrales que tengan un sentido para el estudiante y cercano a su realidad (Mendoza, 2003). Esto se puede observar, por ejemplo, en el eje de escritura, pues MINEDUC (2020) plantea que la producción de textos debe considerar las convenciones sociales y culturales para contextualizar el texto, es decir, se debe tener en cuenta a la audiencia, el propósito, el género, contexto social y cultural, etc.

El enfoque comunicativo cultural permite que la o el estudiante construya aprendizaje, específicamente, en una comunidad cultural. Es por eso que se fomenta el desarrollo de competencias comunicativas dentro del aula, la que debe mantener una relación cultural fuera de ella. De esta manera, las y los estudiantes las incorporan en su proceso de aprendizaje con el fin de construir cultura y conservarla.

4.2 El concepto de escritura

Dentro del currículum nacional, se entiende la escritura como una instancia para el desarrollo de la creatividad y expresión de elementos internos del que escribe, con el fin de comunicar algo a una audiencia específica (MNEDUC, 2018). Las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2020), guiadas por el enfoque comunicativo y cultural, exponen que la escritura permitirá que las y los alumnos comuniquen sus posiciones frente a tema, investigaciones, interpretaciones literarias, etc.

Cassany, Luna y Sanz (1998) plantean que para escribir se deben desarrollar una serie de habilidades y microhabilidades, que se pueden agrupar en tres ejes: procedimientos (saber hacer), conceptos (o saberes) y actitudes. El primer grupo, incluye los procesos psicomotrices y cognitivos que permiten la generación del texto, correspondiendo el último a la escritura como proceso. El segundo grupo corresponde al conocimiento que posee el escritor sobre el código lingüístico. Y el tercero grupo hace referencia a “la actitud, motivación e interés que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura” (p. 259). Se seleccionaron estas perspectivas por su relación con el proceso que se llevará a cabo. En primer lugar, porque conceptualiza la escritura como un proceso, o sea, que se lleva a cabo por medio de fases. Segundo, porque consideran el conocimiento del lector importante para desarrollar el escrito. Y tercero, porque relevan la importancia de elementos contextuales y emocionales que influyen en el proceso de escritura. Como se observa, todo lo mencionado anteriormente, lo integra el Grupo Didactext (2015) dentro de su teoría, de la cual se hablará más adelante.

Según lo anterior, la escritura desarrolla en la o el alumno una serie de habilidades que le permiten el logro de un buen escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1998), pero ¿en qué momento se integran?, ¿se deben considerar en el inicio o en el final? En el siguiente apartado, se conceptualiza la escritura procesual, la cual trabaja con el desarrollo de las habilidades a través del uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

4.3 La escritura por proceso

La escritura por proceso dentro del currículum nacional es entendida como aquella que permite al alumno establecer objetivos, trabajar en equipo y poder compartir lo creado, centrándose en diferentes elementos que permiten la producción (MINEDUC, 2013). Esto quiere decir que la o el alumno tiene la capacidad de adquirir herramientas propias y enseñadas para la producción de su texto, siempre que estas se le otorguen en un contexto real y significativo para él. Camps (2003) plantea la necesidad y la importancia del contexto dentro del proceso de escritura, pues

“los textos no son independientes del contexto, sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman” (p. 23).

Al respecto, Madrigal (2008) plantea que:

el texto escrito no es visto como un producto acabado, sino como un proceso, el cual involucra tanto los elementos que proceden del exterior, por ejemplo, las circunstancias que motivan o inducen a escribir, como los elementos específicos que se dan en el interior de la mente del escritor (p. 129).

Según lo anterior, se entiende que el proceso de escritura conlleva el desarrollo de fases que permiten al escritor la formulación de un buen texto, centrándose en el cumplimiento de objetivos en cada una.

Como se mencionó en el apartado anterior, Cassany, Luna y Sanz (1998) expresan el desarrollo de habilidades que se comprometen en la escritura y, específicamente, en el proceso por el cual se desarrolla. Frente a esto, los autores exponen que se debe comprender la escritura por lo que es, un proceso, el cual debe planificarse, llevarse a cabo, revisarse y retroalimentarse, acto que recae en el rol del docente y del alumno dentro del aula.

Según todo lo anterior, y en relación con este estudio, se entiende la escritura como un proceso que se lleva a cabo mediante una serie de fases que cumplen un propósito dentro de la producción escrita, lo que, finalmente, permite el desarrollo de un buen escrito. Además, por medio de este proceso, la o el estudiante desarrolla estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan lograr su objetivo de escritura.

Con respecto a las fases que proponen Cassany, Luna y Sanz (1998) o el Grupo Didactext (2015), son esquematizadas a partir de distintos modelos de escritura, los cuales se presentarán en el siguiente apartado.

4.4 Modelos de escritura

Distintos modelos han intentado explicar de qué manera se lleva a cabo la escritura. En los años 80 y 90, dicha tarea se abordó desde un enfoque cognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996). Sin embargo, este ha sido superado por una perspectiva sociocognitiva, lingüística y didáctica. Este conjunto de elementos se puede evidenciar en el modelo propuesto por el Grupo Didactext en sus dos versiones; la primera en 2003 y la segunda

en 2015. Cabe destacar que se selecciona este modelo y se conceptualiza porque posee relación con el enfoque comunicativo cultural (definido en el apartado 4.1), ya que integra elementos contextuales y culturales influyentes en el proceso de escritura.

Didactext (2003) plantea un modelo de escritura que se encuentra inmerso en tres círculos: en el ámbito cultural, en el contexto de producción y en el ámbito del individuo (que serán conceptualizados más adelante en relación con la evolución del modelo). Además, exponen que el proceso de escritura se lleva a cabo a través de cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Igualmente, se debe mencionar que el modelo integra la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas en cada fase.

A esta propuesta, el Grupo Didactext (2015) integra una serie de elementos, empezando por los círculos:

El primer círculo corresponde al ámbito cultural: las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmersa toda actividad de composición escrita. El segundo se refiere a los contextos de producción, de los que forman parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición. El tercer círculo corresponde al individuo, en el que se tiene en cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas, dentro de las cuales se conciben seis unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral (p. 219).

Se logra observar que el componente contextual, ya sea social-cultural, y personal del individuo escritor es importante al momento de desarrollar el proceso de escritura. Esto es relevante para el objetivo de este estudio, pues integra los elementos que guían el enfoque comunicativo-cultural. Con relación a la evolución del modelo, se integran dos nuevas fases: edición y presentación oral.

Las fases que componen el proceso de escritura serán utilizadas en la solución a la problemática que origina este estudio, pues se relacionan de manera directa con el enfoque curricular y con la noción de la evaluación procesual del estudiante (elementos que se conceptualizará más adelante). Además, con el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas a cada fase del proceso. Es por eso, que a continuación, se describen brevemente cada una:

1. *Acceso al conocimiento*: se enfoca en el escritor y su conocimiento tanto del género como del tema que se abordará en el proceso. Investiga la información necesaria.
2. *Planificación*: se define el tema, género discursivo y audiencia de su escrito. Posteriormente, se organiza en relación al tema y estructura otorgada por el género.
3. *Redacción*: se ordena la información para comenzar la redacción del escrito, integrando los elementos textuales que permitan una mejor comprensión e incorporando los elementos de la fase de planificación.
4. *Revisión y reescritura*: leer para resolver problemas textuales, integrando estrategias que permitan la identificación y posterior ajuste del texto. Cabe destacar que esta acción, se puede realizar en todo el proceso de escritura.
5. *Edición*: se prepara el texto para difundirlo, adecuándolo a su intención inicial. Además, se integran elementos formales del texto.
6. *Presentación oral*: se establece la relación directa con la audiencia. Además, integra elementos visuales y orales fundamentales para el desarrollo de esta última etapa (Grupo Didactext, 2015).

Cabe destacar, en función de esta propuesta, la importancia de la fase de revisión y reescritura dentro del proceso de escritura. En primer lugar, la revisión es un proceso incorporado desde las teorías cognitivas (Flower y Hayer, 1980; Hayes, 1996) si es que hablamos de modelos de escritura. Como el modelo del Grupo Didactext (2015) es recursivo, plantean que la revisión puede estar presente dentro de todo el proceso de escritura, pues corresponde al proceso evaluativo del mismo. “La función evaluadora de la lectura” (p. 240), como lo plantean, visualiza los problemas textuales del escrito que no permiten una comprensión clara del mismo. De esta manera, la revisión da paso al escritor a reescribir y mejorar su escrito, en función de las deficiencias encontradas.

Como se mencionó en la problemática, dentro de Planes y Programas para 3° Medio (MINEDUC, 2020), se observa una deficiencia en torno a la etapa de revisión y reescritura (ver apartado 2). Por tanto, la propuesta de nuestro trabajo se basa en la aplicación de estas estrategias durante el proceso de escritura. Ahora que ya se conceptualizó en sí el proceso de

revisión y reescritura y su importancia en el proceso, es importante definir lo que se entiende por estrategia, también bajo el alero de la propuesta del Grupo Didactext (2015).

4.5 El concepto de estrategia

Solé (1998) plantea que las estrategias son aquellas que permiten “regular la actividad de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que proponemos” (p. 59). En este sentido, el sujeto escoge ciertas estrategias que delimitan el camino más adecuado para lograr un objetivo que, en el caso de este estudio, se relaciona con el proceso de escritura.

Al respecto, el Grupo Didactext (2015) menciona que “se entiende por estrategia un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e intencionada” (p. 233). Asimismo, plantean que cada una de estas estrategias se deben desarrollar en cada fase del proceso. Es aquí donde el docente posee un rol activo dentro de la producción escrita, pues la óptima enseñanza de estas estrategias permitirá a las y los estudiantes aprenderlas y aplicarlas en la elaboración de distintos textos escritos.

En la misma línea del Grupo Didactext (2015), Monereo (1990) señala que las estrategias cognitivas “son susceptibles de ser enseñadas y actúan sobre un problema o tarea específica, con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema” (p. 232). Según lo anterior, corresponden a las herramientas propias que utiliza la o el estudiante para estructurar y desarrollar, en este caso, la producción escrita.

El Grupo Didactext (2015) propone variadas estrategias cognitivas que forman parte de cada fase del proceso, agrupándose en tres conjuntos: para alcanzar el sentido y recordarlo; para la producción de conocimiento; y para la composición. Como ejemplo de lo anterior, en la fase de acceso al conocimiento, se propone desarrollar la siguiente estrategia: rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Esto permite que la o el estudiante se familiarice con lo que guiará su proceso de escritura o con el género que estructurará su escrito respecto a lo que ella o él conoce. Además, permite que adquiera ideas o temas que le posibiliten el inicio de una posible estructura del texto. Esto se lleva a cabo en todo el proceso de escritura y se vuelven transversales para cualquier producción escrita a la que la o el estudiante se enfrente.

En el caso de las estrategias metacognitivas, se definen como: “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Osses, 2007, p. 193). Esto quiere decir que este tipo de estrategias se relacionan de manera directa con el sujeto, la comprensión y desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje. Diversos autores (Álvarez, 2004; González, 2008; Mohammad, 2006) exponen que estas estrategias se deben relacionar de manera directa con el proceso cognitivo del estudiante para lograr el aprendizaje. Además, influyen elementos internos del sujeto ligados a su emocionalidad y motivación en el proceso de adquisición del aprendizaje.

Frente a esto, el modelo del Grupo Didactext (2015) reúne e interrelaciona en el tercer círculo estos elementos: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas últimas, al igual que las primeras, forman parte de cada fase del proceso. Por ejemplo, en la fase de planificación, se plantea fomentar la siguiente estrategia: seleccionar estrategias personales adecuadas, con el fin de que el estudiante sea consciente del cómo llevará a cabo su proceso atendiendo a su forma de producción y tiempo. Esto quiere decir, que muchas estrategias metacognitivas no pueden ser generalizadas, sino más bien deben ser especializadas en relación a cada estudiante.

Ya vistos algunos elementos esenciales respecto a la escritura, es momento de revisar algunos conceptos asociados a su evaluación, relacionado a su definición y cómo se lleva a cabo en el proceso de escritura.

4.6 El concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha progresado a lo largo de los años. Es por eso que se transforma en una palabra polisémica, ya que su significado depende del contexto en el que se aplica. Uno de los conceptos que se desprende de esa polisemia es el de evaluación auténtica (Ahumada, 2005). Este se considera óptimo para el objetivo de este trabajo, ya que se relaciona con el lineamiento de que la evaluación debe llevarse a cabo en contextos reales. Al respecto, el autor señala que este tipo de evaluación:

“le otorga mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje que a los resultados mismos, ya que consideran clave el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión profunda y global de los contenidos curriculares y, sobre todo, su relación con la vida real.” (p. 33)

Esta concepción de evaluación se relaciona con el proceso de escritura, pues le otorga mayor relevancia a los procesos que conlleva y desarrolla el sujeto escritor frente al producto final. Cabe destacar que aquí se observa uno de los elementos que origina este estudio, pues Ahumada (2005) presenta teóricamente la importancia de la evaluación procesual.

Con relación al proceso de escritura que propone el Grupo Didactext (2015), el concepto de evaluación se puede separar en dos: el rol del docente y del estudiante. El primero se encarga de una especie de monitoreo durante la producción y entrega retroalimentaciones en cada fase. Por ejemplo, en la fase de revisión, el docente puede evaluar el texto de manera formativa y entregar retroalimentación que permita el desarrollo óptimo del escrito. El segundo, adquiere el concepto a lo largo de todo el proceso que se puede homologar con la revisión constante de la escritura.

Serrano y Peña (1996) plantean que la evaluación del proceso de escritura delimita al docente a la observación de elementos que participan en la producción textual, tales como: propósitos, cómo se está estructurando el texto, redacción, etc. Esto quiere decir que la evaluación debe ser especializada en cada alumno dependiendo de su propio proceso, pero con la importancia de la especificación de las instrucciones.

Con respecto a lo anterior, el Decreto 67 (MINEDUC, 2018), determina las normas mínimas de evaluación escolar. En este, se plantea que el proceso de aprendizaje puede ser evaluado tanto de manera formativa como sumativa. Por una parte, es formativa cuando:

se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 2)

Por otra parte, es sumativa cuando tiene como objetivo calificar los aprendizajes de las y los alumnos. Por lo tanto, el proceso de escritura de las y los estudiantes y el rol del docente permiten que se otorgue resonancia al desarrollo procesual de las habilidades que entrega la escritura, disminuyendo la importancia del producto final sobre el proceso. En este sentido, la evaluación del proceso frente a la del producto establece diferentes enfoques y criterios.

Torresi (2005) establece que la evaluación por proceso corresponde a “la observación de las estrategias de análisis de la información y del método de redacción -o respuesta, en el caso de

las materias en las que no predomina el lenguaje verbal- del alumno” (p. 6) y, por lo tanto, se enfoca en el sujeto, su comportamiento, el desarrollo de proceso de escritura (fases), correcciones recursivas, etc. En cambio, la evaluación del producto se define como la revisión del texto final que no varía en muchos elementos en relación con la primera versión. Es por esto que la autora plantea que, para corregir el producto final, se debe considerar el propósito de la producción escrita, tipo de redacción, elementos estructurales, etc.

Cabe destacar que la solución que se presenta para la problemática que origina este estudio, integrará ambos tipos de evaluaciones, porque se considera óptimo y necesario para la observación del aprendizaje de las y los alumnos, así como para su desarrollo durante el proceso de escritura.

Con relación al proceso de escritura que se llevará a cabo en la secuencia didáctica, las y los alumnos se someten a la escritura por medio de las fases del Grupo Didactext (2015), desarrollando las estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr el objetivo de cada una y generar un ensayo. Con respecto a esto, es importante que las y los estudiantes en la fase de acceso al conocimiento, se vinculen con el género para producir un buen escrito. Para ahondar en este tema, a continuación, diversos autores exponen y plantean qué es el género ensayo y cómo se integra en el aula.

4.7 Género discursivo: el ensayo

Bajtin (1982) plantea que los géneros discursivos corresponden a enunciados, entendidos como expresiones de la lengua que poseen estrecha relación con la esfera particular en la que se emiten. En el caso de la producción escrita, Zayas (2012) plantea que, para enseñar a escribir los géneros discursivos, hay que apropiarse de las diversas formas del género, que corresponden a los elementos de la situación comunicativa (participantes, relaciones, finalidades, esferas institucionales, tema, etc.), la estructura y las formas lingüísticas.

El ensayo, como género discursivo, se define como: “un comentario libre en torno de un suceso, un tema o un producto artístico” (Olaizola, 2011, p. 2). Estableciendo su relación con la escritura, el ensayo permite que la producción escrita sea provechosa para desarrollar la creatividad en las y los estudiantes, pero exigiendo el pensamiento crítico y reflexivo que este necesita.

Con relación a las características del ensayo, Arredondo (2006) plantea que tiene un propósito, posición del autor, tema determinado y un estilo. No obstante, como problemática que se puede observar cuando se enfrenta a la escritura del ensayo, se puede determinar que posee una línea argumentativa, pero no una estructura fija, lo que provoca que las y los estudiantes deban comprender la situación comunicativa en la que se encuentran (Olaizola, 2011).

Incluso, Alzate (2009) plantea que “el ensayo requiere de un alto nivel de reflexión, de discernimiento, que es una herramienta muy vigorosa para producir ideas, para aclararlas, saberlas articular y decirlas por escrito” (p. 3). Con respecto a este último punto, es fundamental fomentar el uso de estrategias en el proceso de escritura que permita que la o el estudiante desarrolle un buen escrito, considerando el género y cómo lograr su objetivo, cual sea el origen de este.

5. Propuesta didáctica

En la primera sección de este trabajo, se presentó una problemática que hace referencia a la deficiencia que se observa en los nuevos Planes y Programas de 3° Medio (MINEDUC, 2020), respecto a las orientaciones para llevar a cabo un proceso de escritura. Específicamente, se evidencian dos problemas que se encuentran relacionados entre sí. El primero tiene relación con la ausencia de algunas fases de la producción de textos escritos, más específicamente, con la falta de orientaciones que permiten desarrollar las estrategias que se requieren para cumplir el propósito de cada una de ellas. Por ejemplo, el acceso al conocimiento, la integración de la reescritura en la fase de revisión o la presentación oral de este (Grupo Didactext, 2015), además de la deficiencia en el desarrollo de la fase de revisión y reescritura. Cabe destacar que se ha decidido llevar a cabo el trabajo de producción escrita desde este modelo, ya que, además de ser el más actual y el que engloba modelos anteriores (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; entre otros.), se relaciona con el enfoque comunicativo cultural que guía el currículum nacional, pues considera como parte importante del proceso de escritura el contexto social y cultural que influye y delimita al escritor al momento de enfrentarse a la producción.

El segundo problema se asocia a la ausencia de orientaciones relacionadas con la evaluación del proceso de escritura, enfocándose estas únicamente en el producto. Esto es justamente lo que no debiese suceder cuando se está frente a una propuesta de escritura procesual (Fernández, 2014; Torresi, 2005). Ello, pues el aprendizaje debiese ser en torno a lo que las y los alumnos

logran durante el proceso de la escritura y no netamente en lo que presentan al finalizar este. Durante la producción de un texto escrito, las y los estudiantes se enfrentan a una serie de decisiones, entre ellas, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que fomentan su aprendizaje significativo.

Tal como se mencionó en el inicio de este trabajo, la problemática detectada se inserta dentro del Programa de estudio de Lengua y Literatura para 3° Medio (MINEDUC, 2020) en la unidad 3 denominada “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”. Esta se encuentra, específicamente, en las orientaciones que se establecen para la actividad de evaluación de la unidad. Es importante mencionar que toda la unidad 3 se enfoca en la comprensión, pero su actividad de evaluación fomenta la producción de un texto argumentativo. Incluso, en el inicio de la unidad, se plantean tres OAs que se desarrollan durante toda la unidad, todos ellos relacionados con comprensión. Sin embargo, en la actividad de evaluación, se incluye un OA de producción para poder explicar el por qué se ha incorporado una actividad evaluativa asociada a la producción escrita.

Con relación a lo anterior, se decide trabajar con la producción en esta unidad como actividad de evaluación, por dos razones. La primera, corresponde a la relación existente entre lectura y escritura. Al respecto, el Grupo Didactext (2015) plantea, por medio de Lotman (1979, citado en Didactext, 2015), que quien escribe “lee los textos de su cultura y crea otros a partir de ella” (p. 228). Esto se relaciona directamente con el propósito de la unidad, el cual busca que las y los alumnos comprendan y analicen discursos en comunidades digitales. La segunda razón hace referencia a la entrega de una solución a lo que se propone dentro de los Planes y Programas de 3° medio (MINEDUC, 2020), intentando mejorar la actividad de escritura que se plantea como consecución del trabajo de comprensión. Para ello, se propondrán orientaciones que permitan el desarrollo de estrategias en las fases de acceso al conocimiento y planificación, mediante la búsqueda de información, como se mencionó anteriormente. Es aquí donde las y los alumnos ponen en juego todo lo aprendido en la unidad respecto a la comprensión de textos.

Especialmente, se trabajará en torno a la fase de revisión y reescritura, por medio del desarrollo de estrategias asociadas a ella (Grupo Didactext, 2015). Esto porque en las orientaciones de la actividad de evaluación ya mencionada se observa un vacío en relación al fomento de estas. La única orientación que se otorga respecto a ellas tiene relación con la entrega de retroalimentación al borrador, pero no a partir de qué y cómo. A continuación, se presenta la orientación referida: “Se recomienda destinar una clase para la escritura del borrador, para

resolver dudas, recibir sugerencias y retroalimentación por parte del profesor durante el proceso de escritura.” (MINEDUC, 2020, p. 135)

Para suplir esta falencia, se considerará la propuesta en torno a estrategias cognitivas y metacognitivas realizada por el Grupo Didactext (2015). Específicamente, en la secuencia didáctica que se planteará para subsanar este problema, se contemplarán dos sesiones que se enfoquen en ello. En la primera, se propone una coevaluación y evaluación del docente, a partir de la que se evalúan elementos de textualidad, tales como el uso de marcadores discursivo, la coherencia y la cohesión, además de la presencia de los elementos propios del género: situación retórica, estructura interna y externa y características que guían el escrito. En la segunda, las y los alumnos reciben las retroalimentaciones de su par y docente y, a partir de ello, reescriben su texto, incorporando estrategias de supresión, adjunción y reformulación (Grupo Didactext, p. 236). Integra, además, la lectura en voz alta presentada por Goyes (2009) para que identifiquen sus problemáticas dentro del texto.

Como se mencionó anteriormente, la unidad 3 se desarrolla en torno a tres OAs y, además, en la actividad de evaluación, se integra otro (Tabla 1). En este estudio, se trabaja en torno a ellos, adquiriendo cada uno un rol importante durante el proceso de escritura:

Objetivos de aprendizaje	Conceptualización
OA 4	Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.).
OA 5	Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso
OA 9	Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura
OA 6	Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y

	cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje.
--	---

Tabla 1. Objetivos de aprendizaje pertenecientes a la unidad 3 de 3° Medio (MINEDUC, 2020, p. 133)

Como se observa, todos los OAs corresponden al eje de comprensión, pero pueden ser integrados dentro de un trabajo de escritura procesual. Específicamente, los primeros tres se pueden abordar en la realización de las etapas de acceso al conocimiento y planificación (Grupo Didactext, 2015), pues en ellas se especifica y trabaja en la situación retórica que guía el escrito. Además, en esas instancias se localiza la búsqueda de información, en la que las y los alumnos deben comprender la información que se presenta en documentos hallados en comunidades digitales y, de esta manera, seleccionarla en base al propósito del texto a escribir, su audiencia y su estructura. En el caso del OA 6, se llevará a cabo, como se mencionó anteriormente, a partir del modelo del Grupo Didactext (2015), integrando todas sus fases y fomentando el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en la fase de revisión y reescritura.

Con relación a lo ya expuesto, el objetivo general que guía este estudio se centra en aplicar estrategias de revisión y reescritura, a partir de la producción por fases de un ensayo argumentativo, para lograr con ello una estructura textual acorde al género discursivo seleccionado. Para lograrlo, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer estrategias de revisión y reescritura para la producción de un ensayo argumentativo.
2. Seleccionar estrategias de revisión y reescritura adecuadas para la producción de un ensayo argumentativo.
3. Valorar la aplicación de estrategias de revisión y reescritura para la producción de un ensayo argumentativo.

Para otorgar una solución a la problemática planteada, se establecen 10 sesiones, las cuales se apegan al modelo por fases planteado por el Grupo Didactext (2015). Los objetivos de las sesiones son las siguientes:

1. Caracterizar el ensayo argumentativo, delimitando su estructura y características a partir de la revisión de ejemplos.

2. Definir la situación retórica (tema, propósito y audiencia) del ensayo argumentativo
3. Seleccionar información de fuentes documentales a partir de la situación retórica del ensayo argumentativo y de la estructura del ensayo argumentativo, aplicando estrategias de búsqueda y selección de información.
4. Organizar la información recopilada, considerando la estructura del género ensayo argumentativo y la situación retórica del mismo
5. Redactar un borrador integrando la información seleccionada y considerando la estructura y características del ensayo argumentativo, aplicando estrategias de redacción.
6. Revisar el borrador por medio de una coevaluación y la retroalimentación del docente.
7. Reescribir el ensayo argumentativo, a partir de estrategias de supresión, adjunción y reformulación e integrando los comentarios surgidos en la coevaluación y revisión de la docente.
8. Elaborar un apoyo visual para la presentación oral del ensayo argumentativo, a partir de la utilización de macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración).
9. Valorar el proceso de producción y aplicación de estrategias de revisión y reescritura, a partir de la presentación oral del ensayo argumentativo.
10. Valorar el proceso de producción y aplicación de estrategias de revisión y reescritura, a partir de la presentación oral del ensayo argumentativo.

5.1 Secuencia didáctica

Nº de sesión: 1

Duración: 90 minutos

Objetivo: Caracterizar el ensayo argumentativo, delimitando su estructura y características a partir de la revisión de ejemplos.

Contenidos:

- Conceptuales: Estructura del ensayo argumentativo y características del ensayo argumentativo.
- Procedurales: Conocimiento de las fases del proceso de escritura y sus objetivos
Conocimiento de las características y estructura del ensayo argumentativo
Identificación de las características y estructura del ensayo

argumentativo

- Actitudinales: Respetar los turnos de habla de los estudiantes y el proceso de enseñanza
Participar activamente en las actividades colectivas

Actividades:

- Inicio (10 minutos): Se escribe el objetivo en la pizarra y se explica. Se menciona a los estudiantes que esta sesión corresponde a la primera del proceso de producción de un ensayo argumentativo. Se organiza la clase en una tabla escrita en la pizarra que contiene las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión. Con el fin de activar conocimientos previos, se guía un proceso de predicción y discusión en los estudiantes por medio de las siguientes preguntas: ¿qué es la argumentación?, ¿cómo influye en nuestra cotidianidad?, ¿en qué género se observa la argumentación?, ¿qué sabemos del ensayo argumentativo?, ¿cuál es su función?, ¿cuáles son los temas que se pueden abordar en el ensayo? y ¿a qué apela? La docente registra las ideas en la pizarra.
- Desarrollo (70 minutos): Se entregan las instrucciones generales del proceso de escritura por medio de un cronograma clase a clase (ver anexo 1) y pautas de evaluación que guiarán el proceso (ver anexo 2) y producto final (ver anexo 3). Se leen y se resuelven dudas en torno a ellas.

La docente comenta que la argumentación se observa dentro de variados géneros, entre ellos, el ensayo argumentativo. Se entrega una guía de aprendizaje en la cual se presenta una definición del género, sus características y estructura (interna y externa) (ver anexo 4). Se lee colectivamente y se explica. Además, la guía de aprendizaje incluye el texto “En un coloquio con...” de Elicura Chihuailaf que se leerá colectivamente. El texto ha sido intervenido por la docente para guiar la identificación de los elementos que componen el ensayo argumentativo y sus características, por medio de preguntas antes, durante y después de la lectura. La docente monitorea el proceso de identificación, entregando retroalimentación cuando lo amerite. Una vez finalizada la guía, los y las estudiantes archivan la guía en el portafolio (carpeta) que se les solicitó la clase anterior.
- Cierre (10 minutos): Colectivamente, se genera una definición para el género ensayo y sus características, guiados por las siguientes preguntas: ¿qué entendemos por el género ensayo argumentativo?, ¿qué elementos componen este género? y ¿qué temas se transmiten por medio de él?

- Recursos:https://drive.google.com/drive/folders/1cm_9NSMIEgIxgsf4gLYu0W81uzma2q27

Pizarra

Guía de aprendizaje: género ensayo argumentativo

Pautas de evaluación (proceso y producto)

Cronograma clase a clase

- Evaluación:
- Tipo: Formativa
- Indicadores: Activan conocimientos previos respecto a la argumentación en la vida cotidiana y al género ensayo argumentativo.
Identifican la estructura del ensayo argumentativo y sus características a partir de la lectura de un ejemplo del género.
Generan una definición del género ensayo argumentativo a partir de las ideas extraídas de un ensayo argumentativo.
- Instrumentos: Portafolio
Pautas de evaluación (proceso y producto)
Guía de aprendizaje: género ensayo argumentativo

N° de sesión: 2

Duración: 45 minutos

Objetivo: Definir la situación retórica (tema, propósito y audiencia) del ensayo argumentativo

Contenidos:

- Conceptuales: Tema, propósito y audiencia del ensayo argumentativo
- Procedurales: Reflexión en torno al tema que guía el proceso de escritura
Definición del tema, propósito y audiencia de su ensayo argumentativo
- Actitudinales: Respetar las diferentes posturas en torno a un tema
Reflexionar en torno al proceso de definición de la situación retórica

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente escribe el objetivo en la pizarra, lo comenta y comienza la sesión. Luego, plantea a las y los estudiantes el tema que será transversal para la realización de todos los ensayos argumentativos: “La discriminación en Chile”, enfocado, específicamente, en el contexto actual. Para contextualizar el tema a abordar, los y las estudiantes observan un video (ver anexo en los recursos) en el que se aprecia un subtema que se puede desprender del tema general: la discriminación racial. La

observación del video se realiza a partir de las siguientes preguntas: ¿consideras este acto como discriminatorio?, ¿qué posturas se observan en el video?, ¿cuáles son los principales argumentos planteados por quienes participan en el video?

- Desarrollo (25 minutos): Una vez observado el video y respondas las preguntas, la docente invita a las y los estudiantes a que planteen temas controversiales respecto al tema de la discriminación en Chile y, para comenzar con estas propuestas, es la misma docente quien plantea un ejemplo, que trata de la discriminación salarial de las mujeres. Los estudiantes, en relación al tema entregado por la docente y las ideas surgidas en la reflexión anterior, escogen el tema, propósito y audiencia que delimitará su proceso de escritura, considerando su postura. Esta actividad se llevará a cabo en un planificador entregado por la docente (ver anexo 5). La docente monitorea este proceso de manera constante, entregando retroalimentaciones cuando sea necesario y promoviendo la autorevisión. Finalmente, se solicita a las y los estudiantes que guarden el planificador en su portafolio.
- Cierre (10 minutos): La docente guía el cierre mediante las siguientes preguntas: ¿Qué elementos te presentaron mayor dificultad de definir?, ¿cómo lograste llegar al tema de tu ensayo?, ¿y el propósito?, ¿qué fue más dificultoso del proceso de definición?, ¿cómo lo mejorarías? Además, se les menciona a los estudiantes, que la siguiente clase será en la sala de computación, por lo tanto, deben estar en ese lugar en el horario que inicia la clase.

Recursos:

https://drive.google.com/drive/folders/1wLnyszFTLUOXu_4aMNHNdKjbb9dM1avp

Planificador

Pizarra

Video (desde 1:00 hasta 3:30)

- <https://www.youtube.com/watch?v=G-0xNwjtWaY&t=301s>

Proyector

Internet

Computador

- Evaluación:

- Tipo: Formativa

- Indicadores: Determinan la situación retórica que guiará su proceso de escritura
Reflexionan en torno al proceso de identificación de su situación retórica
Activan conocimientos previos respecto al tema a tratar en el ensayo
Argumentativo

- Instrumentos: Portafolio
Planificador

Nº de sesión: 3

Duración: 90 minutos

Objetivo: Seleccionar información de fuentes documentales a partir de la situación retórica del ensayo argumentativo y de la estructura del ensayo argumentativo, aplicando estrategias de búsqueda y selección de información.

Contenidos:

- Conceptuales: Estrategias de búsqueda y selección de información
Tema, propósito y audiencia del ensayo argumentativo
- Procedurales: Conocimiento de estrategias de búsqueda y selección de información, también buscadores confiables de información.
Investigación a partir de la situación retórica establecida y la estructura del ensayo argumentativo.
- Actitudinales: Participar activamente en las actividades colectivas
Utilizar adecuadamente el recurso de internet
Reflexionar en torno a su proceso de aprendizaje

Actividades:

- Inicio (15 minutos): La clase se inicia en la sala de computación. La docente proyecta el objetivo de la clase mediante un ppt (ver anexo 6), lo explica y comienza la sesión. Luego de ello, se presentan dos páginas web que dan cuenta de la información, pero de diferente manera (ver anexo 6). Guía la reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué se aprecia en las páginas de internet?, ¿cómo podría clasificar la información?, ¿cómo puedo identificar que la información es confiable?, ¿qué provoca la mala información en la apreciación de un tema?, ¿qué puede generar si es utilizada en un ensayo argumentativo?
- Desarrollo (60 minutos): La docente mediante el ppt (ver anexo 6) entrega estrategias de búsqueda y selección de información en la web, además de buscadores académicos

que presentan alta confiabilidad. La docente modela la búsqueda de información integrando las estrategias de búsqueda. Una vez que las y los estudiantes ya conocen algunas estrategias de búsqueda y también las páginas confiables a las que pueden recurrir, seleccionan la información adecuada y necesaria en función de lo establecido en su situación retórica y a partir de la estructura del ensayo argumentativo. La docente monitorea la búsqueda de manera individual y las y los alumnos revisan su propio proceso de búsqueda mediante un check list (ver anexo 7). Al finalizar, las y los alumnos envían lo seleccionado a la docente y anotan en su check list un respaldo de la búsqueda, para integrarlo en el portafolio.

- Cierre (15 minutos): Los y las estudiantes responden la siguiente pregunta por medio de “Palitos preguntones”. Esta corresponde a una actividad (palos de helado) en la que las y los estudiantes tienen escritos sus nombres. Se elige uno o varios al azar, fomentando, así, la participación aleatoria. Reflexionan en torno a: ¿cómo influyó mi situación retórica la búsqueda de información? y ¿cuántas fuentes descarté debido a las estrategias utilizadas? ¿y por qué?

Recursos:<https://drive.google.com/drive/folders/1XGTrX-JsrN828IRDiedwwWGU-yz1yXu1>

Pizarra

PPT

Palitos preguntones

Computadores

Internet

Check list

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Comparan información dependiendo de la confiabilidad de la fuente
Seleccionan información adecuada para su proceso de escritura
Reflexionan en torno a su proceso de búsqueda de información

- Instrumentos: Portafolio

Check list

N° de sesión: 4

Duración: 45 minutos

Objetivo: Organizar la información recopilada, considerando la estructura del género ensayo argumentativo y la situación retórica del mismo

Contenidos:

- Conceptuales: Estructura del género ensayo argumentativo y sus características
Situación retórica del ensayo argumentativo
- Procedurales: Rememoración de la estructura y características del ensayo argumentativo
Organización la información recopilada
- Actitudinales: Participar activamente en las actividades colectivas
Trabajar de manera respetuosa con sus pares
Reflexionar en torno a su proceso de organización de información

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente escribe el objetivo en la pizarra y lo explica. Colectivamente, y con ayuda de la docente, los estudiantes entregan características y mencionan la estructura del ensayo argumentativo por medio de un mapa conceptual (ver anexo 8) el cual será proyectado y rellenado con las ideas de los estudiantes. Este es guiado por preguntas integradas en el mapa conceptual.
- Desarrollo (25 minutos): Los estudiantes organizan la información recopilada en la clase anterior, guiados por la estructura del ensayo argumentativo y la situación retórica. Lo realizarán por medio de un esquema de organización de la información (ver anexo 9). La docente monitorea el proceso de organización de la información y entrega retroalimentación individual cuando lo amerita. Una vez que finalizan, las y los alumnos guardan el esquema de organización de la información en el portafolio.
- Cierre (10 minutos): En parejas, las y los estudiantes reflexionan en torno a las siguientes preguntas: ¿fue de utilidad organizar mi información?, ¿qué me causó mayor dificultad?, si es así, ¿cómo los solucioné?, ¿qué elementos faltan en mi esquema?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/18OkS4B2B77DA4KzwI8bq6D8SHa1FVJ7J>

Pizarra

Mapa conceptual en Word

Computador

Proyector

Esquema de organización de la información

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Recuerdan la estructura del ensayo argumentativo y sus características
Planifican su ensayo argumentativo en torno a la estructura, características y situación retórica del mismo
Reflexionan en torno al proceso de organización de la información
- Instrumento: Portafolio
Esquema de organización de la información

Nº de sesión: 5

Duración: 90 minutos

Objetivo: Redactar un borrador integrando la información seleccionada y considerando la estructura y características del ensayo argumentativo, aplicando estrategias de redacción.

Contenidos:

- Conceptuales: Estructura y características del ensayo argumentativo
Situación retórica del ensayo argumentativo
Estrategias de redacción relacionadas con normas textuales y
- Procedurales: Reconocimiento de problemas de redacción en un fragmento
Conocimiento de estrategias de redacción
Desarrollo de estrategias de redacción
Redacción de un borrador del ensayo argumentativo considerando estructura, características y situación retórica del ensayo argumentativo
- Actitudinales: Participar activamente en las actividades colectivas
Reflexionar en torno a su proceso de redacción

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente saluda a los alumnos, escribe el objetivo en la pizarra y lo explica. Luego, proyecta mediante un ppt (ver anexo 10), un fragmento de un texto en la pizarra que presenta problemas de coherencia, cohesión y ortografía. Los estudiantes reconocen con sus palabras algunas de estas deficiencias mediante las siguientes preguntas: ¿les resultó fácil comprender el texto?, ¿por qué?, ¿encontraron algún error en él?, ¿cómo lo mejorarían?
- Desarrollo (70 minutos): Por medio del ppt (ver anexo 10), la docente menciona algunas estrategias de redacción relacionadas con marcadores discursivos, coherencia y cohesión. Mediante el fragmento presentado en el inicio de la clase, la docente modela el uso de las estrategias en él, para mejorar el escrito. Luego, las y los alumnos comienzan la escritura del ensayo argumentativo, considerando la situación retórica, su estructura y, además, las estrategias de redacción ya presentadas. Este proceso se llevará a cabo mediante una grilla de redacción (ver anexo 11). La docente monitorea individualmente el trabajo entregando retroalimentación según corresponda y fomentando el uso de las estrategias entregadas. Una vez finalizado, las y los alumnos guardan el borrador en su portafolio.
- Cierre (10 minutos): Se genera una instancia de reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿qué proceso se me ha dificultado más?, ¿cómo puedo mejorarlo?, ¿me fueron útiles las estrategias de redacción?, ¿por qué?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1I33HMA6c6BeFXMjBz5rB6gjxi8ey3WZv>

Ppt

Grilla de redacción

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Identificar problemáticas de redacción en un texto
 - Redactan el ensayo argumentativo considerando su estructura, características y situación retórica
 - Integran el uso de estrategias de redacción en su escrito
- Instrumentos: Portafolio

Grilla de redacción

N° de sesión: 6

Duración: 45 minutos

Objetivo: Revisar el borrador por medio de una coevaluación y la retroalimentación del docente.

Contenidos:

- Conceptuales: Marcadores discursivos
 - Elementos de cohesión y coherencia
 - Estructura del ensayo argumentativo y sus características
 - Situación retórica del ensayo argumentativo
- Procedurales: Identificación de elementos relacionados con cohesión, coherencia y marcadores discursivos
 - Corrección del ensayo argumentativo por medio de un check list
 - Reflexión en torno al proceso de corrección
- Actitudinales: Participan activamente en las actividades colectivas
 - Desarrollan una postura objetiva durante el proceso de corrección

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente escribe el objetivo en la pizarra y lo explica. Se muestra una imagen en un ppt (ver anexo 12) y se genera una reflexión en torno a ella, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué situación se observa en la imagen?, ¿evidencias algún problema en esta situación? Si tú fueras el estudiante que recibe este mensaje, ¿podrías resolver tu problema de escritura? Si no es así, ¿cómo lo resolverías?, ¿cómo lo mejorarían ustedes? A partir de la observación, se dialoga respecto a la importancia de realizar comentarios constructivos para retroalimentar a los otros.
- Desarrollo (25 minutos): Se entrega un check list (ver anexo 13) con elementos a corregir en el ensayo de su compañero. Se hace una lectura colectiva y la docente modela el uso del check list en el mismo ppt del inicio mediante un fragmento del género ensayo (ver anexo 12). Las y los estudiantes corrigen el ensayo de un compañero o compañera por medio del check list. La docente monitorea el proceso, entregando retroalimentación cuando corresponda. Una vez finalizado el proceso, las y los

estudiantes entregan el check list a su compañero o compañera y el borrador a la docente, quien en la siguiente clase entregará sus retroalimentaciones.

- Cierre (10 minutos): La docente guía un proceso de reflexión mediante las siguientes preguntas: ¿cómo influye la corrección de un o una compañera en mi proceso de escritura? Mientras revisaba el trabajo de mi compañero o compañera, ¿pensé en algunos elementos faltantes en mi propio ensayo y que podría mejorar?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/10abnj9CWDz1YlbcvVzMunNlakRBzjayK>

Ppt

Check list

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Identifican problemáticas en el ensayo argumentativo
Otorgan retroalimentación objetiva al trabajo de sus compañeros
Reflexiona en torno al proceso de revisión
- Instrumentos: Portafolio
Check list

N° de sesión: 7

Duración: 90 minutos

Objetivo: Reescribir el ensayo argumentativo, a partir de estrategias de supresión, adjunción y reformulación e integrando los comentarios surgidos en la coevaluación y revisión de la docente.

Contenidos:

- Conceptuales: Estrategias de supresión, adjunción y reformulación
Estructura y características del ensayo argumentativo
Situación retórica del ensayo argumentativo
- Procedurales: Conocimiento de estrategias de reescritura
Aplicación de estrategias de reescritura
Reflexión en torno al proceso de reescritura y el uso de estrategias
- Actitudinales: Respetar los turnos de habla y proceso de enseñanza

Participar activamente en las actividades colectivas

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente proyecta el objetivo, lo explica y comienza la sesión mediante un ppt (ver anexo 14). Se presenta un fragmento que contiene retroalimentaciones. Se genera una instancia de reflexión: ¿a qué hace referencia la observación que dice ¿“aquí no se entiende”? o la que plantea ¿crees que esto necesario dentro del texto? Con esto, se espera que los estudiantes, mediante sus palabras identifiquen algunos elementos relacionados con las estrategias de supresión, adjunción y reformulación.
- Desarrollo (70 minutos): Mediante el mismo ppt del inicio (ver anexo 14), se presentan las estrategias de supresión, adjunción y reformulación. La docente modela cada una de ellas, a partir de ejemplos. Luego, las y los estudiantes comienzan el proceso de revisión de su ensayo, por medio de las estrategias presentadas, la coevaluación realizada en la clase anterior y los comentarios de la docente. Esta, monitorea el proceso, entregando retroalimentaciones individuales. Una vez finalizado el proceso, los estudiantes guardan ensayo revisado en el portafolio.
- Cierre (10 minutos): Las y los estudiantes reflexionan en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo relacioné el uso de las estrategias con las retroalimentaciones entregadas por el compañero y docente?, ¿qué instancia del proceso me pareció más dificultoso? Además, se recuerda a los estudiantes que la siguiente clase iniciará en la sala de computación.

Recursos:

https://drive.google.com/drive/folders/1lfVEoEKFxeW_QUhufRw9lC5lR_92L1mc

Pizarra

PPT

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Conocen las estrategias de supresión, adjunción y reformulación
Aplican estrategias de supresión, adjunción y reformulación
Reflexionan en torno al uso de las estrategias de supresión, adjunción y

reformulación

- Instrumentos: Portafolio

N° de sesión: 8

Duración: 45 minutos

Objetivo: Elaborar apoyo visual para la presentación oral del ensayo argumentativo a partir de la utilización de macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración).

Contenidos:

- Conceptuales: Macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración)
 - Estructura del ensayo argumentativo y sus características
 - Situación retórica del ensayo argumentativo
- Procesuales: Conocimiento de macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración)
 - Aplicación de macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración)
 - Elaboración de material de apoyo visual
 - Reflexión en torno a la aplicación de macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración)
- Actitudinales: Participar activamente en las actividades colectivas
 - Respetar los turnos de habla y procesos de enseñanza
 - Utilizar de manera adecuada el recurso internet

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente proyecta el objetivo en la pizarra mediante un ppt (anexo 15), lo explica y comienza la sesión. En el mismo ppt, se presenta una diapositiva que presenta mucha información. Se guía un proceso de reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿qué les parece la diapositiva?, ¿lo creen una problemática y por qué?, ¿cómo lo mejoramos? Este proceso se genera para que las y los estudiantes, mediante sus palabras, identifique algunos elementos relacionados con las macrorreglas para la elaboración de un apoyo visual.
- Desarrollo (25 minutos): Mediante el mismo ppt del inicio, brevemente, la docente presenta cada una de las macrorreglas y su funcionamiento y ejemplifica cada uno con el ejemplo del inicio a medida que se van presentando las definiciones. Luego, se comienza con la preparación del apoyo visual para su presentación, recordando los

elementos requeridos para esta mediante un check list (ver anexo 16), integrando además las estrategias de edición presentadas anteriormente. La docente monitorea el proceso de manera individual, entregando retroalimentación cuando lo amerite. Al finalizar, integran el check list al portafolio y envían a la docente el apoyo visual, para recaudar todos los apoyos visuales y la siguiente clase tenerlos todos listos para la presentación. En el caso de no terminar el apoyo visual, los alumnos pueden enviarlo al correo de la docente hasta una fecha y horario que se determina en conjunto.

- Cierre (10 minutos): Se proyecta nuevamente el fragmento del inicio con las macrorreglas aplicadas en el desarrollo. Se genera un proceso de reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo influyen las macrorreglas en la preparación de mi presentación?, ¿me permitieron extraer la información necesaria?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1STTjdJbVRWv3jIRULQw4j-lFaaGBFISe>

Ppt

Proyector

Computador

Internet

Check list

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Conocen las macrorreglas (supresión, selección, generalización e integración)
Elaboran el apoyo visual por medio del uso de macrorreglas
Reflexionan en torno al uso de macrorreglas
- Instrumentos: Check list
Portafolio

N° de sesión: 9

Duración: 90 minutos

Objetivo: Valorar el proceso de producción y aplicación de estrategias de revisión y reescritura, a partir de la presentación oral del ensayo argumentativo.

Contenidos:

- Conceptuales: Estrategias de revisión y reescritura
 - Fases del proceso de escritura
 - Estructura del ensayo argumentativo y sus características
- Procedurales: Conocimiento de instrucciones que guían el proceso de presentación oral
 - Presentación oral del proceso de escritura
 - Reflexión en torno al proceso de escritura y la aplicación de estrategias de revisión y reescritura
- Actitudinales: Respetar los turnos de habla y proceso de enseñanza
 - Reflexionar en torno al proceso de escritura y la aplicación de estrategias revisión y reescritura

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente escribe el objetivo en la pizarra y lo explica a las y los estudiantes. La docente presenta las instrucciones para comenzar las exposiciones y se ordena la sala para permitir observar mejor las presentaciones.
- Desarrollo (70 minutos): Comienzan las presentaciones orales. La docente observa las presentaciones en compañía de las y los estudiantes. Por cada presentación, se entrega una pauta de cotejo a dos alumnas o alumnos para que observen con detención las presentaciones y participen del proceso de evaluación. Estos, una vez finalizada la presentación, les exponen retroalimentaciones respecto a la pauta y aspectos positivos de la misma. Al finalizar, se entregan las respectivas pautas de cotejo a las y los alumnos que presentaron y lo incluyen en su portafolio.
- Cierre (10 minutos): Mediante la siguiente pregunta, se genera una reflexión de la sesión: de las presentaciones observadas hoy, ¿cuáles son los aspectos que todos han considerado fundamentales durante el proceso de escritura?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1kzxbLpaYKfQLT76PhJRYvMcXg24rRNxX>

Proyector
Computador
Pauta de cotejo

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Reflexionan torno al proceso de escritura realizado
Autoevalúan su proceso de escritura
Valorizan el uso de estrategias de revisión y reescritura en su proceso de escritura
- Instrumentos: Pauta de cotejo
Portafolio

Nº de sesión: 10

Duración: 45 minutos

Objetivo: Valorar el proceso de producción y aplicación de estrategias de revisión y reescritura, a partir de la presentación oral del ensayo argumentativo.

Contenidos:

- Conceptuales: Estrategias de revisión y reescritura
Fases del proceso de escritura
Estructura del ensayo argumentativo y sus características
- Procedurales: Conocimiento de instrucciones que guían el proceso de presentación oral
Presentación oral del proceso de escritura
Reflexión en torno al proceso de escritura y la aplicación de estrategias de revisión y reescritura
- Actitudinales: Respetar los turnos de habla y proceso de enseñanza
Reflexionar en torno al proceso de escritura y la aplicación de estrategias revisión y reescritura

Actividades:

- Inicio (10 minutos): La docente escribe el objetivo en la pizarra y lo explica a los estudiantes. La docente presenta las instrucciones para comenzar las exposiciones y se ordena la sala para permitir observar mejor las presentaciones.
- Desarrollo (25 minutos): Comienzan con la presentación oral. La docente observa las presentaciones en compañía de las y los estudiantes. Por cada presentación, se entrega una pauta de cotejo (ver anexo 17) a dos alumnas o alumnos para que observen con detención las exposiciones y participen del proceso de evaluación junto con la docente. Estos, una vez finalizada la presentación, les exponen retroalimentaciones respecto a la pauta y aspectos positivos de la misma.
- Cierre (10 minutos): Como cierre, las y los estudiantes revisan su portafolio y reflexionan en torno a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los aspectos positivos de la escritura procesual? Si observo mi escritura antes de este proceso, ¿sigue siendo la misma?, ¿he mejorado?, ¿en qué aspectos?, ¿si tuvieras que recomendar una estrategia de la fase de revisión y reescritura, ¿cuál sería y por qué?

Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1kzxbLpaYKfQLT76PhJRYvMcXg24rRNxX>

Proyector

Computador

Pauta de cotejo

Evaluación:

- Tipo: Formativa
- Indicadores: Reflexionar en torno al proceso de escritura realizado
 - Autoevalúan su proceso de escritura
 - Valorizan el uso de estrategias de revisión y reescritura en su proceso de escritura
- Instrumentos: Pauta de cotejo
 - Portafolio

5.2 Plan de evaluación

En esta secuencia didáctica, se genera una instancia de evaluación sumativa relacionada con el género ensayo argumentativo. Esto, por medio de dos pautas, una de proceso (sesión a sesión) que involucra todo el trabajo realizado a partir de las evidencias recopiladas en el portafolio (<https://docs.google.com/document/d/1p94sl6JoMM3OSdva293FsS5m6FqrTtSxg2-j6uAnSpU/edit>) y, además una de producto final en la que se evalúa el ensayo argumentativo a partir de criterios como: situación retórica, estructura (interna y externa) y sus características y aspectos formales (<https://docs.google.com/document/d/1US9IILpQFAkjVd0DyQPGfYV5j3h0y7YA/edit>). Tal como ya se mencionó, cada una de estas pautas implicará una calificación. Sin embargo, la calificación final de este trabajo se compondrá por ambas. La correspondiente al proceso equivaldrá al 60% de la nota final y la asociada al producto un 40%.

A continuación (Tabla 2), se especifican las evaluaciones desarrolladas por sesión, incluyendo los instrumentos utilizados y su respectiva descripción.

Sesión	Tipo de evaluación	Instrumentos	Descripción
1	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Pautas de proceso y producto 3) Guía de aprendizaje: género ensayo argumentativo	Como se mencionó en el apartado de estado del arte (ver apartado 3), en base a lo planteado por Serrano y Peña (1996), el portafolio funciona como método de recolección de información, de avances y elementos constitutivos dentro del proceso. Cuando se evalúe el proceso de escritura, se utiliza el portafolio como constancia del proceso por medio de diferentes recursos dependiendo de la fase. Por lo tanto, este recurso forma parte de todas las sesiones. En relación a las pautas de proceso y producto, ambas forman parte de la evaluación sumativa del alumno. La guía de aprendizaje, funciona para la identificación de los elementos del ensayo argumentos, esto quiere, un proceso de evaluación formativa, pues mide el conocimiento adquirido durante la sesión. Cabe destacar, que la evaluación formativa se encuentra dentro de toda sesión: en el inicio y cierre, mediante preguntas guías que generan una instancia de diagnóstico y autoevaluación de la sesión,

			respectivamente. En el desarrollo hay un monitoreo constante de la docente para lograr la identificación de los elementos y la respectiva retroalimentación.
2	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Planificador	<p>Al igual que la sesión anterior, el portafolio corresponde al elemento que recolecta la información necesaria para la evaluación procesual, por medio de la pauta de proceso.</p> <p>En relación al planificador, corresponde al recurso que permite validar las actividades de la sesión, que en este caso corresponden a la identificación de la situación retórica de su ensayo. En el mismo instrumento, la docente integra preguntas guías que facilitan la identificación de estos elementos.</p> <p>También, dentro de la sesión, se aprecian el monitoreo individual de la docente y las respectivas retroalimentaciones. Además, del diagnóstico al inicio y la rectificación del conocimiento en el cierre.</p>
3	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Check list	<p>De igual manera que las sesiones anteriores, el portafolio reúne los recursos utilizados durante la sesión para su respectiva evaluación de proceso.</p> <p>El check list en esta sesión posee dos funciones. La primera es que corresponde a un elemento guía para los estudiantes en relación a la búsqueda de información. Y la segunda, corresponde a un recurso de verificación de la sesión, que se integra al portafolio como elemento que forma la evaluación procesual.</p> <p>Al igual que en las sesiones anteriores, es constante el monitoreo de la docente y la entrega de retroalimentaciones personalizadas. Además, del diagnóstico en el inicio y la reflexión de la sesión, por medio de preguntas metacognitivas.</p>
4	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Esquema de organización de la información	<p>En esta sesión, el portafolio integra en sí, el esquema de organización de la organización, que se puede lograr por medio la situación retórica, estructura y características del ensayo argumentativo, y su vínculo con la información seleccionada la clase anterior. De esta manera, el recurso</p>

			<p>permite verificar que los alumnos identifican estos elementos e integran información pertinente que permite el desarrollo del texto.</p> <p>Al igual que en las clases anteriores, en la el inicio se realiza un diagnóstico por medio de un mapa conceptual y, en el cierre, mediante preguntas metacognitivas, se reflexionan en parejas en torno al proceso de organización de la información.</p>
5	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Grilla de redacción	<p>Esta sesión corresponde a la de redacción (Grupo Didactext, 2015). Por medio de la grilla de redacción, los estudiantes escriben su ensayo. Pero, además redactan considerando los elementos que se encuentran dentro del portafolio: guía de aprendizaje, planificador y esquema de organizador de información. Además, de la aplicación de estrategias de redacción (Grupo Didactext, 2015). De este modo, el recurso permite verificar el proceso de escritura en conjunto hasta ahora y los elementos relacionados con el género ensayo argumentativo (estructura interna y externa, y características).</p> <p>También, al igual que las sesiones anteriores, se activa conocimiento previo (diagnóstico) por medio de preguntas en relación a un fragmento que permita, que los alumnos, mediante sus palabras verifiquen la problemática de redacción. De mismo modo, al cierre, se apela a la reflexión de la fase de redacción y cómo influenció las estrategias en este proceso. Además, del monitoreo individual de la docente y la entrega de retroalimentación cuando lo amerite.</p>
6	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Check list	<p>El alumno corrige el borrador de un compañero, produciéndose una autoevaluación. De manera objetiva, los alumnos corrigen el borrador guiados por los elementos del check list que integra elementos del género como, estructura, características y situación retórica, y también elementos textuales que permiten la comprensión del texto (marcadores discursivos, coherencia y cohesión), que corresponde a estrategias entregadas por la</p>

			<p>docente en la sesión anterior. También, integra dentro de la tabla, un espacio de comentarios que tiene como función la entrega de retroalimentaciones. Este check list, se entrega al redactor del borrador y lo integra dentro del portafolio, que permitirá desarrollar la pauta por proceso.</p> <p>Al igual que en las sesiones anteriores, la docente monitorea el proceso entregando retroalimentaciones al proceso de corrección. Además, en el inicio se activa conocimiento previo del cómo llevar a cabo una corrección, en torno a una imagen que presenta malas retroalimentaciones a un trabajo. En relación al cierre, se reflexiona en torno a la incidencia de la corrección en el proceso de escritura.</p>
7	Formativa Sumativa	1) Portafolio	<p>En esta sesión, los estudiantes deben incorporar las retroalimentaciones del compañero realizado mediante el check list y los comentarios de la docente. De esta manera, y por medio del uso de estrategias de reescritura, los estudiantes revisan y reescriben su ensayo, integrando los elementos antes mencionados. Integra el ensayo en el portafolio para la futura evaluación sumativa por medio de la pauta por proceso y de producto.</p> <p>Al igual que en las sesiones anteriores, la docente monitorea el proceso de reescritura por medio de retroalimentaciones y observaciones. En esta sesión se activa conocimiento previo (diagnóstico) por medio de un ejemplo de cómo incluir las retroalimentaciones en la reescritura. En relación con el cierre, se reflexiona en torno a la influencia de las retroalimentaciones de la docente y compañero en el escrito y el proceso de reescritura.</p>
8	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Check list	<p>Respecto al proceso de edición, en esta sesión el alumno elabora el apoyo visual para la presentación de su ensayo. El check list, guía el proceso de identificación de los elementos necesarios para esta e integra el proceso de utilización de las macrorreglas para extraer la información necesaria. Una vez finalizado el proceso, el alumno incorpora el check list al portafolio.</p>

9	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Pauta de cotejo	<p>En esta sesión, los alumnos presentan oralmente los elementos fundamentales de su ensayo considerando, situación retórica, estructura interna del ensayo argumentativo y reflexiones en torno al proceso de escritura y la aplicación de estrategias de revisión y reescritura en relación a la incidencia en su texto. Junto a la docente, se entrega la pauta a estudiantes que acompañen el proceso de evaluación. Cabe destacar que estas pautas, se integran dentro del portafolio del estudiante que se encuentra presentando, pues corresponde a la última clase contemplada por la pauta de proceso, y cómo se mencionó anteriormente, el portafolio corresponde al recurso que une todos los elementos verificadores del trabajo por proceso.</p> <p>Además, a medida que cada alumno finaliza su presentación, la docente resuelve dudas de la presentación y entrega retroalimentaciones junto a los compañeros que evaluaron con la pauta de cotejo.</p> <p>En el cierre, se genera un proceso de reflexión a través de preguntas metacognitivas en torno a las presentaciones y los elementos mencionados como importantes dentro del proceso de escritura.</p>
10	Formativa Sumativa	1) Portafolio 2) Pauta de cotejo	<p>Al igual que la sesión anterior, se prosigue con las presentaciones orales de los alumnos, con la misma metodología de coevaluación y evaluación de la docente, por medio de la pauta de cotejo y las retroalimentaciones colectivas al finalizar cada sesión.</p> <p>En el inicio, se genera un proceso de autoevaluación colectiva, observando sus portafolios, valorizando la escritura por proceso y las estrategias de revisión y reescritura.</p>

Tabla 2. Plan de evaluación propuesta

6. Conclusiones y proyecciones

Este trabajo tuvo como objetivo la identificación de una problemática dentro de Planes y Programas de Estudio de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2020). Como se expuso en la introducción y a lo largo de este estudio, el problema que guio esta propuesta corresponde a la falta de orientaciones asociadas al desarrollo de estrategias en la fase de revisión y reescritura (Grupo Didactext, 2015) de un ensayo argumentativo. Asimismo, se evidenció que la evaluación relacionada con este texto solo se basa en el producto y no en el proceso de escritura. Frente a esto, la propuesta presentada intenta subsanar el vacío que se observa en la unidad 3 de 3° medio, por medio la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la fase de revisión y reescritura de un ensayo (Grupo Didactext, 2015) y a partir de la inclusión de pautas de evaluación de proceso y producto (integradas ambas en una evaluación sumativa).

Al respecto de las estrategias desarrolladas, permiten que el estudiante identifique problemáticas en su texto que permitan una reescritura acorde a las problemáticas presentes en él (Grupo Didactext, 2015). Además, el alumno recibe retroalimentaciones de la docente y de sus compañeros mediante una coevaluación, que permite una observación objetiva de los elementos por mejorar, permitiendo así, un buen desarrollo del proceso de escritura.

Con relación a la propuesta y lo establecido en el marco teórico de este trabajo, es importante considerar dentro de la evaluación, ya sea formativa o sumativa, los procesos que permiten al estudiante sobrellevar el proceso de aprendizaje (Ahumada, 2005), pues de esta manera el estudiante sabe cómo aprende y los elementos que se lo permiten. Además, el docente posee el rol de enseñar el proceso de enseñanza mediante la entrega de herramientas que permitan el desarrollo de este.

A partir de lo anterior, se plantea como proyección de este trabajo, la integración de esta propuesta en el contexto de aula para comprobar su efectividad, incorporando elementos de clima de aula, estructurales y propios del establecimiento. También, es importante fomentar el desarrollo de estrategias durante todo el proceso de escritura (Didactext, 2015), tal como se planteó en este trabajo en la fase de revisión y reescritura. Respecto a esto último, las estrategias planteadas y desarrolladas durante esta fase, pueden ser replicadas en la producción de otros textos. Además, es importante mencionar que, tanto las pautas de evaluación, check list y pauta de cotejo creadas para este trabajo, pueden ser adecuadas para el uso de otros procesos de escritura, de modo que se pueda fomentar la evaluación procesual en todos sus usos dentro del aula.

7. Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica*. México: Paidós.
- Álvarez, T. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Aulas de verano.
- Alzate, T. (2008). Hay que enseñar a hacer ensayos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6). Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4862127>.
- Arredondo, M. (2006). *Sobre el ensayo y sus antecedentes: "El hombre práctico", de Francisco Gutiérrez de los Ríos*. Madrid: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps y Ribas. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. *En La tarea de evaluar*, Col. Textos, 16, Ed. Graó, Barcelona
- Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, 63-80.
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAO.
- Cassany, D. y García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. España: Editorial Plaza Mayor.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Press.

Didactext, G. (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15. Recuperado en <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00920073000009>.

Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Lengua y Literatura*, 27. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Flower, L. y J. Hayes (1981a) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Paz.

Goyes, A. (2009). Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos. *Actualidades Pedagógicas*, 54(12). Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=ap>.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México: McGraw-Hill.

Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* [en línea]. Disponible en: https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/laensec3blanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf

Madrigal, M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 34(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/67718151.pdf>.

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

Ministerio de Educación (2020). *Bases Curriculares. 3° y 4° medio*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio. Lengua y Literatura 3° medio*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019). *Texto del estudiante: Lengua y Literatura. 2° Medio*. Santiago de Chile, Chile: Santillana.

Ministerio de Educación. (2019). *Texto del estudiante: Lengua y Literatura. 1° Medio*. Santiago de Chile, Chile: SM.

Ministerio de Educación. (2018). *Progresiones de aprendizaje en espiral. Orientaciones para su implementación. Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile, Chile: UDP.

Ministerio de Educación (2018). *APRUEBA NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Y DEROGA LOS DECRETOS EXENTOS N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 Y N° 83 DE 2001, TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/N?i=1127255&f=2018-12-31&p=>

Ministerio de Educación. (2014). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Tercero Medio. Actualización 2009*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

Mohammad, G. (2006). *Taller de lectoescritura en español: lecciones para maestros bilingües*. España: Lulu.com.

Monereo, C. (1990). "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". *Infancia y aprendizaje*, 50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347>.

Olaizola, A. (2011). *XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Recuperado en https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=6480&id_libro=270.

Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt

Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Serrano, S & Peña, J. (1996) *La evolución de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica*. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Sobarzo, C. (s.f). *El enfoque comunicativo – cultural en la asignatura de Lenguaje y sus implicancias didácticas*. Recuperado en http://www.pedagogiabasicaucn.cl/seminario/seminario/didactica_lenguaje.pdf

Sotomayor, C; Ávila, N & Jéldrez, E. (coord..). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación y Fundación Educacional Arauco.

Torresi, N. (2005). *Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia de vida*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Paidós.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Memoria Académica FaHCE*, 3(3), 15-44.