

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

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Investigación-Acción en octavo año básico Escritura de columnas de opinión a través de una metodología por proceso

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciada en Educación y
al Título de profesora de Castellano y Comunicación**

**Profesora: Claudia Sobarzo Arizaga
Estudiante: Gabriela Santibáñez Soto
Viña del mar, junio 2018**

Investigación-Acción en octavo año básico

Escritura de columnas de opinión a través de una metodología por proceso

Resumen

La siguiente investigación-acción surge a partir de las dificultades en la producción de textos escritos y, específicamente, en la estructuración de párrafos de las y los estudiantes de un octavo año básico. En este sentido, la propuesta didáctica a desarrollar tiene como objetivo aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas durante las distintas fases del proceso de escritura de manera sistematizada y reflexiva, por tanto, la actividad se enmarcará en el diseño y redacción de una columna de opinión sobre una problemática medioambiental de Chile y/o el mundo, lo cual se llevará a cabo a través del trabajo colaborativo. Luego, estos textos circularán en la plataforma de red social Instragram, y estarán acompañados con fotos relacionadas con cada tema en particular. Finalmente, se pudo comprobar que a raíz de esta investigación un porcentaje significativo de estudiantes, entre un 70% y 80% del grupo curso, incorporaron estrategias como: establecer el tema, la audiencia y el propósito comunicativo, selección y organización de información y elaborar un borrador, para luego, corregir y reescribir el texto definitivo.

Palabras claves: estrategias cognitivas y metacognitivas de la escritura, proceso de escritura, trabajo colaborativo, columna de opinión.

Introducción

La siguiente Investigación Acción fue realizada en un establecimiento educacional ubicado en el sector alto de Viña del mar en la quinta región. Este colegio es de financiamiento particular subvencionado e imparte una educación científica- humanista desde Pre-Kinder hasta cuarto año de enseñanza media. Esta I-A se enmarcá dentro de un octavo año básico compuesto por 22 mujeres y 18 hombres, y un total de ocho estudiantes pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE). Asimismo, en cuanto a aspectos sociodemográficos de las y los estudiantes pertenecientes a esta institución educativa, cabe indicar que la

mayoría vive en sectores cercanos al recinto, el cual se caracteriza por su centralidad comercial y habitacional, además, es importante señalar que el índice de vulnerabilidad de Educación básica bordea el 47,3%.

La metodología usada en este estudio es la de Investigación Acción (I-A) propuesta por Miguel Martínez (2000), enfocada directamente en el aula. El procedimiento de este estudio tiene como tendencia principal la participación de las y los sujetos investigados, y específicamente, a partir de su actuar en las distintas actividades dentro del salón de clases u otros espacios del establecimiento educativo. En consecuencia, la investigación acción apunta directamente a las intervenciones que existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo éstas afectan en las prácticas didácticas que son desarrolladas en favor de las y los estudiantes; no obstante, cabe destacar que la I-A tiene como objetivo generar la autocrítica por parte de las y los docentes frente a sus prácticas según distintas habilidades a desarrollar en las y los estudiantes según su contexto de aula.

Finalmente, la siguiente investigación acción surge a partir de la aplicación de distintos instrumentos de recolección de datos (diarios de campo, entrevistas semi-formales, evaluación diagnóstica comprensión lectora y producción de textos escritos, encuesta de estrategias aplicadas durante el proceso de escritura y encuesta de intereses y habilidades), los cuales permitieron determinar que el problema de este grupo de estudio radica en que las y los estudiantes presentan dificultades en la producción de textos escritos, y específicamente, en la estructuración de párrafos. Por ende, y a partir de lo anterior, el objetivo general de esta I-A se centrará en aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas durante las distintas fases del proceso de producción de un texto escrito de modo sistematizado y reflexivo, para así realizar un texto coherente.

Marco teórico

La disciplina de Lengua y Literatura tiene un enfoque cultural y comunicativo establecido por el Programa de estudio (MINEDUC: 36, 2016), y en este caso, el eje que intercederá en esta Investigación Acción (I-A) es el de escritura, pudiéndose definir a partir de su función

epistémica, la cual “hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término. como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Miras, 2000).

De este modo, y a partir de la problema didáctico emergido, esta I-A se apoyará en lo prescrito por el Grupo Didactext (2015) debido a que considera dentro de cada estrategia las habilidades que están implicadas en esta, definiéndose según lo dicho por Harré y Lamb (1986, 1990) como “las capacidades para desempeñar determinadas tareas o alcanzar metas específicas” (232), y estas se definen a partir de dos atributos que son su eficacia y su flexibilidad. En este sentido, es posible definir el término estrategia según lo dicho por el Grupo Didactext (2015) al entender que el concepto estrategia como “un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e intencionada” (232). Asimismo, el Grupo Didactext (2015) toma en consideración las características generales de la estrategia: “ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo, controlable, deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio, y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje” (232).

En consecuencia, es necesario establecer que el Grupo Didactext (2015) considera 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 cognitivo” (232); en cambio, “las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente” (233). No obstante, cabe destacar lo dicho por Flavell (1979) y citado por el mismo Grupo Didactext al definir el concepto de metacognición, el cual permite “dar cuenta de la comprensión y la percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado con ellos” (233).

Las estrategias cognitivas y metacognitivas deben aplicarse en el proceso de escritura a partir de ciertos “conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto)” (Grupo Didactext: 2015, 234). En consecuencia, las fases de la producción textual que se trabajaron en esta propuesta didáctica fueron las propuestas por el mismo Grupo Didactext (2015), las cuales son: acceso

al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral; no obstante, en esta implementación de la enseñanza no se considerará la última fase por limitantes de tiempo. Estas fases de la producción escrita se caracterizan significativamente por la recursividad, justificándose de la siguiente manera:

Si se acepta que la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida (recibe el apoyo y los aportes de muchos interlocutores), se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto. (Grupo Didactext: 2015, 235)

Finalmente, esta propuesta didáctica estará enfocada en la interrelación de las distintas fases de la producción escrita a partir de una orientación reflexiva, la cual “insiste en la revisión y la reescritura permanente de lo que se va escribiendo, hasta llegar al texto final” (237). De este modo, las estrategias cognitivas y metacognitivas del fases del proceso de escritura propuestas por el Grupo Didactext (2015) fueron incluidas en las sesiones desarrolladas en el aula, por tanto, se considerará en toda la implementación didáctica lo siguiente:

Todas las estrategias cognitivas (buscar información, identificar destinatario, definir intención, seleccionar y organizar información, modular según información lingüístico-textual, redactar según características pragmático-textuales, identificar problemas, reformular escritura, adecuar gráficamente el texto, preparar presentación oral, dominar habilidades orales) y las metacognitivas (establecer metas del diseño, realizar y supervisar el plan) suponen un alto grado de reflexión; en ello reside precisamente la complejidad de esta habilidad lingüística; y, por tal motivo, hablamos de escritura reflexiva. (Grupo Didactext: 2015, 240).

Por otra parte, la enseñanza de géneros discursivos a través de la composición escrita fue de suma relevancia en esta propuesta didáctica, ya que el foco estuvo en la producción escrita de una columna de opinión, la cual posee una estructura y características particulares y, esto es justificado por Zayas (2012) en su texto “Los Géneros discursivos y la enseñanza de la

composición escrita”, ya que para llevar a cabo la secuencia didáctica (SD) es necesario tener en consideración “un doble requerimiento: describir las características del género discursivo que sirve de eje a la SD, y planificar las actividades para la toma de conciencia de las características del género, para apropiarse de ellas.” (73-74). Esto fue esencial para establecer los objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica, ya que las actividades realizadas fueron entorno a la escritura de una columna de opinión de manera procesual, y esto estuvo determinado por los siguientes ámbitos según lo dicho por Zayas (2012):

1. Reconocimiento de las características de las situaciones de comunicación del género discursivo que se aprenderá a componer.
2. Definición de sus características concretas de la situación comunicativa que dará sentido a la composición del texto que servirá de eje de la SD
3. Elaboración de las pautas que guiarán la composición a partir del examen y análisis de buenos ejemplos (temas, organización, formas lingüísticas, formato, etc.).
4. Aplicación, en la composición, de las pautas a partir del análisis de textos modelo.
5. Regulación del proceso a partir de parámetros de situación y pautas obtenidas.
6. Evaluación de la propia producción y aprendizajes. (74-75)

Finalmente, se debe “tener en cuenta que la caracterización de un género discursivo con fines educativos tiene que corresponder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula” (Zayas: 2012, 74), y en este caso en particular, el género producido está contextualizado en octavo básico en la unidad de Medios masivos de comunicación, por lo cual tal como establece Zayas (2012) “de un mismo género –la columna periodística, por ejemplo– existen realizaciones muy diferentes, de modo que, aun dándose entre todas ellas un aire de familia, también las separan notables diferencias” (74).

Por consiguiente, esta propuesta didáctica estuvo enfocada en que las y los estudiantes lograrán realizar una columna de opinión por medio de un proceso de escritura; no obstante, el foco principal fue que realizarán párrafos estructurados; es decir, coherente y cohesionados entre sí, y para esto es necesario enfatizar en lo expuesto por Calsamiglia y Tusón (1999) en cuanto al proceso de escritura, ya que ambas autoras describen tres procesos de la producción escrita, siendo el más significativo en esta I-A el siguiente: “El proceso de textualización

«traduce» los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico” (82). Esta descripción permite situar las estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura en los tres problemas recurrentes de la producción textual, los cuales según Calsamiglia y Tusón (1999) son:

- a) Pasar de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal, aunque es importante considerar que la gramática de la lengua, la puntuación y la disposición del texto permiten señalar la jerarquía dentro de la linealidad impuesta por la secuencia textual.
 - b) Controlar la adecuación de los elementos lingüísticos que modelan el ámbito global del texto (conectores, segmentación, estructura, ordenación) con los que precisan el ámbito local (las palabras y su combinación, las oraciones y sus relaciones, el control ortográfico).
 - c) Regular la inserción afortunada del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que ha de permitir que sea eficaz de cara a sus destinatarios.
- (84)

Ahora bien, es necesario apuntar a un aspecto relevante de la propuesta didáctica y, este es el trabajo colaborativo que se desarrolló durante este proceso de escritura, el cual se realizó mayoritariamente en duplas, para fomentar así la autonomía como también el trabajo en equipo en todo el grupo curso, y también considerando el apoyo que necesitan las y los estudiantes con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). En este sentido, según los autores Johnson, Johnson y Holubec, el concepto de trabajo colaborativo o situación cooperativa consiste en:

(...) trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (1999: 5).

Sin embargo, para poder llevar a cabo el trabajo colaborativo de manera óptima y positiva fue necesario tener en cuenta el Clima de Aula, ya que es un aspecto fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter significativo, debido a que se ve determinado por distintos factores que inciden en las relaciones sociales que existe en cada sala de clases, y específicamente, entre las docentes y el grupo curso, lo cual se puede definir a partir de lo explicitado por Isidora Mena y Ana María Valdés en Clima Social Escolar (2008):

“En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 1999)”.

Metodología

El procedimiento investigativo llevado a cabo fue el propuesto por Miguel Martínez en su texto “La investigación-acción en el aula” (2000), la cual tiene como objetivo “mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (31), ya que en su esencia “la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas” (31).

En este sentido, la I-A se compone de las siguientes etapas investigativas: diseño general del proyecto, identificación de un problema, análisis del problema, formulación de hipótesis, recolección de información, categorización de la información, estructuración de las categorías, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación de la acción ejecutada y la repetición espiral del ciclo (desde la identificación del problema hasta la última etapa). No obstante, cabe señalar que en esta investigación pedagógica no se realizó la repetición de las

fases nombradas anteriormente, ya que este estudio se ejecutó durante el primer semestre del presente año (cinco meses aproximadamente), por tanto, debido a aspectos temporales, solamente ha sido posible establecer sugerencias para una aplicación futura de la intervención didáctica.

Por ende, el problema didáctico levantado por medio de este I-A se arriga en que las y los estudiantes del octavo básico presentan dificultades en la producción de textos escritos y, específicamente, en la estructuración de párrafos. Lo anterior ocurre debido a que no se realiza un trabajo sistematizado y reflexivo en donde utilicen adecuadamente estrategias cognitivas y metacognitivas para la preparación y emisión de un texto escrito estructurado.

Este problema didáctico fue posible de establecer a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron: diarios de campo, entrevistas semi-formales, una evaluación diagnóstica sobre comprensión lectora y producción de texto escritos, una evaluación sumativa sobre la Unidad cero, una encuesta de intereses y habilidades y una encuesta de estrategias aplicadas en el proceso de escritura. De este modo, cabe destacar que esta recolección de información significativa fue durante las dos primeras semanas de inserción y observación del grupo curso.

En consecuencia, los resultados levantados de estos instrumentos permitieron establecer las siguientes categorías: ausencia de estrategias en el proceso de escritura, dificultad en la estructuración de párrafos, la percepción de las y los estudiantes sobre la correcta manera de producir un texto escrito y la ausencia en la selección y utilización de fuentes y recursos bibliográficos. Estas categorías provienen principalmente de las respuestas entregadas por las y los estudiantes en las distintas evaluaciones y encuestas aplicadas, y también de las entrevistas realizadas a docentes del establecimiento educacional.

De este modo, y de acuerdo a lo anterior, la hipótesis que emerge en esta I-A es la siguiente: si se produce una enseñanza del proceso de escritura de forma gradual, sistematizada y reflexiva, entonces lo anterior permitirá la adquisición y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la producción de textos escritos, posibilitando así que las y los estudiantes sean capaces de expresar sus ideas a través de párrafos organizados y

estructurados, y también puedan cambiar su percepción sobre qué y cómo es un texto escrito de manera adecuada.

En efecto, el objetivo general de lo descrito anteriormente se centrará en aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas durante las distintas fases del proceso de producción de un texto escrito de modo sistematizado y reflexivo, para así realizar un texto coherente, y para llevar a cabo esto se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender y reconocer el proceso de escritura como una práctica significativa para que sus ideas textualizadas sean entendidas por otros(as).
2. Seleccionar y utilizar fuentes y recursos bibliográficos apropiados para estructurar párrafos de un texto escrito por proceso de manera adecuada.
3. Valorar y desarrollar una actitud colaborativa con la o el compañero, a través del respeto y la responsabilidad por el trabajo en equipo

Diseño de intervención

El plan de acción llevado a cabo constó de una secuencia didáctica de ocho sesiones aproximadamente, en la cual los y las estudiantes diseñaron y escribieron una columna de opinión, donde se aplicaron los conceptos sobre textos no literarios y argumentativos aprendidos en la unidad de Medio masivos de comunicación, con el fin de brindar a los alumnos y alumnas, mediante un aprendizaje significativo, la oportunidad de redactar un texto con su opinión sobre una problemática medio ambiental de Chile y el mundo. Los textos fueron publicados en la plataforma de red social Instagram junto con fotos relacionadas con cada tema en particular. Cabe señalar, que todo el proceso de escritura se llevó a cabo por medio de actividades en cada sesión, las cuales quedaron registradas en portafolios, y finalmente entregando el producto final en formato digital vía correo electrónico.

Esta propuesta didáctica se enmarcó en la unidad de Medios masivos de comunicación según lo estipulado las docentes del departamento de Lengua y Literatura del establecimiento educacional, lo cual difiere del Programa de estudio de octavo básico (MINEDUC, 2016), ya que esta unidad correspondería a la séptima en orden cronológico. De esta manera, el objetivo de aprendizaje (OA) de correspondiente a la implementación pedagógica es el **OA16**: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito. De esta manera, y continuación, se describirán las actividades que se realizaron en cada sesión a partir de su objetivo de aprendizaje correspondiente, y para esto, cabe señalar que la taxonomía utilizada para generar los objetivos de aprendizaje es la propuesta por Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001): Taxonomía de Bloom actualizada o Revisión de la taxonomía de Bloom, ya que dentro del establecimiento educacional se emplea esta última según lo estipulado por la Carrea Docente.

La primera sesión tuvo como objetivo de aprendizaje reconocer las características y estructura de la columna de opinión. En esta sesión se realizó una actividad enfocada en la identificación y descripción de la estructura y las características de una columna de opinión relacionada con una problemática medioambiental, por medio de una metodología expositiva y de modelado. Por tanto, en este caso las habilidades a trabajar estuvieron enfocadas en identificar y describir una columna de opinión, ya que las y los estudiantes debieron familiarizarse con “el género discursivo académico, de acuerdo con el cual va a escribir (reseña, artículo de investigación, informe de laboratorio, comentario de texto, etc.)” (Grupo Didactext: 2015, 238), para así desarrollar la primera fase del proceso de escritura que es acceder al conocimiento.

La segunda sesión tuvo como objetivo de aprendizaje el definir la situación retórica de la columna de opinión a redactar, a través de una co-planificación y retroalimentación dada por la docente. Esta sesión forma parte de la fase de planificación y tal como describe el Grupo Didactext (2015) “el productor define el tema sobre el cual se va a escribir, así como la intención comunicativa del texto, lo que implica elegir un tipo de texto (argumentativo, expositivo-explicativo, descriptivo o narrativo), definir el género discursivo e identificar el publico al que va dirigido” (238). Por tanto, para llevar a cabo esta sesión se procedió a la

identificación y planificación de la situación retórica de la columna de opinión y, esto por medio de la realización de una guía con preguntas referidas al tema, audiencia y propósito comunicativo. Sin embargo, los tópicos de las columnas de opinión estuvieron determinadas por problemáticas medioambientales, ya que son temas desconocidos para las y los estudiantes e incentivaron el acceso al conocimiento.

La tercera sesión tuvo como objetivo de aprendizaje seleccionar diversas fuentes y recursos bibliográficos para la fundamentación de la columna de opinión. Las y los estudiantes durante esta sesión procederán a la identificación y reconocimiento de fuentes e información verídica a utilizar en la composición escrita de su columna de opinión, ya que esto es de suma relevancia en la fase de acceso al conocimiento, la cual “investiga en fuentes confiables, la información necesaria para escribir el texto” (Grupo Didactext: 2015, 238). Para esta sesión se utilizó la sala de computación, y por medio de la metodología por modelado fue posible indicarle a las y los estudiantes las distintas maneras de obtener información verídica y cómo extraerla correctamente.

La cuarta sesión tuvo objetivo de aprendizaje organizar las ideas y argumentos principales del tema escogido anteriormente para realización de la columna de opinión. Esta sesión puede considerarse como un segundo momento de la fase de planificación, en donde “se organiza la información y, como resultado de ella, según plantea el modelo, pueden aparecer estrategias de aprendizaje, tales como esquemas, fichas, mapas mentales. Estas maneras de organizar la información corresponden, indudablemente, a estrategias necesarias en la construcción del texto” (238), por tanto, la actividad principal de esta sesión estuvo enfocada en selección y organización de la información relevante para la construcción de la columna de opinión por medio de un esquema, lo cual permitirá que cada dupla organice información recuperada sobre el tema de escritura y planifique su aparición en el texto, pensando en la distribución de la información de acuerdo con la estructura del género discursivo (Grupo Didactext: 2015, 238).

La quinta sesión (Ver Anexo 1) tuvo como objetivo de aprendizaje elaborar un borrador, según la jerarquización de ideas principales antes realizadas y siguiendo la estructura de la

columna de opinión. En este sentido, esta sesión da inicio al proceso de redacción de la composición escrita y, esto se ve determinado por dos fases fundamentales según el Grupo Didactext (2015):

La primera, enmarcada en la recursividad del modelo, corresponde a la producción de los géneros que tienen como propósito ordenar la información recolectada sobre el tema de escritura. La segunda corresponde a la redacción del primer borrador del género objeto de escritura y atiende tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural. (238-239)

Por tanto, la actividad central de esta sesión fue la realización del borrador considerando la estructura y las características de la columna de opinión (Ver Anexo 2 y 3), viéndose también determinado por el uso de la guía de situación retórica (Ver Anexo 4) establecida en la segunda sesión, y también por la selección y organización de ideas (Ver Anexo 5) realizadas en la cuarta sesión. Asimismo, la particularidad de este proceso recayó en que las y los estudiantes pudieran estructurar párrafos coherentes y cohesionados, lo cual apunta directamente al objetivo general de esta I-A.

La sexta sesión tuvo como objetivo de aprendizaje corregir el borrador de la columna de opinión a partir de la retroalimentación entre pares y dada por la docente. Por ende, esta sesión se enmarca en el proceso de revisión y reescritura de la composición escrita, y la cual es definida por el Grupo Didactext (2015) de la siguiente manera:

En esta fase se identifican las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende producir, lo cual implica: (i) definir qué se entiende por texto de calidad; (ii) precisar cuáles son los indicadores textuales que ponen de manifiesto que un texto es de mayor calidad que otro (indicadores textuales de calidad, ITC); y (iii) establecer qué operaciones mentales se activan y sobre qué unidades lingüísticas y textuales se interviene. Dichas operaciones y unidades pueden afectar o no el significado y pueden ser de mayor o menor entidad. (239)

En consecuencia, en esta sesión se realizó un análisis e identificación de los problemas que las y los estudiantes presentaron en su composición escrita, lo cual se relacionó directamente con lo estipulado en el objetivo general, ya que es de suma relevancia lograr que las y los estudiantes hayan mejorado en la ejecución de párrafos estructurados; es decir, que sean coherentes y cohesionados. Para llevar a cabo lo anterior, se aplicó una rúbrica evaluativa de retroalimentación entre pares, permitiendo que las duplas se evalúen sus textos según lo estipulado de manera respetuosa y consciente.

La séptima sesión tiene como objetivo de aprendizaje re-escribir la columna de opinión a partir de una auto-corrección y una retroalimentación guiada por la docente. En esta sesión sigue el proceso de revisión y reescritura de la columna de opinión; no obstante, es importante apuntar a “la función evaluadora de la lectura” establecida por el Grupo Didactext (2015), al instante reescribir el texto corregido, y la cual consiste en “identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y los demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los textos intermedios o borradores y el resultado final, el texto producido” (239-240).

De este modo, la actividad central de esta sesión estará enfocada en el análisis de las ideas planteadas en la situación retórica, en la corrección de las problemáticas que se presentaron durante la elaboración y corrección del borrador, y finalmente, en la aplicación de marcadores discursivos y mecanismos de cohesión y coherencia. Los y las estudiantes deberán comenzar a reescribir su columna de opinión según los cambios que estimen pertinentes, y para que esta composición escrita sea retroalimentada por la docente.

La octava sesión tuvo como objetivo de aprendizaje valorar la columna de opinión como género discursivo del tipo argumentativo para expresar opiniones. Por ende, esta sesión se enmarcó dentro de la fase de edición del proceso de escritura, y esta “constituye el espacio en el cual se examina el texto, se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones, la dimensión notacional y su correspondencia con las normas editoriales” (Grupo Didactext: 2015, 240). La actividad central apuntó a que las y los estudiantes traspasaran su columna de opinión finalizada a un documento formato Word, para que luego subir cada texto con sus

respectivas imágenes a la plataforma Instagram, esto a través de una cuenta dedicada específicamente a la opinión con respecto a distintos problemas medioambientales de Chile u otro lugar del mundo. Finalmente, en esta sesión se aplicó la rúbrica que evaluó el producto finalizado junto con la lista de cotejo que tomó en consideración todas las actividades realizadas durante el proceso de escritura; es decir, el contenido del portafolios.

Por último, el plan de evaluación de esta propuesta didáctica estuvo enfocado en tres tópicos esenciales, los cuales son: el proceso de escritura, el trabajo colaborativo y el producto final contextualizado y, esto tuvo un carácter tanto formativo como sumativo según lo que correspondió a cada sesión.

En primer lugar, el proceso de escritura se evaluó de manera formativa a partir del cumplimiento de cada objetivo de aprendizaje según la sesión a la que corresponda, y para comprobar esto fue necesario monitorear las actividades que formaban parte del portafolios, y lo cual se realizaba durante todos los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Cabe decir, que se realizaban preguntas metacognitivas según las necesidades de cada dupla.

Por consiguiente, la evaluación sumativa del proceso de escritura dependió de las actividades realizadas y registradas en el portafolio, ya que en cada sesión los y las estudiantes tuvieron que mostrar avances del diseño y construcción de su columna de opinión a partir de las tareas ejecutadas en cada clase. Para esta evaluación se utilizó una lista de cotejo apuntaba a la pertinencia del material del portafolio; es decir, los indicadores de evaluación son acorde a los objetivos de específicos estipulados anteriormente.

En segundo lugar, se evaluó el trabajo colaborativo que se llevó a cabo en duplas y, esto fue de manera formativa y sumativa, ya que la primera será a partir del monitoreo que se realizó en cada sesión junto con el cumplimiento del objetivo, y la segunda fue a través de criterios expuestos en la lista de cotejo (por ejemplo: asisten a todas las clases, demostrando participación activa durante el proceso de escritura de la columna de opinión). El monitoreo a pesar de ser formativo en primera momento, fue registrado en cada sesión, para luego ser aplicado en los criterios de la lista de cotejo. Además, también se aplicó una rúbrica de evaluación de retroalimentación entre pares, la cual estuvo enfocada en la corrección del

borrador de la columna de opinión, en donde entre duplas evaluaban el borrador de otra pareja a partir de este instrumento.

En tercer y último lugar, se evaluó de forma sumativa el texto finalizado para ser difundido en el medio de circulación antes nombrado (Instagram), y además cada columna de opinión está acompañada de imágenes que tienen relación con su temática. Por tanto, para calificar lo anterior se hizo uso de una rúbrica de evaluación, ya que este instrumento de evaluación permite a través de criterios y estándares evaluar a partir de los objetivos de aprendizaje desarrollados durante toda la implementación didáctica. Este instrumento de evaluación se enfocó en indicadores de logro como: identificar y aplicar la estructura y características de la columna de opinión, establecer y considerar la situación retórica, elaborar un texto coherente, entre otros.

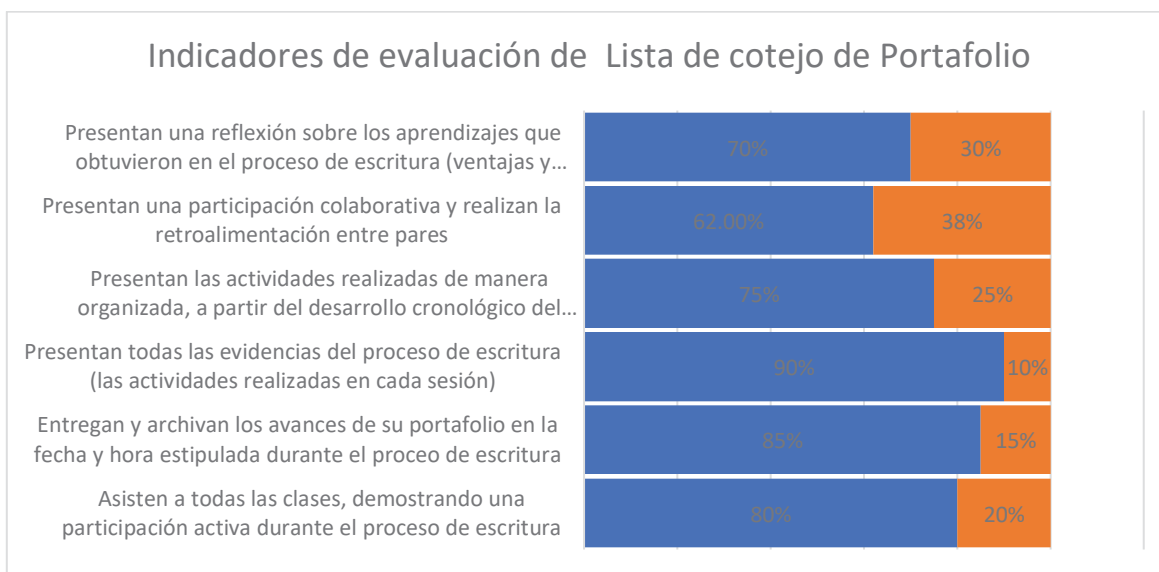
Análisis de evidencias

En un principio, y a partir de las cifras que se obtuvieron por medio de la encuesta de intereses y habilidades junto con la de estrategias en la producción de textos escritos, fue posible establecer una ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de escritura por parte de un 75,7% de las y los estudiantes que han manifestado no considerar a su audiencia o la elección de un tema al momento de tener que producir un texto escrito; es decir, no son conscientes del desarrollo de la situación retórica que deben llevar a cabo. Asimismo, con respecto a la ausencia en la selección y utilización de recursos bibliográficos fue posible establecer que un 40% del curso grupo le dificulta investigar, y con respecto a el proceso de escritura, un 55% de las y los estudiantes expresaron que nunca u ocasionalmente buscan y utilizan información de distintas fuentes bibliográficas, y también no incluyen imágenes u otros recursos gráficos que se relacionen con el tema del texto escrito.

De esta manera, y continuando con lo anterior, los resultados obtenidos de los diarios de campo, entrevistas semi-formales, y la aplicación de la evaluación diagnóstica sobre comprensión lectora y producción de texto escritos junto con una evaluación sumativa sobre la Unidad cero, demostraron que las y los estudiantes también poseen una dificultad en la

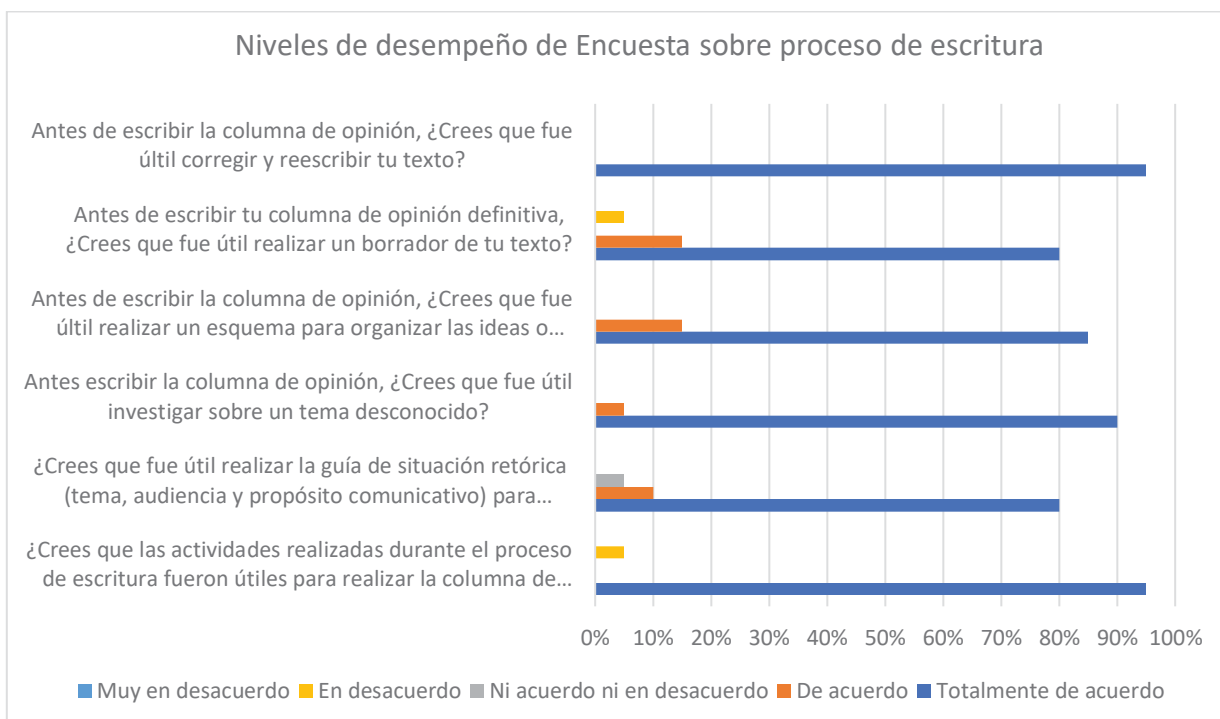
estructuración de párrafos, lo cual dificulta la comprensión de las tareas que realizan debido a que no utilizan marcadores discursivos e incluso no pueden formular una respuesta completa a partir de un enunciado propuesto; es decir, si se solicita en un apartado responder a tres incógnitas en un solo texto, aproximadamente un 55% responde de manera separada lo solicitado y no construye un párrafo coherente y cohesionado. En consecuencia, esto ha afectado a la percepción de las y los estudiantes sobre la correcta manera de producir un texto escrito, ya que un 58% del grupo curso curso ha manifestado que no pueden escribir un texto adecuado sin problemas, y específicamente, declaran que esto no es posible por sus constantes faltas de ortografías, como también no poder organizar las ideas que desean expresar.

En este sentido, el cumplimiento de los siguiente objetivos específicos: comprender y reconocer el proceso de escritura como una práctica significativa para que sus ideas textualizadas sean entendidas por otros(as) y valorar y desarrollar una actitud colaborativa con la o el compañero, a través del respeto y la responsabilidad por el trabajo en equipo, han sido posible de evidenciar por medio de los resultados obtenidos durante las fases de escritura, luego de aplicada la propuesta didáctica descrita anteriormente, y los cuales se observan en el gráfico a continuación:



Los niveles de desempeño visualizados anteriormente provienen de la lista de cotejo aplicada al portafolio realizado durante el proceso de escritura, y estos indican que las y los estudiantes han progresado en la obtención y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que han demostrado asistencia constante a las sesiones realizadas con un total del 80% del grupo curso, junto con la realización de las actividades propuestas en la fecha y hora estipulada y presentándolas en su totalidad con un 85% y 90% del grupo curso respectivamente. Por tanto, esto demuestra cómo las y los estudiantes van comprendiendo y reconociendo el proceso de escritura como una instancia significativa, reflejándose en su responsabilidad, motivación y participación en cada actividad junto a su compañera o compañera de trabajo, lo cual es evidenciable con el 62% que trabajó colaborativamente y retroalimentó a otras duplas.

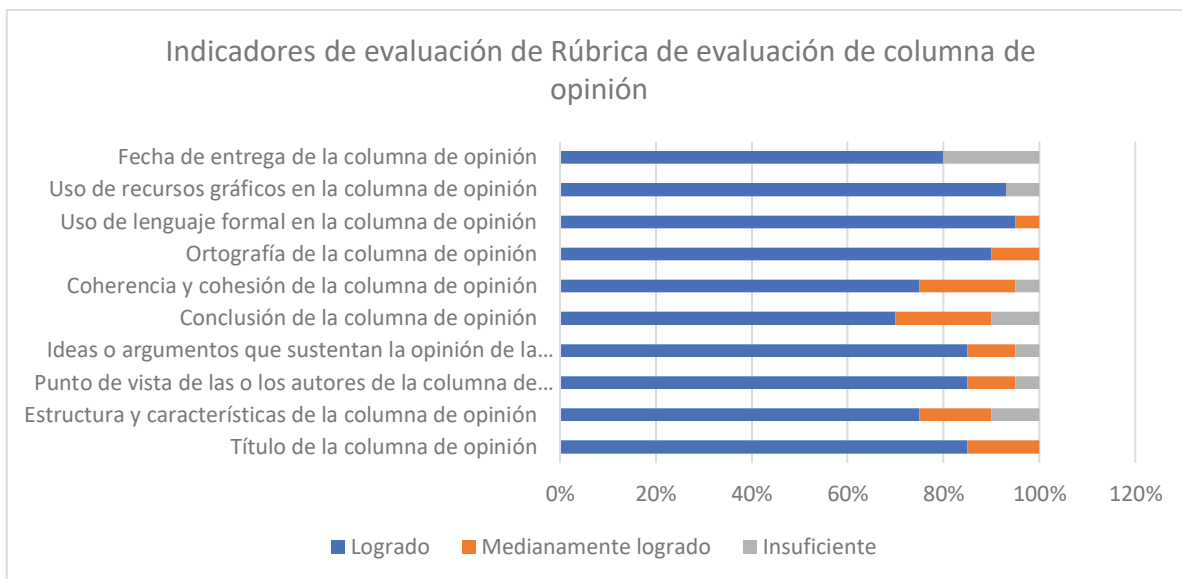
De este modo, y continuando con los objetivos anteriores, es posible determinar su logro a partir de la aplicación de una encuesta de percepción del proceso de escritura desarrollado a las y los estudiantes, lo cual también se relaciona con el siguiente objetivo específico: seleccionar y utilizar fuentes y recursos bibliográficos apropiados para estructurar párrafos de un texto escrito por proceso de manera adecuada.



Los tres objetivos específicos se ven cumplidos en cierta medida a través de las respuestas plasmadas por las y los estudiantes en una encuesta de escala Likert, la cual estaba orientada en reflexionar sobre fases significativas del proceso de escritura. Por ende, un 95% del grupo curso totalmente de acuerdo en que las actividades realizadas durante el proceso de escritura fueron útiles para realizar la columna de opinión, lo cual demuestra una reflexión entorno al material utilizado y cómo este material intenciona el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura procesual, transformándose en una actividad significativa. Asimismo, con respecto a la tarea de investigación, un 80% de las y los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo con que es útil investigar sobre un tema desconocido, lo cual apunta a la selección y utilización de información y recursos bibliográficos.

Por consiguiente, y con respecto a la estructuración de párrafos coherentes y cohesivos, a partir de los resultados arrojados por la encuesta anterior, es posible observar que un 95% de las y los estudiantes están totalmente de acuerdo con el corregir y reescribir; no obstante, al momento de escribir el borrador un 80% esta totalmente de acuerdo, y esto demuestra la reflexión que tienen en las distintas fases del proceso de escritura, debido a que gran parte del grupo curso no consideraba necesario realizar un borrador hasta que se percataron de las correcciones necesarias que se le realizan a este material.

Los indicadores de logro empleados en la propuesta didáctica realizada tuvieron su foco principalmente en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de escritura de una columna de opinión, y apuntando principalmente a una estructuración de párrafos organizada y comprensible; no obstante, para poder verificar este último aspecto de manera concreta fue necesario aplicar una rúbrica de evaluación de la columna de opinión, la cual estuvo enfocada principalmente en evaluar el producto final obtenido a partir de las fases de escritura desarrolladas por las y los estudiantes, ya que el proceso ejecutado en este octavo año básico fue de manera gradual, sistematizada y reflexiva, lo cual permitió obtener los siguientes resultados plasmados en el gráfico a continuación:



En consecuencia, este instrumento evaluativo demostró una mejora en un 75% aproximadamente en el nivel de desempeño de coherencia y cohesión de la columna de opinión, lo cual difiere del 55% del grupo curso que no podía realizar un párrafo organizado y entendible, demostrando que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de escritura permitieron generar un aprendizaje significativo con respecto a cómo desarrollar un texto escrito de manera adecuada. Asimismo, cabe decir que esa situación influirá directamente en la percepción de las y los estudiantes, ya que un 58% consideraba que no podía escribir un texto correctamente debido a las faltas ortográficas o no poder textualizar las ideas que desea escribir, y luego de esta actividad varios han manifestado comprender los textos de sus compañeras y compañeros.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos específicos, los criterios evaluados permitieron dilucidar una comprensión y reconocimiento del proceso de escritura como una práctica significativa junto con la selección y organización de fuentes y recursos bibliográficos, ya que un 90% de las y los estudiantes utilizaron recursos gráficos en su columna de opinión definitiva y, esto junto a un 85% del grupo curso que logró sustentar su texto a partir de dos o más ideas o argumentos. Además, este instrumento también apunta a la valoración y desarrollo de una actitud colaborativa respetuosa y responsable frente al trabajo en equipo, lo cual queda demostrado con el 80% de entregas en la fecha indicada.

En definitiva, el cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos se vio plasmado principalmente en los criterios evaluativos de los tres instrumentos graficados con anterioridad, lo cual fue posible de visualizar a través de una comparación con los datos recolectados en un inicio de la investigación, ya que estos permitieron que emergieran las categorías descritas. Por tanto, cabe decir que la percepción sobre el proceso de escritura por parte de las y los estudiantes junto con el desarrollo evaluativo de las distintas actividades son coherentes entre sí, ya que ambas instancias reflejan una mejora significativa en su escritura.

Reflexión crítica

Con respecto al desarrollo de la propuesta didáctica, es necesario esclarecer que el contexto educativo donde se desarrollo la presente investigación presentó constantes cancelaciones de clases, ya sea por actividades extra programáticas, días festivos, entre otros. Esta situación interfirió significativamente en los niveles de desempeño de las y los estudiantes, ya que a pesar de haber logrado una conscientización en cuanto a las fases del proceso de escritura, aún es necesario apuntar a una estructuración de párrafos más coherente y cohesiva, y para esto es necesario realizar un trabajo más sistematizado en cuanto a uso de marcadores discursivos y comprensión de su propio escrito. Por ende, se necesitaba trabajar más en aspectos de corrección y reescritura de los textos producidos por el grupo curso.

Por otra parte, uno de los aspectos que debería profundizarse más es el trabajo colaborativo, porque a pesar de que existieron criterios evaluativos en la lista de cotejo y la rúbrica de evaluación de la columna de opinión que apuntaban a el trabajo grupal, junto con la retroalimentación entre pares, aún así debería incluirse y aplicarse una autoevaluación y una coevaluación que abarque la participación durante el proceso de escritura realizado. Este aspecto fue difícil de regular, debido a que hay estudiantes que suelen no asistir a clases regularmente, por tanto, es complejo evaluar una actividad de estas características en un grupo de aproximadamente tres a cinco estudiantes que no están presentes recurrentemente en las sesiones.

Otro aspecto que debió ser trabajado con mayor significatividad es el medio de circulación donde estarán estos textos, ya que es de suma relevancia reiterar en todas las sesiones la importancia de publicar un texto que será leído por una audiencia en particular (seguidores(as) de Instagram), ya que esto incluye en los contenidos actitudinales de las y los estudiantes frente a la disposición que tienen ante la actividad de escritura procesual, y específicamente, en la motivación por publicar sus textos en las redes sociales.

Por otra parte, uno de los aspectos logrados durante esta propuesta didáctica fue el desarrollo de las actividades a través de metodología por modelado, ya que esto permitió que las y los estudiantes realizarán la identificación, definición, selección, organización, elaboración, corrección y revisión de su columna de opinión a partir de la ejemplificación sobre cómo ejecutar cada actividad por sesión. No obstante, al momento de realizar el esquema de organización de ideas junto con los ejemplos de las y los estudiantes las ideas principales nos e reformularon, sino que se utilizaron según lo que ellas y ellos textualizaron, por tanto, es de suma necesidad poner atención a la corrección de las respuestas del grupo curso, pero apuntando a una reformulación de lo dicho.

Otro aspecto logrado significativamente es el de la percepción del grupo curso frente al proceso de escritura, lo cual se evidenció a partir de las preguntas metacognitivas realizadas durante los momentos de cierre, y viéndose más afirmadas al aplicar la encuesta de escala Likert sobre esta actividad procesual, en donde además de contestar en aquel formato, se les solicitó argumentar las preguntas y, estas en su mayoría aludieron a la recursividad que existe en el proceso de escritura y cómo esto ayuda a construir el texto final. Sin embargo, se podría haber sistematizado de mejor manera estas preguntas abiertas para otorgarles mayor significatividad en el cumplimiento del objetivo general y los específicos propuestos.

Por último, uno de los aspectos que debería ser incluido en esta propuesta didáctica es la de alfabetización digital, ya que en las sesiones donde el grupo curso utilizó computadores para buscar y seleccionar información relevante fue posible observar que no guardaban los datos

recolectados debido a que no utilizaban herramientas como Google Drive e incluso no tenían un correo electrónico para trabajar. Luego, esta misma situación se repitió cuando cada dupla tenía que enviar su trabajo en formato digital y no sabían cómo enviarlo para ser recepcionado. Además, en la sesión que las y los estudiantes debían escribir sus columnas de opinión definitivas en un documento Word, no sabían utilizar las referencias de formatos indicadas en la pizarra (tamaño y tipo de letra, interlineado, justificado, entre otros).

Además, otro aspecto relevante a incluir de manera transversal es los factores que intervienen en el Clima de Aula, ya que estos son fundamentales para poder generar un ambiente ameno para desarrollar las distintas actividades que conllevan las fases de escritura. Los factores del Clima de Aula son principalmente: ambiente físico, aspectos estructurales de la clase y aspectos relacionales al interior del grupo aula. Todos estos afectan en el desempeño de los y las estudiantes durante el transcurso de la propuesta didáctica, por tanto, es necesario tener un manejo y una consciencia sobre estos e incluyéndolos en los contenidos actitudinales de las y los estudiantes.

Conclusiones y proyecciones

Para finalizar, el diseño didáctica llevado a cabo tuvo como objetivo general aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de escritura, y específicamente, para la construcción de párrafos coherentes y cohesivos, por tanto, fue posible ver una mejora de las y los estudiantes con respecto a este último punto, ya que estas y estos al someterse a una escritura procesual fueron capaces de concientizarse frente a cómo estaban escribiendo su columna de opinión, utilizando las actividades que se realizaban en cada clase.

De esta manera, en cuanto a la motivación y actitud de los estudiantes durante el proceso de escritura, fue posible percibir un interés por investigar y saber sobre las distintas problemáticas medioambientales que están presentes en Chile y el mundo, ya que consultaban constantemente sobre los sitios para extraer información, y si era información era suficiente para realizar su columna de opinión. Cabe decir, que los y las estudiantes realizaron un texto a partir de una temática no escogida exclusivamente por ellas y ellos, por lo cual demostraron en su mayoría una actitud responsable y comprometida con el tema

asignado. Sin embargo, si existiese la oportunidad de realizar nuevamente esta propuesta didáctica, permitiría que las y los estudiantes eligieran un tema según sus intereses, ya que tal vez realizarían una investigación más exhaustiva, y también podrían establecer con mayor claridad su audiencia y propósito comunicativo.

Por otra parte, es posible establecer que la didáctica de la escritura empleada por medio de esta propuesta pedagógica fue un acierto en casi su totalidad, ya que las y los estudiantes de octavo básico no estaban familiarizados con la construcción de un texto de manera procesual, por tanto, fue una actividad nueva en todas sus etapas realizadas. En este sentido, se espera que a partir de estas fases de escritura cambien su percepción de cómo se caracteriza un texto escrito adecuadamente, y también sean conscientes que cada vez que realicen un texto, deben tener en consideración las características del género, la situación retórica, selección y organización de la información a utilizar, la elaboración de un borrador del texto, la corrección y reescritura del texto final.

Este diseño didáctico también es posible de ser llevado a cabo con otros textos no literarios, tales como la noticia y el reportaje, ya que poseen una estructura y características particulares, permitiendo que estos sean creados a través de fases de escritura. No obstante, este diseño didáctico tiene que ser adaptado según las necesidades de cada nivel o unidad, debido a que la noticia, reportaje y columna de opinión se encuentran dentro de una misma unidad llamada Medios masivos de comunicación, pero las habilidades varían según el nivel en el cual se encuentran; es decir, la complejidad aumentará a medida que suba el nivel de enseñanza (básica a media). Asimismo, debe considerarse el Clima de Aula del grupo curso donde se aplicará esta actividad, debido a que fomenta la autonomía y trabajo en equipo, y no todos los grupos son capaces de autorregularse para ejecutar de manera óptima las actividades significativas que contienen las fases de escritura a aplicar.

Referencias bibliográficas

Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). Taxonomía de Bloom actualizada o Revisión de la taxonomía de Bloom.

Bases Curriculares (2015). Santiago de Chile. Ministerio de Educación.

Casamiglia, H & Tusón, A. (1999). "Las cosas del decir. Manual de análisis discursivos". Barcelona: Ariel. (en línea)

Grupo Didactext (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos" En: *Didáctica. Lengua Y Literatura*. N°27, pp. 219-254.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). "El aprendizaje cooperativo en el aula". Buenos Aires: Paidós. (en línea)

Mena, I., Valdés, A. (2008). "Clima Social Escolar" En: Documento Valoras UC, pp. 5-7.

Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe" En: *Infancia y aprendizaje*, n°23(89), 65-80

Programa de estudio de Lengua y Literatura 8° básico (2016). Santiago de Chile. Ministerio de Educación

Zayas, F. (2012) "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita". *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 59, pp. 63-85.