



# **ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN COLABORATIVA DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO BAJO LA METODOLOGÍA DE ESCRITURA BASADA EN PROYECTOS**

Trabajo de titulación para optar al Grado de Licenciada en Educación y  
al Título de Profesora en Castellano y Comunicación

**Profesora guía:**

Claudia Sobarzo Arizaga

**Alumna:**

Gabriela Muñoz Becerra

Viña del Mar, julio de 2020

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Estado del arte .....	5
2.1. Análisis de recursos.....	10
3. Marco teórico.....	13
3.1. Enfoque comunicativo cultural .....	13
3.2. Eje de producción de textos.....	15
3.3. Escritura especializada .....	16
3.4. Géneros evaluativos académicos.....	17
3.4.1. Género ensayo.....	18
3.5. Aprendizaje basado en proyectos.....	19
3.5.1. Escritura basada en proyecto .....	19
3.6. Escritura por proceso.....	21
3.6.1. Modelo de escritura didactext (2015).....	22
3.7. Portafolio de evidencias.....	22
3.8. Trabajo colaborativo.....	23
3.8.1. Estrategias de escritura colaborativa .....	26
4. Caracterización propuesta .....	28
4.1. Objetivos de la propuesta: general y específicos .....	30
4.2. Progresión de objetivos .....	30
4.3. Plan de evaluación.....	32
4.4. Secuencia didáctica .....	34
4.4.1. Sesión 1.....	34
4.4.2. Sesión 2.....	36

# Pedagogía en Castellano y Comunicación

## Trabajo de Título

ILCL  
INSTITUTO DE  
LITERATURA Y  
CIENCIAS DEL  
LENGUAJE



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

4.4.3.	Sesión 3.....	38
4.4.4.	Sesión 4.....	40
4.4.5.	Sesión 5.....	42
4.4.6.	Sesión 6.....	44
4.4.7.	Sesión 7.....	46
4.4.8.	Sesión 8.....	49
5.	Conclusión.....	51
6.	Referencias bibliográficas.....	53

## **1. Introducción**

Este trabajo de titulación tiene como objetivo proporcionar una propuesta didáctica por medio del análisis y reflexión de las nuevas *Bases Curriculares* de Lengua y Literatura para Tercero y Cuarto medio. La actualización de dicho documento se justifica con las demandas del siglo XXI propias de una sociedad globalizada que obliga a replantearse los niveles de dominio que deberían alcanzar quienes egresan del sistema escolar (Mineduc, 2020), continuando con el enfoque comunicativo y cultural presentado en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, que tiene por propósito fundamental que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos y así, expresar sus ideas y emociones de forma clara e interactuar adecuadamente en diferentes contextos sociales.

Es de enorme importancia para los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades para comunicarse por escrito, dada su aplicación en una amplia gama de contextos académicos y profesionales. No obstante, bajo este contexto, el de una sociedad cada vez más globalizada, la escuela incide con frecuencia en un problema de *iletrismo* (Ferreiro, 2006), entendido como el desfase entre la formación escolar y las demandas reales de lectura y escritura de la sociedad. En el caso particular de Chile, con relación al problema señalado anteriormente, existe evidencia que revela la presencia de debilidades en lectura y escritura entre la formación escolar y los estudiantes que ingresan a la Educación Superior (Mineduc, 2020).

Considerando lo planteado en el párrafo anterior, la problemática a describir más adelante será vista desde el enfoque de la producción de textos y será situada en la asignatura de plan diferencial “Lectura y escritura especializada”. Esta asignatura permitiría, de alguna manera, estrechar la brecha que ha sido detectada entre las competencias adquiridas por los alumnos en la escuela y, competencias y habilidades necesarias al ingresar a la universidad, ya que dentro de los propósitos formativos de este curso se contempla el desarrollo y profundización de las habilidades requeridas para escribir géneros que circulan tanto en contextos académicos (la escuela y/o universidad), como también aquellos géneros propios de contextos profesionales (Mineduc, 2020). Además, para lograr dicho propósito, las bases

curriculares sugieren trabajar bajo la metodología de aprendizaje basado en proyectos, ya que esta propuesta favorece el trabajo colaborativo para dar solución a necesidades específicas, aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, sin embargo, es bajo esta metodología que se presenta un problema, una incongruencia entre los objetivos de aprendizaje planteados en las Bases Curriculares y las actividades sugeridas en los Planes y Programas a nivel de herramientas y estrategias metodológicas.

Si bien, algunos de los objetivos de aprendizaje en torno al eje de producción apuntan a un trabajo colaborativo, como, por ejemplo, el OA 2. “Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados —como autor, lector, revisor— al interior de una comunidad de “pares especialistas” que leen, escriben y aprenden sobre un tema en particular”, con la lectura de los planes y programas de la asignatura se identifica un problema: no se logra visualizar un trabajo ni procesos colaborativos de mayor envergadura. Para ejemplificar este problema, en la unidad 4. “Colaborando en la construcción del conocimiento” de los Planes y Programas de la asignatura, se menciona que el propósito de esta unidad es que los estudiantes produzcan colaborativamente textos especializados asumiendo diversos roles al interior de una comunidad de pares especialistas para aprender sobre un tema particular y difundirlo en una audiencia en particular. Sin embargo, en las actividades sugeridas para esta unidad solo se visualiza el diálogo compartido como proceso colaborativo en la primera fase de escritura.

Para dar solución a este problema, se planteará una propuesta didáctica que aborde la escritura desde el aprendizaje basado en proyectos, ya que esta metodología estimula el trabajo colaborativo dándole significado a los contenidos abordados por la asignatura, transformándolos en experiencias auténticas de aprendizaje: los estudiantes desarrollan un trabajo a partir de un tema desafiante que esté relacionada con sus intereses y en la búsqueda de una solución, los y las estudiantes reflexionaran de manera cooperativa sobre qué, cómo y por qué están aprendiendo. La propuesta consistirá en el desarrollo de diferentes estrategias que permitan trabajar colaborativamente según las diferentes fases de escritura propuestas por el Modelo Didactext (2015): planificación, redacción, revisión y edición; pues aprender a comunicarse de manera escrita requiere generar herramientas que se ajusten a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea

de manera clara y efectiva por medio de la producción de distintos géneros. Algunas de estas estrategias pueden ser el diálogo compartido (que sí es abordado en los planes y programas) la asignación de roles y la revisión colaborativa que permitiría retroalimentar el trabajo de sus pares por medio de la coevaluación.

El interés por la elaboración de una propuesta didáctica desde el trabajo colaborativo para solucionar la incongruencia entre los objetivos de aprendizaje planteados en las Bases Curriculares y las actividades sugeridas en los Planes y Programas a nivel de herramientas y estrategias metodológicas radica en que, si se desarrolla adecuadamente un trabajo colaborativo, fomenta positivamente la interacción entre los y las estudiantes, puesto que tendrán la necesidad de discutir, tomar decisiones y corregirse para realizar el objetivo propuesto. Al poner en práctica este tipo de trabajo, los y las alumnos/as hacen uso de sus conocimientos y habilidades, y también detectan sus debilidades las cuales, por medio de la conversación e intercambio de ideas entre compañeros, pueden transformarse en nuevos conocimientos que se incorporan al andamiaje cognitivo de los y las estudiantes fortaleciendo sus competencias lingüísticas.

Otro beneficio que se puede pensar sobre el trabajo colaborativo es que entrega seguridad a los estudiantes al momento de redactar (lo cual ha sido evidente en prácticas docentes). La realización de borradores, la posibilidad de escribir, modificar, corregir, volver a releer y hacerlo en equipo, elimina el estrés de tener que escribir de forma solitaria, pero, para conseguir esa seguridad, hay que tener especial atención en la formación de grupos de trabajo.

Los grupos de aprendizaje deben ser heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

Los autores hablan de heterogeneidad para la conformación de grupos puesto que la colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se tomarían individualmente, permite analizar la realidad desde más ángulos y producir obras más complejas y completas (Mineduc, 2020). También indican que cada estudiante debe desempeñar diferentes roles en la creación de un texto como, por ejemplo, autor, lector, revisor, etc. lo que es considerado en el objetivo de aprendizaje analizado para este trabajo y, además, implica, a su vez, el desarrollo de actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como “la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía” (Mineduc, 2020, p.26) actitudes que motivaran a los integrantes del grupo colaborativo para el cumplimiento de la tarea de escritura.

Pensar en una propuesta que subsane la incongruencia detectada entre los objetivos de aprendizaje y la aplicación de tareas desde el trabajo colaborativo en las actividades sugeridas por los planes y programas de la asignatura “Lectura y escritura especializada” en torno al eje de la producción de textos tiene una gran trascendencia porque, además de tratarse poco, se contempla el trabajo colaborativo como uno cooperativo que, para muchos autores, no es lo mismo. Esta diferencia teórica es tratada por Ferrari y Bassa (2017) al decir que “trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final, mientras que, en el trabajo colaborativo, se comprometen con una tarea común, que es construida por todo el grupo” (p.124).

El trabajo colaborativo, que se ve promovido por la metodología de aprendizaje basado en proyectos tal y como se menciona en las nuevas *Bases Curriculares*, provee un escenario satisfactorio para el desarrollo de habilidades que caracterizan al individuo del siglo XXI por lo que existe un gran interés por parte del curriculum de dejar atrás las clases expositivas enfocadas en el desarrollo de habilidades individuales-competitivas y comenzar a determinar nuevas formas de aprender enfocadas completamente al trabajo entre compañeros, el cual permite visibilizar diferentes perspectivas y por tanto, nuevas maneras para relacionarse con la realidad, las cuales permitirían que los y las alumnos/as se

desenvuelvan satisfactoriamente tanto en un contexto académico como en uno profesional. Bajo este paradigma, los estudiantes serán el centro de los procesos de aprendizaje, pero el/ la docente tendrá la misión de entregar herramientas y guiarlos en la aplicación de estrategias para así desarrollar las competencias comunicativas requeridas en un mundo globalizado, ya sea la producción de textos o cualquier otra.

## **2. Estado del Arte**

En la revisión de las nuevas bases curriculares para tercero y cuarto medio en el ámbito de la producción de textos, se han podido observar incongruencias con respecto a los objetivos de aprendizaje planteados por las bases curriculares para desarrollar aquella habilidad y las actividades sugeridas por los planes y programas. Se menciona que la escritura debe trabajarse desde una metodología de aprendizaje basado en proyectos debido a las posibilidades de que los alumnos se organicen entre pares para el cumplimiento de objetivos de trabajo. Sin embargo, considerando que la escritura se trata de un proceso que consta de distintas fases, en las actividades sugeridas no se plantean estrategias de trabajo colaborativo para cada una de ellas, lo cual dificulta la tarea y se comprende como un problema curricular a nivel de herramientas y estrategias metodológicas.

En un intento por subsanar este problema, en el apartado anterior se presentó – a grandes rasgos- una propuesta didáctica que aborde la escritura desde el Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de diferentes estrategias que permitan trabajar colaborativamente según las diferentes fases de escritura propuestas por el Modelo Didactext (2015): planificación, redacción, revisión y edición. Algunas de estas estrategias pueden ser el diálogo compartido, la negociación entre pares, el cumplimiento de roles, la revisión colaborativa, entre otras.

Para lograr elaborar una secuencia didáctica que aborde la problemática evidenciada, resultó necesario construir un análisis de tipo documental que muestre los avances más importantes que se han logrado con respecto a la problemática y para esto, se establecieron tres criterios de búsqueda para lograr dar cobertura a la totalidad de la situación. El primer criterio es la escritura colaborativa puesto que trabajar de esta manera propicia el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el individuo del siglo XXI (Mineduc, 2019)



y, además, es el punto medular del objetivo de aprendizaje en donde se sitúa la problemática localizada: OA 2. Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados —como autor, lector, revisor— al interior de una comunidad de “pares especialistas” que leen, escriben y aprenden sobre un tema en particular. El segundo criterio es la escritura por proceso debido a las grandes implicancias que tiene para el desarrollo de estrategias el concebir la composición escrita como un proceso recursivo y creativo (Mostacero, 2017) que consta de diferentes fases. El tercer y último criterio fue el establecimiento de un rango de años que permitiera utilizar fuentes relativamente nuevas: propuestas, investigaciones, proyectos, etc., trabajadas entre los años 2010 y 2020. La fusión de estos criterios permite realizar un recorrido sobre la evidencia que existe hoy en día con respecto a la escritura colaborativa, el proceso de la tarea y el desarrollo de estrategias.

Para organizar este trabajo y presentar las fuentes que logran dar cobertura a los criterios de búsqueda y así, evidenciar la situación actual con respeto a la problemática, se hará uso del análisis propuesto por Jiménez (2013). El autor demarca las líneas de trabajo con respecto a las tareas de escritura colaborativa. Un primer conjunto de estudios se centra en la revisión y posterior análisis de los textos producidos en el contexto escolar, señalando que este tipo de actividades incrementa la extensión, la complejidad morfosintáctica y discursiva de los textos y su precisión. Menciona que son numerosos los estudios que han demostrado cómo los textos escritos que son producidos por más de un alumno son mejores que los producidos por un alumno trabajando individualmente. Un segundo grupo de investigaciones delimitado por Jiménez se trata de propuestas enmarcadas dentro de la teoría sociocultural y que se ocupan de los procesos que tienen lugar durante la realización de estas tareas. Estas investigaciones han mostrado de qué manera la interacción entre pares da lugar a procesos cognitivos en la zona de desarrollo próximo y de qué manera se pueden usar los resultados para hacer visibles los procesos mentales.

Ambas líneas coinciden en señalar los beneficios de las tareas de escritura colaborativa para el aprendizaje. Estos beneficios derivan de los procesos de reflexión que se desencadenan gracias al diseño de la tarea y de la necesidad de negociar la realización de esta con los compañeros. Sin embargo, como se podrá inferir, existe una diferencia. Mientras que el primer grupo enfoca mayor parte de su interés en el texto como producto de escritura,

el segundo grupo se preocupa por el proceso de escritura y las estrategias utilizadas para realizar la tarea colaborativamente. A continuación, se expondrán los trabajos y avances realizados en torno a la escritura colaborativa siguiendo la diferenciación expuesta anteriormente.

Los avances de Guzmán y Rojas-Drummond (2012) responden a la primera línea. Estas autoras presentan una investigación que evalúa la implementación de un programa de fortalecimiento de habilidades de composición de textos informativos a una muestra que incluyo 120 niños de 6° grado de dos escuelas públicas de la Ciudad de México de, los cuales 60 conformaron el grupo experimental y participaron del programa, y los otros 60 integraron el grupo de control que continuaron clases regulares y permitieron hacer el contraste. El objetivo de este programa era mostrar cómo el trabajo colectivo ayudaba en el desarrollo de habilidades para crear buenos textos informativos y para esto, se evaluó los textos con una rúbrica que aunaba criterios como la coherencia, la gramática y convenciones lingüísticas. La implementación del programa de fortalecimiento de habilidades de composición de textos dio como resultado lo siguiente: los alumnos del grupo experimental, quienes participaron del programa, produjeron textos de mejor calidad pues lograban identificar los propósitos de la tarea, lo que les permitió establecer características textuales propias del género informativo, redactar artículos coherentes, organizados en secciones, mientras que los alumnos que integraron el grupo de control, no lograron cumplir con los propósitos de escritura y crearon textos rudimentarios.

Bajo esta misma línea se inserta el trabajo de Jiménez (2013) que analiza en qué medida la colaboración ayuda a conseguir trabajos de mejor calidad en clases de español como L2 que tengan por objetivo la adquisición de convenciones lingüísticas propias del idioma. Se trata de una secuencia didáctica de cuatro horas, articulada en dos sesiones de dos horas cada una en una escuela de idiomas en Barcelona. La tarea que se debía realizar era la redacción de una receta, la cual consistía en diversos trabajos que fomentaban la adquisición de vocabulario, recursos gramaticales y discursivos y un modelo de producto final. Si bien se le presta atención a los procesos de negociación que se presentan en episodios interactivos en los cuales los alumnos hablan sobre el proceso que están llevando a cabo, el foco principal está en el resultado lingüístico de la tarea de escritura. La evaluación de los textos redactados

por los alumnos indicó que la escritura en grupo de forma colaborativa proporciona oportunidades para el aprendizaje de recursos lingüísticos propios del español y así, generar textos de calidad, sin embargo, demuestra que la calidad también depende del compromiso que tengan cada uno de los estudiantes que integren el grupo de trabajo.

Siguiendo el interés por la adquisición del español como segunda lengua por medio de la implementación del trabajo colaborativo, se presenta el taller “*Cuéntame un cuento: una propuesta de escritura colaborativa digital con significado social*” propuesto por De Luna (2015). El taller consiste en la creación de cuentos para niños (los cuales serán donados a escuelas de escasos recursos) utilizando una herramienta digital que permitiera a participantes extranjeros trabajar de manera colaborativa escribiendo, revisando y editando sus textos y así, adquirir conjuntamente el español. A pesar de que la pertinencia de este estudio es relativa, ya que se centra en escritura creativa, se rescata la siguiente idea. La tarea propuesta en el taller es guiada y evaluada por un instructor que, a su vez, se encarga de la revisión y edición de los textos. El resultado final de escritura indica que la escritura colaborativa ayuda a los estudiantes de español como L2 a mejorar sus competencias lingüísticas ya sea la coherencia, gramática o la adquisición de vocabulario.

En cuanto a la segunda línea de trabajos relacionados a la escritura colaborativa y los procesos que se realizan en torno a ella, está el estudio de casos realizado por Ana Elena Ranz (2018) que consiste en la adquisición de la escritura académica en alumnos de la Universidad autónoma de Yucatán por medio de la colaboración en la tarea y el uso de estrategias. Para esto, se realizó una escritura por procesos en donde se utilizaron las siguientes estrategias realizadas colaborativamente: lluvia de ideas, leer para escribir, hablar para escribir, elaboración de borradores, revisión y reescritura. Y, además, la implementación de dichas estrategias fue evaluada según cinco dimensiones: mecanismos de control de los estudiantes, los roles que asumieron, actividades involucradas al proceso de escritura (planificación, redacción, revisión, edición y socialización), toma de decisiones y consideraciones éticas. Sin embargo, la realización de esta propuesta arrojó una tendencia entre los participantes de asumir el control de la tarea debilitando el proceso de escritura colaborativa, ya que no se llegaban a acuerdos con respecto a la toma de decisiones.

Otra propuesta que responde a la segunda línea de trabajos es la planteada por Álvarez y Bassa (2016). Las autoras sugieren el uso de estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías. Dichas estrategias dependerán de la dinámica que se establezca en los grupos de trabajo, el modo de trabajo (presencial, asincrónica, asincrónica distribuida y sincrónica distribuida) y considerando las fases propuestas por las autoras para la escritura colaborativa: preescritura, escritura en sí y posescritura. Alguna de las estrategias planteadas para la escritura colaborativa mediadas por tecnologías son la asignación de roles (por ej. escritor, consultor, editor, revisor, escriba), pautear las participaciones y deberes con las que deben cumplir los estudiantes, considerar los consensos y desacuerdos logrados por medios de mecanismos de discusión al momento de revisar los borradores para así, textualizar el producto del trabajo colaborativo.

En los textos del estudiante de Lengua y Literatura entregados por el Mineduc, elaborados a partir de las nuevas bases curriculares para el plan común Lengua y Literatura, también se logran identificar tareas de escritura colaborativa que promueven el desarrollo de habilidades por medio de distintos procesos. Una de estas actividades es la que está presente en el texto de tercero medio de la editorial Norma (2020). La actividad se enmarca en la unidad 3 “Mas allá de tu m<sup>2</sup>” que tiene por propósito analizar, interpretar y reflexionar en torno a textos que traten la experiencia del ser humano y su relación con la sociedad y cómo influyen en la construcción del individuo. Atendiendo a ese propósito, se propone en la actividad realizar una tarea de escritura colaborativa con el fin de responder una consigna que trate dichos temas y para ello, los estudiantes deberán escribir un informe en grupos de tres integrantes siguiendo instrucciones que aluden a las fases de escritura propuestas en el modelo Didactext (2015) haciendo uso las herramientas de Google Drive como estrategia de revisión colaborativa, sin embargo, en esta actividad no se aprecian otras instancias de trabajo colaborativo en las otras fases de escritura.

Es necesario mencionar que la búsqueda de propuestas de escritura colaborativa en textos escolares arrojó que esta modalidad de trabajo solo se ha implementado en los últimos años; antes solo se proponían trabajo colaborativo para activar el conocimiento previo en torno a la temática propuesta para el trabajo de escritura.

## **2.1. Análisis de recursos**

Para realizar el análisis de las fuentes que dan cobertura al tema propuesto por el currículum con respecto al trabajo colaborativo en la producción de textos, se utilizarán como criterios la pertinencia y suficiencia con relación al objetivo de aprendizaje planteado por las bases curriculares para validar la elección de recursos: OA 2. Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados —como autor, lector, revisor— al interior de una comunidad de “pares especialistas” que leen, escriben y aprenden sobre un tema en particular.

Si bien en los trabajos y propuestas de Guzmán y Rojas-Drummond (2012), Jiménez (2013) y De Luna (2015) se presenta un interés por la realización de procesos colaborativos de escritura, el foco principal está en la calidad del producto de la tarea y los beneficios que trae consigo esta modalidad de trabajo para la adquisición de habilidades de composición escrita en español. Lo anterior indica que el OA propuesto para la producción de textos en las nuevas bases curriculares es coherente al desarrollo adecuado de competencias comunicativas necesarias por el individuo en pleno siglo XXI. Estas fuentes demuestran que el trabajo colaborativo propicia la creación de textos de calidad y promueve el desarrollo de habilidades que, si son aprendidas significativamente por los estudiantes, podrán ser utilizadas de forma individual en cualquier tarea de escritura, sin embargo, no hay un seguimiento a las estrategias con las cuales se logran los procesos de escritura.

Álvarez y Bassa (2016) y Ranz (2018) sí consideran el desarrollo de diferentes estrategias en los procesos de escritura realizados de forma colaborativa dentro de sus propuestas al considerar que el aprender a comunicarse de manera escrita requiere utilizar diferentes herramientas (estrategias) que se ajusten a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera clara y efectiva por medio de la producción de textos. Con respecto a las estrategias presentadas en ambas fuentes, al parecer existe un consenso en el uso de ciertas estrategias de acuerdo con la fase de escritura que se desarrolle, pero, presentan la designación de roles como una estrategia transversal al proceso de escritura lo cual se condice con el objetivo de aprendizaje analizado para este trabajo: escritor, lector, revisor, entre otros. No obstante, con el análisis de dicha estrategia (la cual es central en las dos propuestas) se puede inferir que hay una distribución

de responsabilidades con relación a los procesos para el cumplimiento de la tarea y no una responsabilidad compartida por todos los partícipes lo cual no es suficiente para realizar tareas de escritura bajo esta modalidad.

Con respecto a la tarea de escritura colaborativa planteada por la editorial Norma (2020), si bien responde directamente al OA. 2 que alude a la producción de textos de forma colaborativa, se considera que la actividad que no entrega grandes lineamientos con respecto a cómo llevar a cabo la tarea. No se indica el desarrollo de estrategias para redactar colaborativamente un texto más que la utilización de un procesador de texto Google Drive en la fase de revisión y edición. Esta actividad, se puede comparar hasta cierto punto con la actividad propuesta en los planes y programa de la asignatura “Lectura y escritura especializada” (Mineduc, 2020) la cual permitió la identificación de la incongruencia a nivel de herramientas y estrategias metodológicas, ya que dicha actividad propone realizar una tarea de escritura colaborativa, pero, el uso de estrategias se centra solo en las fases de planificación y revisión.

Con este análisis sobre la evidencia que existe con relación a los procesos de trabajo colaborativo en la escritura, se pueden inferir dos ideas. La primera es que realizar tareas de escritura por medio de la colaboración permite la construcción de textos de mayor complejidad debido a que esta metodología de trabajo favorece a la adquisición de competencias lingüísticas y discursivas relacionadas a la producción de textos. La segunda idea es que gran parte de las fuentes considera la composición escrita como un proceso recursivo que consta de fases que pueden realizarse gracias a la implementación de estrategias y que dependerán del propósito de la tarea, sus participantes y la modalidad empleada (en estos casos, la colaboración).

Sin embargo, considerando estas ideas y las propuestas planteadas por las fuentes revisadas, se puede identificar un vacío con respecto al uso de estrategias en la escritura por proceso realizada por medio de la colaboración: no hay trabajos que propongan didácticamente un uso de estrategias en cada una de las fases del proceso de escritura o más bien, proponen actividades colaborativas solo en algunas fases como, por ejemplo, la planificación y revisión, mediadas por tecnología y, además, en su mayoría, se tratan trabajos realizados en otros países de Latinoamérica alejándose del contexto educativo chileno. Por

## **Pedagogía en Castellano y Comunicación**

### **Trabajo de Título**

ello, una propuesta que aborde la escritura colaborativa considerando cada una de las fases del proceso y la utilización de estrategias es viable y también resulta ser beneficioso, ya que la implementación de una propuesta didáctica de dichas características ayudaría a los estudiantes a adquirir competencias comunicativas que incluso podrían utilizar en tareas individuales de forma autorregulada y autónoma, lo cual es coherente con la necesidad de desarrollar diferentes habilidades que permitan a los estudiantes desenvolverse en una sociedad globalizada.

### **3. Marco teórico**

En este apartado se presentarán los contenidos y conceptos necesarios para abordar la problemática localizada con la lectura de las nuevas bases curriculares para Tercero y Cuarto medio y la revisión de los planes y programas de la asignatura del plan diferencial, Lectura y escritura especializada, con respecto a las estrategias y herramientas para escribir colaborativamente y así, justificar la propuesta didáctica que se elabore para subsanar dicho problema metodológico. Los contenidos a revisar a continuación están dispuestos de lo más general a lo más específico por lo que, en primer lugar, se definirá el enfoque comunicativo-cultural de la asignatura. En segundo lugar, se definirá el eje de Producción de textos en el cual se encontró la problemática vinculada a herramientas y estrategias metodológicas. En tercer lugar, se abordará la escritura colaborativa, puesto que la propuesta se centrará en la asignatura de Lectura y escritura especializada. En cuarto lugar, se definirá el género Ensayo, el cual será trabajado para el desarrollo de la propuesta, y el modo de organización discursiva que predomina en él: argumentación. En quinto lugar, se hará una revisión a la metodología propuesta en las bases curriculares, la cual es el Aprendizaje basado en proyectos (APB), ya que dentro de ella se justifica el trabajo colaborativo para el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas y con respecto a este punto es que, en sexto lugar, se abordara la escritura desde el ABP. En séptimo lugar, se presentará el modelo para la producción de textos académicos elaborado por el grupo Didactext (2015) ya que será utilizado como uno de los lineamientos metodológico-didácticos para la elaboración de la propuesta. Por último, en octavo lugar, se hará una revisión a las definiciones propuestas para trabajo colaborativo y las estrategias para realizar una escritura colaborativa, ya que es lo central en la propuesta didáctica que será caracterizada en la futura fase.

#### **3.1. Enfoque comunicativo cultural**

En las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio se menciona que, tanto la asignatura Lengua y Literatura como las asignaturas del plan diferencial, presentan un enfoque comunicativo y cultural, en continuidad con las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Este enfoque “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas



culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales” (Mineduc, 2019, p. 87)

El Enfoque comunicativo favorece que los y las estudiantes adquieran las “habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo donde viven” (Cassany, 2000, p.36) lo que les permite insertarse en determinadas comunidades caracterizadas por diferentes convenciones con respecto al uso del lenguaje. Además, promueve el desarrollo de competencias que los ayuden a comunicar ideas, puntos de vista y percepciones de forma consciente y responsable. En cuanto al enfoque cultural, este se refiere al “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” (MINEDUC, 2019, p. 87) lo que llevaría a los y las alumnos/as a reflexionar sobre la construcción de su propia identidad tanto personal como social y así, apreciar la diversidad cultural desde el respeto y la tolerancia.

Ambas esferas conciben al lenguaje como una forma de actividad humana y como un medio social para alcanzar propósitos determinados y ante eso es que el propósito del enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua es desarrollar las habilidades lingüísticas y competencia comunicativa. La lengua emerge y es empleada en una comunidad de hablantes concreta que comparte una cultura en particular, por lo tanto, para aprender habilidades y competencias relacionadas con un idioma es indispensable “adquirir los conocimientos socioculturales básicos de la comunidad lingüística correspondiente” (Cassany, 1999, p. 4). De este modo, la competencia comunicativa, es definida como “el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (Cassany, 1999, p. 5). Esto implica que cada miembro de una comunidad debe poseer un conocimiento acertado del contexto en el cual se desenvuelve y desarrollar las habilidades sociales y lingüísticas propias de su entorno, lo cual vislumbra el segundo componente del enfoque, lo cultural. Para Lomas (1994) la competencia comunicativa es “la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas” (p. 2). Para ambos autores, la competencia comunicativa

es una habilidad expresiva y comprensiva que debe ser desarrollada por hablantes reales, en situaciones concretas y en una comunidad de habla específica. Relacionado a esto último es que, Mendoza (2003), por su parte, indica que las competencias comunicativas desarrolladas con la asignatura deben responder a la necesidad de que los contenidos sean útiles para los estudiantes tanto para su vida escolar como para el futuro. Saber argumentar correctamente una postura a nivel escrito, es una habilidad necesaria para un futuro académico o laboral, ya que en cualquier área en la que un estudiante quiera desempeñarse posterior a la educación escolar, deberá utilizar su capacidad de argumentación. A modo de síntesis, está la reflexión de Cassany (2000) respecto al objetivo fundamental de los enfoques y los beneficios que estos tienen en el aula. El autor indica que, si los jóvenes alcanzan habilidades lingüísticas y competencias comunicativas, los alumnos lograrán comunicarse mejor en su propia lengua y, en consecuencia:

“las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc.” (Cassany, 2000, p. 86)

### **3.2. Eje de Producción de textos**

La propuesta didáctica que se diseñará se centra en el eje de producción de textos. El documento ministerial *Bases curriculares* (2019) indica que, para el trabajo de este eje, la escritura tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica, aprendizaje que es útil en la medida en que prepara a los estudiantes para adecuarse a situaciones comunicativas de diversa dificultad en su vida laboral, profesional y social. Lo anterior, responde a la idea de que, en la actualidad, la escritura se ha convertido en un requisito primordial en la vida de los y las estudiantes porque satisface necesidades intrínsecas del ser humano:

“es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reúne, preserva y transmite información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común” (Mineduc, 2015, p. 38)

La importancia del desarrollo de las habilidades y competencias vinculadas con el eje de escritura no solo se hace valer en las premisas indicadas en los textos ministeriales. García y Alberrán (2010) mencionan que la composición escrita además de perpetuar información y ser un canal para la creatividad, es un acceso al conocimiento, ya que con la enseñanza de esta habilidad no solo se entregan estrategias de escritura sino también, que indica un camino en el cual los estudiantes logran interiorizar – y exteriorizar- aprendizaje académico lo cual, se relaciona con el propósito fundamental de la asignatura *Lectura y Escritura Especializada*, la cual es “preparar a los estudiantes para comunicarse por escrito en comunidades discursivas especializadas, sean estas académicas o de ámbitos laborales específicos” (Mineduc, 2019, p. 54).

### **3.3. Escritura especializada**

Considerando que la propuesta didáctica se contextualiza en la asignatura del plan diferencial “*Lectura y Escritura Especializada*”, resulta necesario definir qué se considera como tal. Los planes y programas de la asignatura indican, dentro de sus propósitos formativos que, en lo que respecta a la escritura, se deberá guiar la actividad hacia “la construcción y al acceso al conocimiento especializado (...) para producir, por escrito, nuevo conocimiento relevante para una comunidad que comparte intereses determinados” (Mineduc, 2019, p. 21).

En relación con dicho propósito formativo resulta necesario presentar las ideas de Cabré (2001) con respecto a la escritura especializada. El autor sostiene que la escritura especializada se desarrolla a partir de tres condiciones: cognitiva, gramatical y pragmática. La idea que más se destaca dentro de estas condiciones es que “los elementos que intervienen en el proceso escritural y recepción implican que el usuario sea exclusivamente especialista y que el receptor se encuentre en el grupo de especialistas, aprendices o público en general” (Cabré, 2001:176). Dichas condiciones se ven retratadas en los objetivos de aprendizaje planteados para el eje de producción de textos, pero, en cuanto a la asignatura en cuestión deben apuntar al aprendizaje de la redacción como una forma para preservar el discurso académico de diferentes comunidades discursivas que podrían estar relacionadas con el futuro académico y/o profesional de los jóvenes que cursen esta asignatura.

Este interés en la escritura de géneros académicos intenta soslayar la evidente debilidad que existe en los y las estudiantes al momento de ingresar a la educación superior lo que responde a un fenómeno de alfabetización académica “temprana”. Una de las autoras que se ha referido a este proceso es Carlino (2003). Ella indica que la alfabetización académica se refiere a enseñar a leer y escribir en una determinada comunidad académica por medio de la adquisición de “prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico” (Carlino, 2003, p. 410) para llegar a ser parte de una comunidad científica y/o profesional apropiándose de sus convenciones. González e Ibáñez (2017) señalan que enseñar a escribir dentro del ámbito académico requiere aprender contenidos disciplinares e interiorizar los géneros académicos que ayudan a divulgar el conocimiento de determinadas. Parodi (2008) plantea que los géneros académicos son presentados a través de un continuum por el cual el sujeto va avanzando desde los géneros menos especializados, los escolares, hasta los más especializados, los profesionales, reflejando la formación académica de las personas. Es importante mencionar que diversas investigaciones han permitido clasificar distintos géneros producidos al interior del ámbito académico y que se relacionan directamente con la producción y transmisión de conocimiento (Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez, 2008).

Además de interiorizar los géneros académicos prototípicos, González e Ibáñez (2017) señalan que otra de las condiciones para la alfabetización académica es verificar la adquisición de conocimiento por medio de “instrumentos consensuados y transparentes” (González e Ibáñez, 2017, p. 12) los que vienen a ser considerados a su vez, como géneros que permiten la acreditación del conocimiento.

### **3.4. Géneros evaluativos académicos.**

En relación con la acreditación de conocimiento por medio de géneros académicos presentada al finalizar el punto anterior, existe un conjunto de géneros que los estudiantes articulan para lograr su demostrar que tienen el conocimiento necesario de las convenciones lingüísticas- discursivas para lograr su inserción a una comunidad determinada. Este conjunto de géneros, de carácter esencialmente formativo, será concebido según Jarpa (2012) como una:

“colección de géneros textuales escritos por estudiantes (semilegos) y dirigidos a un profesor (experto) en el marco de una situación comunicativa de carácter pedagógico, la que tiene como propósito evaluar la adquisición y dominio de conocimiento disciplinar durante el proceso de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla al interior de un sistema de actividad académico. Bajo esta denominación se reúnen diferentes géneros escritos, tales como pruebas, controles, reportes, informes, ensayos, etc., que solicitan los profesores a los estudiantes para medir el avance en el desarrollo de habilidades cognitivas y en el dominio de conocimiento especializado requerido por la comunidad académica a la que pertenecen.” (Jarpa, 2012, p.8)

La evaluación de dichos géneros le permite al profesor, en calidad de experto, conocer el avance de sus alumnos en un determinado ámbito disciplinar. Así, este propósito se presenta como principio articulador que permite clasificar un conjunto de géneros que van desde los controles, informes, pruebas, ensayos hasta las tesis de grado (Venegas, 2010). Ahora bien, dentro de los *Planes y Programas de Lectura y Escritura Especializada* (Mineduc, 2019) se sugiere para desarrollar la escritura especializada de los estudiantes, trabajar el ensayo como género académico que se presenta en diversas comunidades disciplinares relacionadas al área de las humanidades.

### **3.4.1. Género Ensayo**

El género ensayo, como se mencionó en el punto anterior, se presenta en diferentes áreas del saber como un género tanto para producir y transmitir conocimiento como acreditar el conocimiento adquirido por los estudiantes por lo que este será el texto que se producirá en el marco de la tarea de escritura. No obstante, resulta necesario considerar los matices dependiendo de la disciplina en donde se presente y los propósitos comunicativos que persiga su composición. Díaz (2004) define el ensayo como un género que permite “reflejar dominio del tema, competencia lógica y competencia comunicativa (...) y su construcción puede combinar la descripción, narración, exposición y argumentación” (p. 110). Martínez y Omaña (2019), por otra parte, indican que la producción de este género en el contexto educativo es frecuente, ya que promueve “el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, divergente, convergente y creativo, estimula la producción de conocimientos significativos, posibilita el desarrollo ético y estético del estudiante al reconocer los aportes de otros” (p. 350). Zambrano (2012) también hace un intento por definir al ensayo. El autor indica que el

ensayo es un género discursivo que tiene un modo de organización discursiva argumentativa ya que, en él, el productor de este género tendrá como objetivo defender una tesis para lograr la persuadir a otros para que la adopten. Monzón (2010) entiende a la argumentación de la misma forma: “es un proceso mediante el cual una persona intenta lograr la adhesión de otra a cierta tesis que está proponiendo” (p. 86). Considerando estas acepciones, para esta propuesta de escritura, se optará por trabajar el género ensayo como un texto que promueva la reflexión entre los estudiantes por medio de una argumentación lógica de las ideas que estos mismos generen, defendiendo una tesis que logre persuadir a los lectores sobre un tema en específico.

### **3.5. Aprendizaje basado en proyectos**

Otro aspecto importante para la elaboración de esta propuesta didáctica es el establecimiento de la metodología que enmarcara la tarea de escritura y en cuanto a esto, hay que considerar lo dictado en las *Bases curriculares (2019)* para tercero y cuarto medio. En dicho documento ministerial, se sugiere utilizar el Aprendizaje basado en proyectos como metodología, ya que esta estimula el trabajo colaborativo y les da significado a los contenidos abordados por la asignatura transformándolos en experiencias auténticas de aprendizaje: los estudiantes desarrollan un trabajo que se relacione con sus intereses de forma que los y las estudiantes reflexionen de manera cooperativa sobre qué, cómo y por qué están aprendiendo. Como docentes, hay que tener presente que la implementación de esta metodología también responde al problema de que, la gran mayoría de los y las estudiantes, especialmente los de menores oportunidades, no están preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Si se continúa enseñando con las mismas metodologías y estrategias pedagógicas del pasado, tomará mucho tiempo lograr una mejor calidad en la educación. Ahora bien, considerando que este trabajo se enfoca en un propuesta producción de textos, resulta necesario abordar cómo se lleva a cabo la una tarea de escritura basada en proyectos.

#### **3.5.1. Escritura basada en proyecto**

Considerando la metodología propuesta para abordar los contenidos de la asignatura, resulta necesario relacionarlo con el eje de escritura en donde se centra el problema didáctico visualizado y la propuesta que busca darle solución. Desde el ABP, para que el proceso de

escritura sea significativo y autentico, los y las alumnos/as deben considerar el contexto en el que deberán llevar a cabo la tarea de escritura.

Dib (2016) propone que la escritura por proyecto “se instala en el aula como una práctica de escritura que ayuda a los alumnos a descentrarse de sus propias ideas y sentidos, para aprender a ‘escribir pensando en el lector’ (p.34) lo que se relaciona con la idea de que, para ejecutar el trabajo de escritura, hay que considerar la audiencia por lo que debe realizarse de manera contextualizada. Lerner (2001) también hace hincapié en la posibilidad – y necesidad- de realizar el proceso de escritura desde y para una situación real. La autora indica lo siguiente:

“lo *posible* es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo *posible* es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p. 32)

Escribir desde esta metodología trae beneficios según variados autores. Colomer, Rivas y Utset (2003) indican que las ventajas de realizar una escritura basada en proyectos son las siguientes: les entrega a los y las estudiantes un motivo para escribir, una situación de comunicación real, una oportunidad para el trabajo colaborativo, un espacio para desarrollar la escritura por proceso considerando cada una de sus fases, entre otras.

Camps (1996) propone diversas fases para la formulación de una tarea de escritura desde un aprendizaje basado en proyectos: preparación, realización y evaluación. En la fase de *preparación* se plantea el propósito de la tarea de escritura y para ello es necesario explicar la situación discursiva a la que responderá el trabajo de escritura para que los alumnos y alumnas se representen mentalmente la tarea. Durante la fase de *realización* contempla dos tipos de actividades: las relacionadas con la elaboración del texto y actividades relacionadas a la comprensión y aplicación de contenidos conceptuales. Por último, Camps propone la fase de *evaluación*, la cual cumple una función reguladora en el proceso de composición y de aprendizaje de los conceptos que contribuyen a la producción de textos.

Figura 1. Fases proyecto de escritura (Camps, 1996, p. 51)



En cuanto a este trabajo, las fases propuestas para la realización de un proyecto de escritura se adecuarán a las fases de escritura planteadas para desarrollar una escritura por proceso.

### 3.6. Escritura por proceso

Entre las décadas de los '80 y '90, surgieron modelos cognitivos que buscaban explicar la escritura como un proceso, los cuales contemplaban tres componentes: etapas de escritura, la diferencia entre escritores expertos y novatos y estrategias de enseñanza de escritura; todo para describir las operaciones cognitivas que ocurren en los individuos al momento de realizar esta tarea (Caldera, 2003).

Como se logra desprender de la experiencia, la escritura es un proceso complejo que, en el contexto educativo, debe ser acompañado para obtener buenos resultados en el producto final de la tarea. La propuesta didáctica que será descrita futuramente busca lo anterior: guiar a los y las estudiante en el proceso de composición escrita para crear consciencia de cómo se realiza la tarea y para qué. Lo anterior responde a las ideas planteadas por Castelli & Beke (2004). Los autores señalan que el



propósito de enseñar la escritura como un proceso, es desarrollar en los y las adolescentes habilidades para llevar a cabo la tarea y así, capacitarlos para transformar su conocimiento.

No obstante, son muchos los estudios referentes al tema (Hayes y Flower, 1980; Flower y Hayes, 1981; Hayes et al., 1987; Flower et al., 1990) pero muchos modelos comparten la premisa de que la composición se basa en principios de recursividad y flexibilidad: la escritura y sus fases no se desarrollan de forma lineal, sino que se pueden volver a ellas a lo largo del proceso beneficiando la tarea.

### **3.6.1. Modelo de escritura Didactext (2015)**

La propuesta didáctica perseguirá un proceso específico guiado por los planteamientos del Grupo Didactext (2015), ya que él concibe la producción escrita como un proceso complejo en el cual interactúan factores culturales, sociales, emotivos, afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Estos autores proponen seis fases que son parte de un proceso recursivo, donde en cualquier momento de este se puede retomar una categoría a la que ya se ha accedido. Estas fases corresponden a: *Acceso al conocimiento*, donde se realiza una búsqueda de información relevante para escribir; *Planificación*, fase donde se selecciona y organiza las ideas centrales de la tarea de escritura; *Redacción*, donde se realiza una primera versión del escrito; *Revisión y reescritura*, donde se lee el texto con el fin de identificar y resolver posibles problemas textuales y así dar paso a la corrección dichos errores; *Edición*, que constituye el espacio en el cual se examina el texto y “se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones y su correspondencia con las normas editoriales” (Didactext, 2015, p. 22); *la presentación oral*, en donde se verbaliza la experiencia de escritura a una audiencia. Esta última fase no será considerada para la propuesta ya que se centrará solo en el eje de producción de textos. El grupo Didactext también señala la importancia que tiene conocer y adaptarse a los intereses de los estudiantes, considerando la motivación y las emociones como elementos preponderantes al momento de escribir.

### **3.7. Portafolio de evidencias**

En la última década, el portafolio se ha presentado como un recurso innovador para la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes debido a que les permite una toma de conciencia autorreguladora (Kilbane y Milman, 2003). Consiste en una colección de evidencias

producidas por los alumnos, sin embargo, más que un simple archivo de documentos. Aunque varía en su contenido, en cómo se construye y cómo se organiza, lo que lo define es su propósito de proporcionar evidencia del crecimiento del estudiante (Cramer, 1993).

Por su parte, Ángola (2016) define al portafolio de evidencias como una compilación de experiencias de aprendizaje que evidencian las habilidades y/o que el estudiante ha desarrollado durante su proceso formativo lo cual implica reflexión y autoanálisis por parte del estudiante. En el caso de este trabajo, se adoptará dichas definiciones considerando que lo que se busca con la aplicación del portafolio es que los y las estudiantes identifiquen por medio de la revisión de la documentación, sus fortalezas y debilidades, y si las estrategias implementadas en el proceso fueron de ayuda al momento de adquirir las habilidades necesarias para una escritura colaborativa.

### **3.8. Trabajo colaborativo**

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, el problema curricular que hizo necesario el planteamiento de una propuesta didáctica centrada en la escritura colaborativa es que curricularmente no se entregan guías para desarrollar la tarea como tal. Ante eso, es necesario abordar la colaboración como un medio para la adquisición de aprendizajes y/o habilidades. Uno de los beneficios o ventajas mencionan los documentos ministeriales con respecto a la escritura por proyecto es la oportunidad que se presenta para que los alumnos se organicen de forma colaborativa para el cumplimiento de una meta que, en este caso, será enfocado en la producción de textos. En este punto, en primer lugar, se definirá el trabajo colaborativo de forma general. Luego, en segundo lugar, se reflexionará en torno al trabajo colaborativo específicamente en el área de la escritura.

El trabajo colaborativo que se ha podido observar en las instancias de prácticas profesionales ha llevado a la reflexión sobre cómo se desarrolla en las aulas y los beneficios que trae consigo la organización de grupos de trabajo. Los equipos de trabajo son definidos por Ahumada (2005) como un conjunto de personas que cooperan de forma coordinada para lograr un resultado estableciéndose entre ellas relaciones de autoridad, interdependencia, apoyo, etc., permitiendo a los estudiantes en cuestión motivarse con las tareas planteadas y ser partícipes de la construcción activa de su conocimiento. Por su parte Johnson, Johnson y Holubec (1999) indican lo siguiente:

“Los grupos de aprendizaje deben ser heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y a tener un buen desarrollo cognitivo y social” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

En cuanto al trabajo colaborativo para desarrollar trabajos de escritura, se puede pensar que el trabajo colaborativo entrega seguridad a los estudiantes al momento de redactar (lo cual ha sido evidente en prácticas docentes). La realización de borradores, la posibilidad de escribir, modificar, corregir, volver a releer y hacerlo en equipo, elimina el estrés de tener que escribir de forma solitaria, pero, para conseguir esa seguridad, Con respecto a dicha idea, Colomer, Ribas y Utset (2003) mencionan que

“Los miembros del grupo pasan a ejercer el papel de “receptores provisionales” del escrito y su intercambio de juicios críticos permite utilizar una especie de doble punto de vista constante a lo largo de toda la tarea, a la vez que las sugerencias de unos y otros favorecen la mutua observación de las estrategias de escritura utilizadas y la revelación de las que se revelan como más eficaces” (p. 63)

Esto permite que los alumnos desarrollen autonomía al momento de producir textos, dado que se sienten capaces de identificar problemas que se presenten en la tarea, lo que también se podría replicar en instancias de escritura desarrolladas de manera individual.

Serafini (2005) en consonancia a lo que plantean Colomer, Ribas y Utset (2003), postula tres razones por las que es bueno trabajar la escritura por medio del trabajo colaborativo. La primera razón que plantea es que los alumnos son mejores críticos que autores de los textos. La segunda, es que la corrección entre pares es una excelente motivación hacia la escritura, ya que el estudiante sabe que tendrá un lector real que estará atento a su proceso de escritura y no solamente el profesor, quien posee el carácter de evaluador. La tercera, es que el trabajo colaborativo permite el diálogo entre el autor y el corrector, instancia enriquecedora para el proceso de producción ya que, así, el autor es capaz de explicarle al receptor redacciones que resulten problemáticas. Sin embargo, las ideas planteadas por Serafini no son operativas para esta propuesta, ya que se infiere que la autora

concibe la escritura colaborativa como la distribución de roles y no la responsabilidad compartida para llevar a cabo el proceso de escritura.

Los autores Lowry, Curtis y Lowry (2014) indican que la escritura colaborativa debe incluir aspectos tales como: formas de control del documento, estrategias y actividades de escritura, roles, etc. Una forma de asegurarse que cada miembro del equipo participe colaborativamente en la tarea de escritura es asignando tareas específicas o roles, los cuales, si se prefieren, deben rotar entre los participantes. Este punto se reafirma con la idea de Ranz (2018) de que “los roles que se pueden asumir durante la escritura colaborativa de un texto son muy diversos y se complementan e intercambian entre sí en diferentes momentos del proceso” (p.7). Ahora bien, los roles que identifican Lowry, Curtis y Lowry (2014) que permitirán que son los siguientes:

- Líder del grupo: estudiante que modera, dinamiza e integra a los miembros del grupo en las discusiones.
- Escribano: estudiante responsable de registrar por escrito las ideas que se van discutiendo en el grupo. Estas pueden ser revisadas y modificadas por todos los integrantes en etapas posteriores a las discusiones.
- El que escribe el borrador: la persona que escribe en las ideas y hace la escritura preliminar.
- Editor: este estudiante se encargará de revisar la gramática, darle formato y revisar la integración de las fuentes.
- Dinamizador del ritmo de escritura: esta persona intenta garantizar la fluidez del ritmo de la escritura, manteniendo la atención de los demás integrantes centrada en la tarea.

La asignación de roles permitiría que la experiencia de escritura colaborativa sea exitosa y significativa para los y las estudiantes, cada miembro del equipo debe contribuir por igual, teniendo muy en claro sus responsabilidades y expectativas, lo que uno de los objetivos fundamentales para este trabajo.

### **3.8.1. Estrategias de escritura colaborativa**

García y Albarrán (2010) indican que los escritores, para producir escritos, ejecutan una serie de estrategias cognitivas asociadas a la escritura (planificar, textualizar y revisar) para lo cual cada uno de ellos emplea unas técnicas determinadas. En cuanto al uso de estrategias en la escritura colaborativa, Álvarez y Bassa (2016) mencionan que:

“se definen por la dinámica que establece el grupo para el proceso de producción textual: individual de intercambio grupal (un autor representa a todo el equipo), individual secuencial (los integrantes escriben en momentos diferentes), paralela con división horizontal (cada miembro trabaja en un área determinada del documento), paralela estratificada (se asigna a cada miembro la tarea que mejor domine), interactiva (los miembros asumen papeles activos y los roles no son fijos) o mixta” (p. 1)

En cuanto a este trabajo, la implementación de estrategias no se dará de forma autónoma ni inmediata. Los alumnos serán guiados para aplicar diversas estrategias que permitan realizar una escritura por proceso de manera colaborativa. Sin embargo, resulta difícil hacer un compendio de herramientas que favorezcan el trabajo colaborativo en la producción de textos, pues ninguna estrategia es única y exclusiva para una modalidad de trabajo, pero sí, se pueden adaptar y modificar muchas técnicas que son utilizadas en tareas individuales para que faciliten una escritura colaborativa. Ranz (2018) logra recopilar algunas estrategias que pueden ser implementadas en la producción de textos a partir del trabajo colaborativo. Las estrategias son las siguientes: Lluvia de ideas, que permiten la formulación de diferentes opciones por parte de los estudiantes que les pueden servir de guía para tomar decisiones posteriores alrededor de los objetivos de la tarea de escritura que se requiere emprender (Lowry, Curtis y Lowry, 2004); Leer para escribir, que consiste en la búsqueda y acceso de la información, con lo cual el estudiante identificará las características de la situación comunicativa que definirá el texto a producir (Castelló, 2002); Hablar para escribir o comunicar, para establecer los objetivos en función del texto, permitiendo al estudiante examinar, negociar y resolver los problemas inherentes a la complejidad de la tarea, dando lugar a la construcción y regulación de los aprendizajes (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007); Elaboración de diversos borradores del texto, para tener versiones parciales, las cuales estarán sujetas a revisión para ajustarlo al propósito de la tarea; y por último, la

revisión colaborativa que se convierte en una estrategia fundamental cuando se entiende la escritura como un proceso que requiere reflexiones y reelaboraciones. A través de esta actividad, los estudiantes pueden reconstruir sus conocimientos y aprender de manera más significativa el contenido y los procesos relacionados con lo que están escribiendo (Villalobos, 2005).

No obstante, como se mencionó indirectamente en el párrafo anterior, la teoría no entrega herramientas únicas para realizar una escritura colaborativa mediante la implementación de estrategias, pero, a partir del compilado realizado por Ranz (2018) se establecieron las siguientes estrategias para la escritura colaborativa: negociación entre pares, revisión colaborativa y cumplimiento de roles, siendo esta última la estrategia central de la propuesta, considerando que la producción de textos es un proceso recursivo que permite volver a las a las diferentes fases de la tarea y que, por lo tanto, permite que los roles de redactor, lector, revisor, etc., se puedan desarrollar en distintos momentos del proceso.

#### **4. Caracterización propuesta**

Como se ha mencionado en otros apartados, las nuevas *Bases Curriculares* (Mineduc, 2019) para Tercero y Cuarto medio buscan proveer a los y las estudiantes de herramientas suficientes para enfrentarse a las demandas del siglo XXI, propias de una sociedad globalizada, lo cual responde al enfoque comunicativo-cultural de la asignatura *Lengua y Literatura* y los propósitos formativos de las asignaturas del plan diferencial.

Sin embargo, con la lectura minuciosa de las *Bases curriculares*, los *Planes y Programas*, (Mineduc, 2019) y el análisis de la metodología de aprendizaje planteada en ella (Aprendizaje basado en proyectos), se logró identificar un problema didáctico que se sitúa en la asignatura del plan diferencial *Lectura y escritura especializada* y apunta al eje de producción de textos. La implementación de la asignatura permitiría, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, estrechar la brecha que ha sido detectada entre las competencias adquiridas por los alumnos en la escuela y, competencias y habilidades necesarias al ingresar a la universidad, ya que se espera el desarrollo y profundización de habilidades requeridas para escribir géneros que circulan tanto en contextos académicos (la escuela y/o universidad) como también aquellos géneros propios de contextos profesionales (Mineduc, 2019). No obstante, a pesar de la sugerencia curricular de trabajar bajo la metodología de aprendizaje basado en proyectos, la cual favorece el trabajo colaborativo para dar solución a necesidades específicas aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento entre muchos otros beneficios, en los *Planes y Programas* de la asignatura en cuestión no se visualizan actividades que aludan a la metodología ni promuevan el desarrollo de estrategias que favorezcan la escritura colaborativa demostrando un problema didáctico a nivel de herramientas y estrategias metodológicas

Lo anterior se logra comprender con la lectura de uno de los objetivos de aprendizaje y el análisis de una de las unidades presentadas en los *Planes y Programas* de la asignatura. Para el eje de producción escrita y el desarrollo del trabajo colaborativo se presenta el OA 2. “Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados —como autor, lector, revisor— al interior de una comunidad de “pares especialistas” que leen, escriben y aprenden sobre un tema en particular”. Ahora bien, la unidad de los *Planes y Programas* de la asignatura *Lectura y Escritura Especializada*

(Mineduc, 2019) que trabaja dicho OA como eje, es la unidad 4. “Colaborando en la construcción del conocimiento” tiene como objetivo que los estudiantes produzcan colaborativamente textos especializados asumiendo diversos roles al interior de una comunidad de pares especialistas para aprender sobre un tema particular y difundirlo en una audiencia determinada; pero, en las actividades sugeridas para esta unidad solo se visualiza el diálogo compartido como estrategia que favorezca una escritura colaborativa y focalizada solo en la planificación y no en todo el proceso de composición escrita.

Para dar solución al problema identificado, se planteará una propuesta didáctica que consiste en el desarrollo de diferentes estrategias que permitan trabajar colaborativamente según las diferentes fases de escritura propuestas por el Modelo Didactext (2015): acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y edición. Algunas de las estrategias que facilitan la escritura colaborativa (Álvarez y Bassa, 2016) y que se desarrollarán en la propuesta son la negociación entre pares, cumplimiento de roles, revisión y edición colaborativa, por decir algunas (Ranz, 2018). Además, la propuesta se circunscribe en un proyecto, el cual consistirá en una campaña para la prevención de conductas de riesgo: alcoholismo y drogadicción, trastornos alimentarios, etcétera; para que los alumnos reflexionen sobre los peligros a los cuales se exponen día a día y las repercusiones que podrían traer tanto para sus estilos de vida como para quienes los rodean, por medio de la concientización en la comunidad escolar a través de una actividad que se realizaría en el establecimiento denominada como “el día de la prevención”.

Este proyecto, además de darle un significado a la tarea de escritura planteada para esta propuesta, permitiría el desarrollo de instancias de trabajo interdisciplinar con asignaturas como *Ciencias para la Ciudadanía* y *Ciencias de la Salud*, (Mineduc, 2019), todas pertenecientes al Plan de Formación Diferencial. Dichas asignaturas plantean objetivos de aprendizaje que aluden al análisis de factores biológicos, ambientales y sociales que influyen en la salud y en la conducta de las personas (OA1. de Ciencias para la Ciudadanía; OA1. y OA2. de Ciencias para la Salud).

Una de las instancias que permiten iniciar esta propuesta didáctica en el marco de un aprendizaje basado en proyectos, es la realización de una charla introductoria sobre algunas conductas de riesgo que tienen mayor grado de ocurrencia en adolescentes (sería beneficioso



que a esta charla también asistieran los estudiantes que cursen las asignaturas anteriormente señaladas). Los encargados de la charla pueden ser los profesores encargados de las asignaturas, pero se sugiere plantearle previamente a la orientadora del establecimiento que se coordine con el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) para que asistan al establecimiento a dictar la actividad (dicho organismo gubernamental realiza actividades de prevención en establecimientos educacionales).

#### **4.1. Objetivos de la propuesta: general y específicos**

Para la formulación de una propuesta que cumpla con los estándares propuestos para trabajar colaborativamente en un proyecto de escritura, se establece como objetivo general:

- “Aplicar estrategias que favorezcan la escritura colaborativa por proceso en la producción de ensayos en la asignatura del plan diferencial “*Lectura y escritura especializada*” en el contexto de un escritura basada en proyectos”

A su vez, los objetivos específicos que permiten su realización y que se centran en el aprendizaje de los estudiantes son los siguientes:

- Comprender la importancia de trabajar colaborativamente para la realización de proyectos.
- Aplicar y evaluar estrategias que ayuden a producir colaborativamente ensayos académicos considerando las fases de escritura propuestas en el modelo Didactext.
- Participar de manera activa en procesos colaborativos en la producción de ensayos académicos tomando diversos roles—como autor, lector, revisor— de forma consciente y autónoma.

#### **4.2. Progresión de objetivos**

La tarea de escritura de esta propuesta, como se pudo observar, corresponde a la producción colaborativa de un ensayo, ya que se trata de un género académico de habitual circulación entre las disciplinas y el más común. No obstante, una de las instrucciones principales para la realización de la tarea es que sea de una extensión máxima de 3 páginas,

pero, aun así, cumpliendo con su estructura, estableciendo la situación retórica, planteando tres argumentos con respecto al problema retórico planteado y realizando concienzudamente las fases de escritura de forma colaborativa, haciéndose especialistas en el tema escogido para realizar la tarea.

Para lograr estos lineamientos es que se propone una serie de 8 sesiones que cumplen con una progresión de objetivos orientada a reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo y las estrategias que permiten llevarlo a cabo a la hora de producir textos. Estas sesiones fueron planteadas en conformidad a las fases de escritura propuestas por el Grupo Didactext: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión, edición y presentación oral. Sin embargo, en esta propuesta didáctica no se plantearán sesiones para cada una de las fases. La investigación como estrategia para el acceso al conocimiento no se considera en esta propuesta, ya que en los Planes y Programas de la asignatura se contempla la adquisición de esta habilidad en la unidad 1. “Procesando información”. Lo mismo sucede con la última fase que proponen los autores del modelo Didactext: no se plantea en la progresión debido a que la presentación oral no forma parte de las habilidades a fortalecer, no obstante, permite dar fin al proyecto de escritura con la difusión de los ensayos por medio de la presentación oral de sus argumentos e ideas en stands para el día de la prevención de conductas de riesgo.

A continuación, se mostrarán los objetivos de aprendizaje planteados para el desarrollo de la propuesta:

- **Sesión 1:** Conocer proyecto escolar que enmarcará la producción de un ensayo argumentativo.
- **Sesión 2:** Recordar características del género ensayo y establecer en grupo la situación retórica para la producción del ensayo.
- **Sesión 3:** Planificar colaborativamente la redacción del ensayo, planteando sus argumentos e ideas centrales por medio de la negociación entre pares y la elaboración de un listado.
- **Sesión 4:** Textualizar colaborativamente la introducción, la tesis y un argumento del ensayo en un primer borrador, por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma.

- **Sesión 5:** Textualizar colaborativamente dos argumentos y la conclusión del ensayo en un primer borrador, por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma.
- **Sesión 6:** Evaluar grupalmente el borrador del ensayo considerando aspectos como coherencia, cohesión y el problema retórico planteado para la reescritura del ensayo.
- **Sesión 7:** Editar ensayo considerando sus características y aspectos formales, utilizando Google Drive.
- **Sesión 8:** Valorar la importancia del trabajo colaborativo para la producción del ensayo.

#### **4.3. Plan de evaluación**

Esta propuesta didáctica contempla diferentes instancias de evaluación, ya sean formativas y sumativas. Con la implementación de una secuencia didáctica que tiene por objetivo principal la aplicación de estrategias que favorezcan la escritura colaborativa -que se enmarca en el proyecto escolar descrito en la caracterización de esta propuesta-, los y las estudiantes tendrán que realizar un seguimiento de sus aprendizaje mediante la elaboración de un portafolio en donde documenten el desarrollo de cada una de las fases de escritura y sus respectivas actividades, lo cual figura como evaluaciones formativas en la totalidad de las clases. En cuando a evaluaciones sumativas, el producto que se consiga mediante el proceso de escritura se evaluará con una rúbrica de evaluación aplicada por el docente. Mientras que la adquisición de habilidades de escritura a partir del trabajo colaborativo será evaluada mediante la coevaluación y la autoevaluación.

A continuación, se presentará el plan de evaluación de la presente propuesta didáctica:

<b>Sesión</b>	<b>Evaluación + Instrumento de Evaluación</b>	<b>Indicadores</b>
Conocer proyecto escolar que enmarcará la producción de un ensayo argumentativo.	Formativa	- Los y las alumnas comprenden las consideraciones del proyecto escolar que enmarcará una futura tarea de escritura.
Recordar características del género ensayo, el modo de	Formativa: Guía de aplicación que formará parte del portafolio (evidencia 2)	- Los y las estudiantes recuerdan características del ensayo y su modo de organización

organización que predomina en él y establecer en grupo la situación retórica para la producción del ensayo.		discursiva y establecen la situación retórica del ensayo que están por producir.
Planificar colaborativamente la redacción del ensayo, planteando sus argumentos e ideas centrales por medio de la negociación entre pares y la elaboración de un listado.	Formativa: Guía de trabajo que formará parte del portafolio (evidencia 3)	- Los y las estudiantes planifican la redacción mediante la negociación de ideas.
Textualizar colaborativamente la introducción, la tesis y un argumento del ensayo en un primer borrador, por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma.	Formativa Guía de aplicación que formará parte del portafolio de evidencias (evidencia 4)	- Los y las estudiantes cumplen con diversos roles para la escritura colaborativa. - Los y las estudiantes textualizan la introducción y el primer argumento.
Textualizar colaborativamente dos argumentos y la conclusión del ensayo en un primer borrador, por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma.	Formativa Guía de aplicación que formará parte del portafolio de evidencias (evidencia 4)	- Los y las estudiantes cumplen con diversos roles para la escritura colaborativa. - Los y las estudiantes textualizan el segundo y el tercer argumento más la conclusión.
Evaluar grupalmente el borrador del ensayo considerando aspectos como coherencia y cohesión considerando el problema retórico planteado para la reescritura del ensayo.	Formativa Revisión guía de aplicación que formará parte del portafolio de evidencias (evidencia 5)	- Los y las estudiantes identifican errores de coherencia y cohesión de forma colaborativa
Editar ensayo considerando sus características y aspectos formales, utilizando Google Drive	Formativa: Versión final del ensayo que formará parte de portafolio (evidencia 6) Sumativa: Rubrica de evaluación del ensayo	- Los y las estudiantes editan colaborativamente el texto considerando las características y los aspectos formales requeridos para la tarea
Valorar la importancia del trabajo colaborativo para la producción del ensayo	Formativa: Dialogo sobre el proceso de escritura colaborativa. Sumativa: Pautas de co y autoevaluación	- Los y las estudiantes comparten sus opiniones y apreciaciones con respecto al proceso de escritura colaborativa.

#### **4.4. Secuencia didáctica**

A continuación, se presentará la narrativa de las sesiones diseñadas para llevar a cabo esta propuesta didáctica que implementará diversas estrategias que favorezcan la escritura colaborativa en la producción de un ensayo argumentativo bajo la metodología de aprendizaje basado en proyectos.

##### **4.4.1. Sesión 1**

**Objetivo de la sesión:** Conocer proyecto escolar que enmarcará la producción de un ensayo argumentativo.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente link:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1MBRj5P7XqgbHRuKIKZVh4bFwCWUsVlv5?usp=sharing>

- **Contenidos:**
  - **Conceptuales:** Proyecto escolar, conductas de riesgo, concepto de información relevante
  - **Procedimentales:** Toma de apuntes, seleccionar información
  - **Actitudinales:** Escucha y participación activa en clase introductoria al proyecto escolar referente a conductas de riesgo en la adolescencia
- **Actividades:**
  - **Inicio (15 minutos)**

En este momento de la sesión, el/la docente dialogará con los estudiantes sobre la importancia de trabajar en y para la comunidad en la cual están insertos. Se les preguntará a los estudiantes qué relevancia les otorgan a instancias que permitan informar a otros sobre diferentes temáticas que le afectan directamente y con el fin de generar expectativas en ellos, el/la profesor/a les plantea pensar sobre diversas actividades que permitan cumplir con dicho propósito. Una vez que se haya logrado un diálogo entre todo el grupo curso, el/la docente indicará que en esta sesión se presentará el proyecto escolar “Prevención de conductas de riesgo para la adolescencia”

- **Desarrollo (65 minutos)**

En el desarrollo de la sesión, el/la profesor/a cargo de la asignatura, deberá indicarles a los estudiantes que se desarrollará un proyecto a nivel escolar, el cual consistirá en la difusión de información alusiva a conductas de riesgo en adolescentes por medio de una actividad que se realizaría en el establecimiento denominada como “el Día de la prevención” que tendría como el fin concientizar a la comunidad escolar sobre las consecuencias que estas podrían tener para sus vida y salud. Para cumplir los propósitos de la unidad, el/la educador/a le señala a los/las estudiantes que, en el marco de este proyecto, se realizará una tarea de escritura de forma colaborativa. Dicha tarea consistirá en la adquisición de habilidades estratégicas de escritura colaborativa según las fases de escritura que conocer: planificación, redacción, revisión, rescritura y edición. Además, se les indicará que la instancia en la cual se comienza con la planificación y realización del proyecto será una charla sobre las conductas de riesgo con mayor incidencia en los jóvenes: drogadicción, alcoholismo, trastornos de alimentación, entre otros. Se les instruye a los estudiantes que, en dicha actividad, deberán tomar apuntes sobre la información expuesta, ya que una de las fases que permiten producir textos informativos, reflexivos y efectivos en cuanto al cumplimiento del propósito de escritura es el acceder a conocimiento alusivo a la temática. El/la docente les recalcará que es muy importante que los apuntes que elaboren en la charla que se realizará en los días siguientes sean buenos y suficientes y para ello, en lo que queda de clase, se hablará sobre la toma de apuntes. Los alumnos deberán describir cómo llevan a cabo la tarea y para complementar la descripción del paso a paso, el/la docente entregará estrategias para la elaboración de apuntes. El/la docente proyectará una presentación PowerPoint sobre cómo hacer apuntes para que sean de utilidad al momento de comenzar con el proceso de escritura. Una vez terminada la lección expositiva, el/la docente volverá a indicar que es obligatorio la toma de apuntes en la charla a la cual asistirán, ya que se deberá documentar en un portafolios de evidencias.

○ **Cierre (10 minutos)**

Para finalizar con la sesión, los y las estudiantes resumirán el procedimiento de la toma de apuntes. El/la docente irá escribiendo en la pizarra el paso a paso que los alumnos compartan oralmente. Por último, se les volverá a preguntar a los estudiantes sobre la importancia de este proceso para comenzar con la producción de un texto.

- **Recursos:** PPT
- **Evaluación:** Formativa (Portafolio evidencia 1: apuntes estudiantes)

#### 4.4.2. Sesión 2

**Objetivo de la sesión:** Recordar características del género y establecer en grupo la situación retórica para la producción colaborativa del ensayo

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1D3MpLmjxQNUOWzzLgjk5yfq0wT7Qp16C>

- **Contenidos:**

- **Conceptuales:** Género ensayo, argumentación, situación retórica (tema, propósito audiencia)
- **Procedimentales:** Activación de conocimientos previos, toma de apuntes, establecimiento de situación retórica
- **Actitudinales:** Participar activamente en los momentos de la clase cumpliendo con las actividades planteadas por el/la docente

- **Actividades:**

○ **Inicio (15 minutos)**

Para iniciar la sesión, la/el docente retomará la descripción del proyecto en el cual se insertará el proceso de escritura. Les recordará a los y las estudiantes que en esta asignatura deberán producir colaborativamente un texto de tipo argumentativo. Considerando eso, el/la profesora preguntará a sus estudiantes qué textos argumentativos conocen y mientras vayan contestando a la pregunta, se irá registrando en la pizarra sus respuestas. Se espera que los estudiantes nombren la editorial, la columna de opinión, las cartas al director, las reseñas, etc., pero sin dudas deberán nombrar el ensayo. En caso de que esto no suceda, el/la profesor/a deberá guiar la respuesta por medio de una pregunta, la cual podría ser, por ejemplo, ¿qué texto de divulgación académica existe en diversas disciplinas? Una vez, que algún estudiante nombre el ensayo como texto argumentativo, se indicará el objetivo propuesto para esta sesión: “Recordar características del género ensayo, el modo de organización que predomina en él y Establecer en grupo la situación retórica (tema, propósito y audiencia) para la producción del ensayo considerando el proyecto en el cual se inserta.”

○ **Desarrollo (60 minutos)**

Para este momento de la clase, se proyectará una presentación en PowerPoint, pero antes de comenzar la exposición de las diapositivas, se realizará la siguiente pregunta ¿Cuáles son las principales características del género ensayo? Se espera que los estudiantes recuerden alguna

de sus características pues se trata de un género trabajado en la unidad 2 de la asignatura. Una vez que se responda a la pregunta, se procederá con la exposición de las diapositivas en las cuales se caracterizará el género y el modo de organización discursiva que predomina en este, y se les instruye a los estudiantes que tomen apuntes de la lección. Una vez terminada la presentación, el/la profesor/a les recordará nuevamente que este ensayo se producirá en el marco de un proyecto escolar y por eso que, además, deberán considerar la situación retórica para la composición de este trabajo. Para cumplir con este segundo objetivo, se les pedirá a los/las estudiantes que se organicen en equipos con los cuales trabajaron a lo largo del proceso de escritura. Estos grupos deberán ser de tres integrantes. Una vez que ya se hayan organizado, se les entregará una guía de aplicación en donde deberán establecer el tema, el propósito y la audiencia del ensayo que escribirán de forma colaborativa. Esta guía deberá ser entregada antes de continuar con el cierre porque deberá ser revisada por el/la docente para guiar las fases de producción del ensayo. Además, se debe pedir a los y las estudiantes que, para la próxima clase, hayan investigado sobre la conducta de riesgo que da origen al tema del ensayo que producirán. Cada alumno deberá tener registros sobre los fuentes referentes al tema escogido.

○ **Cierre (15 minutos)**

Para finalizar la sesión se aplicará un ticket de salida que consiste en diversas preguntas, el cual deberá ser respondido grupalmente y entregado al finalizar. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué es lo más importante que aprendieron en la clase de hoy?
- ¿Cómo le explicarían a un amigo o amiga qué es la situación retórica?
- ¿Entendieron la clase de hoy?,
- ¿Qué preguntas tienen sobre la clase de hoy?
- **Recursos:** Presentación PowerPoint, Guía de aplicación
- **Evaluación:** Formativa (Portafolio evidencia 2: Guía de trabajo)



#### 4.4.3. Sesión 3

**Objetivo de la sesión:** Planificar colaborativamente la redacción del ensayo, planteando sus argumentos e ideas centrales por medio de la negociación entre pares y la elaboración de un listado.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1TjyFNDry5FGBuzW2vtI9cVUT9w-xhwtr>

- **Contenidos:**
  - o **Conceptuales:** Género ensayo, argumentación, planificación de la escritura
  - o **Procedimentales:** Activación conocimientos previos, planificación del primer borrador, negociación de argumentos e ideas centrales.
  - o **Actitudinales:** Participación activa de instancias de trabajo colaborativo para la producción de un ensayo argumentativo, demostrando respeto y tolerancia por las opiniones de su equipo de trabajo.
- **Actividades:**
  - o **Inicio (10 minutos)**

Para comenzar con la sesión, el/ la docente, con el fin de activar conocimientos previos en los y las estudiantes, preguntará sobre los contenidos reforzados en la clase anterior, haciendo énfasis en la estructura discursiva del género ensayo. Se espera que los alumnos recuerden sus partes y el modo de organización discursiva que predomina en él, el cual es la argumentación. Una vez que los alumnos recuerden lo esencial del género, el/la profesor/a preguntará a sus estudiantes cuál es el primer paso para comenzar a componer un texto. Los alumnos deberán estar familiarizados con la metodología de escritura que sigue los lineamientos del Modelo Didactext por lo que se espera que estos indiquen que el primer paso a seguir es la planificación del borrador y cuando esto suceda, se procederá con escribir en la pizarra el objetivo de la sesión y se le dará tiempo a los y las estudiantes para que lo registren en sus cuadernos.

- o **Desarrollo (70 minutos)**

Para comenzar con la planificación, se les solicitará a los estudiantes que se reúnan en sus equipos de trabajo y se les entregará la guía de aplicación que se realizó en la clase anterior con sus respectivas correcciones para que las consideren durante esta fase de escritura y se les deberá instruir que deben guardar el documento pues deberán anexarlo en el portafolio

del proceso. Además, se les hará entrega de una guía al grupo de trabajo que contemple las secciones de un ensayo; deberán establecer ideas para la introducción, tres argumentos que sean parte del desarrollo y, por último, la conclusión del texto. Además, deberán negociar qué abordarán en cada parte del ensayo según lo que contestaron para que, finalmente, elaboren un listado en el espacio establecido en la guía, con los acuerdos que alcanzaron creando el “esqueleto” del ensayo. Al igual que la clase anterior, se les solicitará que entreguen la guía de trabajo para que sea revisada por el profesor y así, continúen con la siguiente fase considerando las correcciones.

○ **Cierre (10 minutos)**

Para finalizar la sesión, se les incita a los y las estudiantes a que reflexionen sobre la importancia de la planificación de la escritura y cuáles son los beneficios de su implementación. Se espera que al menos 5 estudiantes opinen para dar por terminada la clase.

**Recursos:** Guía de aplicación

**Evaluación:** Formativa. (Portafolio evidencia 3: Guía de aplicación para la planificación del primer borrador)

#### 4.4.4. Sesión 4

**Objetivo de la sesión:** Textualizar colaborativamente los argumentos e ideas centrales en un primer borrador por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma y rotativa.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1NtaESySFmr-HLtcpaViYIsff5lUVTtTZ>

- **Contenidos:**

- **Conceptuales:** Proceso de redacción, roles en escritura colaborativa, argumentación, género ensayo.
- **Procedimentales:** Reflexión sobre la tarea de escritura colaborativa, Comprensión y aplicación de roles para la escritura colaborativa, Textualización del primer borrador (Introducción, tesis y primer argumento)
- **Actitudinales:** Participación de manera activa en la redacción colaborativa del primer borrador tomando diversos roles—como autor, lector, revisor— de forma consciente y autónoma.

- **Actividades:**

○ **Inicio (10 minutos)**

Para comenzar con esta clase, la/el docente proyectará una diapositiva con el objetivo planteado para esta clase al principio de la sesión con el fin de que los alumnos reflexionen brevemente sobre el proceso que están a punto de realizar y para esto, se guía el trabajo con las siguientes preguntas ¿Cómo escribirían colaborativamente el ensayo? ¿Cómo lo harían para que la tarea sea equitativa y bien lograda? Estas preguntas serán proyectadas en la pizarra y se les entregara a los estudiantes un post it en el cual contestarán a estas preguntas brevemente y para esto, tendrán 3 minutos, los cuales serán cronometrados para darle dinamismo a este momento de la clase en función del tiempo. Una vez que el plazo acabe, los alumnos pegarán sus respuestas en la pizarra y el/la docente escogerá 4 post it al azar y leerá las respuestas en voz alta y posteriormente, se realizará un breve resumen de las expectativas de los alumnos sobre esta sesión.

○ **Desarrollo (70 minutos)**

Luego de la actividad de inicio, en primer lugar, el/la profesor/a mostrará a los y las estudiantes una breve presentación en PowerPoint, la cual consistirá en la descripción de la

fase de escritura que están por realizar y de los diversos roles que existen para realizar una escritura colaborativa (escritor, lector, revisor, entre otros). Se les mencionara a los estudiantes que estos roles no deben ser asignados permanentemente, sino que deberán ser cumplidos por cada integrante de forma consciente y dinámica, siendo responsabilidad de cada uno cumplir con los diversos roles que permitirían la escritura colaborativa del ensayo. Una vez concluida la presentación, se deberá comprobar si las expectativas de los estudiantes con respecto a la tarea están correctas o no. En segundo lugar, después de haber terminado la presentación, el/la docente pedirá a los y las estudiantes que se reúnan en sus equipos de trabajo y posterior a esto, se les hará entrega de la planificación realizada en la sesión anterior con las revisiones y retroalimentaciones para que sean consideradas en esta fase de escritura. Además, a cada grupo se le hará entrega de una guía de trabajo en donde tendrán el espacio para que comiencen a textualizar los apartados del ensayo y los argumentos que dan contenido al texto, con recomendaciones y ejemplos que guíen el trabajo. Antes de que comiencen a escribir, el/la profesor/a les recuerda a los y las estudiantes que, para producir el primer borrador, deben considerar la situación retórica que envuelve la tarea de escritura. En esta sesión, los alumnos deberán textualizar solamente la introducción, en la cual presentarán el tema y la tesis, y, además, el primer argumento del ensayo. Antes de proceder con el cierre de la sesión, el/la docente solicitará que escojan un integrante para hacerse responsable de guardar la guía de aplicación desarrollada en la sesión más la guía de la sesión pasada, recordándoles que estos productos formarán parte de un portafolio en el cual se documentará todo el proceso de escritura.

○ **Cierre (10 minutos)**

A modo de cierre, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre el trabajo realizado, el/la profesor/a pide que entreguen sus apreciaciones en cuanto a los roles que cumplieron en el proceso en función de lo positivo o negativo que les resultó esta experiencia y qué harían para mejorarla. Se espera que al menos 4-5 estudiantes contesten la pregunta para poder dar por finalizada la sesión.

- **Recursos:** Presentación PowerPoint, Guía de aplicación “Haciendo el primer borrador”.
- **Evaluación:** formativa (Portafolio evidencia 4: Guía de aplicación “Haciendo el primer borrador”.

#### 4.4.5. Sesión 5

**Objetivo de la sesión:** Textualizar colaborativamente dos argumentos y la conclusión del ensayo en un primer borrador, por medio del cumplimiento de diversos roles de forma autónoma.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/14SOp8Cg3EB6WyvXOddDxIhfVwMI0UDvV>

- **Contenidos:**

- **Conceptuales:** Proceso de textualización, Argumentación, Roles de escritura, Género ensayo.
- **Procedimentales:** Reflexión sobre la tarea de escritura colaborativa, aplicación de roles para la escritura colaborativa, Textualización del primer borrador (segundo y tercer argumento y conclusión)
- **Actitudinales:** Participar de manera activa en la redacción colaborativa del primer borrador tomando diversos roles—como autor, lector, revisor— de forma consciente y autónoma.

- **Actividades:**

○ **Inicio (10 minutos)**

Para iniciar esta nueva sesión, se presentará el objetivo de la clase que también alude a la fase de textualización del primer borrador, pero esta vez, redactando el segundo y tercer argumento, y la conclusión del texto. A modo de activar los conocimientos previos de los estudiantes, el/la docente le deberá preguntar a los y las estudiantes qué contenidos se abordaron la sesión anterior. Mientras los/la alumnos/as vayan contestando a la pregunta, esperando que recuerden los roles de escritura descritos en la sesión anterior, el/la profesor/a deberá escribir en la pizarra las respuestas para que quede registro de estas y los alumnos puedan recurrir a ellas durante toda la clase.

○ **Desarrollo (70 minutos)**

En este momento de la clase, se les solicitará a los estudiantes que saquen sus guías de aplicación que comenzaron en la sesión anterior y continúen redactando los últimos dos argumentos y la conclusión. Se les recordará a los estudiantes que la guía de aplicación tiene recomendaciones para llevar a cabo la tarea, las cuales serán leídas en conjunto. Además, se les volverá a indicar que este trabajo deberán realizarlo por medio del cumplimiento de roles

para que la escritura sea desarrollada colaborativamente. El/la profesor/a deberá verificar que no existan dudas con respecto a los roles en la escritura colaborativa para que los y las estudiantes vuelvan a la tarea.

Una vez que se termine con la redacción del primer borrador, el/la docente deberá indicar que guarden la guía de trabajo junto a la planificación y la guía de aplicación desarrollada en la segunda sesión de este proceso de escritura en una carpeta, recordándoles nuevamente que estos productos formarán parte de un portafolio en el cual se documentará todo el proceso de escritura.

○ **Cierre (10 minutos)**

Para finalizar, se le preguntará al estudiantado si realmente se cumplió con el objetivo planteado para la sesión para que tomen consciencia de cómo adquirieron habilidades y/o conocimientos con respecto a la tarea de escritura y qué aspectos quedan por mejorar. Además, el/la profesor/a preguntara si quedan dudas con respecto a la textualización del primer borrador y en el caso de que surjan preguntas se pedirá que sean los mismos compañeros que den respuesta para que así, se sigan propiciando instancias de colaboración para el reforzamiento de conocimiento

- **Recursos:** Guía de aplicación: “haciendo el primer borrador”, pizarra
- **Evaluación:** Formativa (Portafolio evidencia 4: Guía de aplicación “Haciendo el primer borrador”)

#### 4.4.6. Sesión 6

**Objetivo de la sesión:** Evaluar grupalmente el borrador del ensayo considerando aspectos como coherencia, cohesión y el problema retórico planteado para la reescritura del ensayo.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1-4h0nQ1\\_eMY3oczasBANoyIk2CGxy8fR](https://drive.google.com/drive/folders/1-4h0nQ1_eMY3oczasBANoyIk2CGxy8fR)

- **Contenidos:**

- **Conceptuales:** Revisión de la escritura, coherencia, cohesión, ortografía acentual y puntual.
- **Procedimentales:** Activación de conocimiento previo, Lectura y revisión del primer borrador.
- **Actitudinales:** Participar de manera activa en la revisión colaborativa del primer borrador del ensayo.

- **Actividades:**

○ **Inicio (10 minutos)**

Para comenzar la sesión, el/la docente pregunta a los estudiantes sobre las fases de escritura que han realizado hasta el momento, resumiendo de manera verbal cómo lo hicieron y qué estrategias han implementado. Luego, se procederá a preguntar, de acuerdo con las experiencias de los alumnos en otras tareas de escritura, cuál es la siguiente fase. Se espera que los estudiantes recuerden que deben revisar el borrador que realizaron previamente, ya que deben estar familiarizados con el proceso de escritura. Una vez que los estudiantes respondan lo anterior, se procederá a exponer el objetivo de la sesión.

○ **Desarrollo (70 minutos)**

Para comenzar con este momento de la clase, el/la profesor/a les pedirá a los y las estudiantes que se reúnan en sus equipos de trabajo y cuando ya estén reunidos, le entregará a cada grupo su primer borrador y fotocopias de este para que cada uno cuente con una versión del texto y así facilitar su lectura y revisión. Para el cumplimiento del objetivo planteado para esta sesión, el/la educador/a proyectará en la pizarra las instrucciones que guían la revisión del borrador:

- 1) Cada integrante deberá leer el borrador individualmente, identificando los errores de coherencia y cohesión que puedan existir en él subrayándolos con un lápiz rojo.

- 2) Leer el texto en voz alta, haciendo pausas cuando algún compañero indique haber identificado algún problema.
- 3) En caso de que algún compañero de trabajo haya identificado un error que tú no hayas percibido, subráyalo. Al finalizar estos pasos, cada copia del borrador debe tener las mismas cantidades de errores identificados ya sean de coherencia y/o cohesión.
- 4) Una vez identificados todos los errores posibles, enumerarlos para luego preguntarse como equipo ¿qué queríamos decir/escribir con es esa parte? ¿cómo podríamos corregir dicho error? Responder al reverso siguiendo la enumeración del problema.

Estas instrucciones serán leídas en conjunto con los y las estudiantes y en caso de que existan dudas sobre algún punto, el/la profesor/a deberá realizar un modelado para lograr la comprensión de cada una de las instrucciones. Además de la proyección de las instrucción, el/la docente deberá mostrar brevemente, ejemplos de los errores que podrían encontrar en sus escritos con respecto al coherencia y cohesión.

Para terminar con la revisión, el/la docente pedirá una versión del borrador revisado para ser corregido una vez más y así, implementar las diferentes revisiones y retroalimentaciones en la fase de rescritura que deberá ser realizada en sus casas antes de la próxima sesión. Se le deberá indicar que el borrador debe ser rescrito por medio de la utilización de un procesador de textos ya sea Word, Google Drive o cualquier otra herramienta que permita llevar a cabo dicha fase.

○ **Cierre (10 minutos)**

A modo de cierre, y esperando que los alumnos reflexionen sobre el proceso que acaban de realizar, se proyectará en la pizarra las siguiente preguntas:

- ¿Fue beneficioso revisar el borrador? ¿Por qué?
- ¿Fue difícil hacerlo en equipo?
- ¿De qué otra forma puedo revisar colaborativamente? No solo en esta asignatura, puede ser en Matemática, Historia, Ciencias, etc.

Al menos dos estudiantes deberán entregar sus apreciaciones por cada preguntar para poder dar por finalizada la sesión.

- **Recursos:** PPT, fotocopias del primer borrador, lápiz rojo.
- **Evaluación:** Formativa (Portafolio evidencia 5: Revisión de guía de aplicación “Haciendo el primer borrador”)



#### 4.4.7. Sesión 7

**Objetivo de la sesión:** Editar ensayo considerando sus características y aspectos formales, utilizando Google Drive.

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1ui6vNKJ18b3ePH4xFAZPZ1SB6R1PySyU>

- Contenidos:
  - o **Conceptuales:** Fase de Edición, Uso de herramientas digitales, aspectos formales, estilo académico.
  - o **Procedimentales:** Edición del ensayo, Comprensión criterios de evaluación, aplicación de herramientas digitales
  - o **Actitudinales:** Participar activamente en la edición del ensayo producido colaborativamente
- **Actividades:**
  - o **Inicio (15 minutos)**

Para comenzar con la sesión, se les indicará a los y las estudiantes que se dirijan a la sala de computación del establecimiento. Estando en dicho espacio se les solicitará a los alumnos que se sienten junto a su equipo de trabajo y que cada integrante se posicione en un computador diferente (en el caso que el establecimiento no cuente con suficientes computadores, se sugiere que en la clase anterior se les pida a los estudiantes que lleven su computador al establecimiento siempre y cuando tengan el permiso de hacerlo). Cuando cada estudiante ya esté en su lugar, el/la docente le preguntará a los/las alumnos/as qué creen que harán en la sesión. Cuando al menos cinco estudiantes hayan compartido sus expectativas para esta sesión, el/la profesor/a escribirá en la pizarra el objetivo planteado para esta clase.

- o **Desarrollo (60 minutos)**

Luego de haber indicado el objetivo para esta sesión, se le solicitará a los y las estudiantes que ingresen a la plataforma Google Drive. Para esto, cada estudiante deberá tener una cuenta de Gmail y en caso de que algún estudiante no la posea, este deberá registrarse. Posteriormente, uno de los integrantes deberá subir el ensayo que se les solicitó traer reescrito en la clase anterior, utilizando un procesador de texto y, además, compartirlo con todos los y las integrantes del grupo y el/la docente. Este procedimiento será modelado para que los alumnos lo comprendan a cabalidad. Cuando todos los/as alumnos/as hayan ingresado al

documento que les corresponde, se les hará entrega de la versión del borrador revisado por el/la docente para que también se consideren sus correcciones y retroalimentaciones. Una vez que hayan verificado que como grupo no tengan ninguna otra corrección que implementar en cuanto a coherencia y cohesión, el/la docente presentará a los alumnos la rúbrica de evaluación con la cual se evaluará el producto de escritura para que los alumnos sepan bajo qué criterios serán evaluados al finalizar el proyecto de escritura. También se les a los/as alumnos/as que además de la nota del productor de la escritura, el proceso mediante el cual produjeron el ensayo será evaluado por medio de un portafolio de evidencias, en el cual deberán estar documentadas todas las actividades desarrolladas en las diferentes sesiones y para esto, se aplicará una pauta de cotejo para verificar el cumplimiento de las actividades realizadas.

Una vez que los alumnos tengan claro la rúbrica de evaluación y la pauta de cotejo, se proseguirá con la fase de edición. El/la docente presentará diferentes herramientas para la identificación de errores ortográficos, los cuales también deberán ser corregidos. Las herramientas son las siguientes: <https://www.correctoronline.es/>, <https://www.spellboy.com/corrector-gramatical/> y [www.estilector.com](http://www.estilector.com). Es importante indicarles a los estudiantes que pueden ocupar cualquiera de ellas, sin embargo, utilizar todas herramientas podría ampliar y mejorar la corrección ortográfica y así, lograr editar el texto de acuerdo con todos los aspectos formales establecidos para un trabajo académico. Otros aspectos que deben ser considerados para la edición del texto son los siguientes: Times New Román 12 o Arial 11, Interlineado 1.5, Márgenes moderados, tamaño carta, justificado, etc. Además, deberán verificar el texto que produjeron realmente cumple con un estilo de escritura académico y con todos los criterios de evaluación presentes en la pauta.

Para finalizar este momento de la clase, se les recuerda que el documento debe ser compartido con el/la docente para que sea evaluado.

○ **Cierre (15 minutos)**

Para finalizar, para realizar el cierre de esta sesión el/la profesor/a se realizará una pequeña actividad con el objetivo que los grupos de trabajo reflexionen brevemente sobre el proceso que acabaron de realizar. Para ello, el/la docente enumerará a los grupos de trabajo según cómo estén dispuestos en la sala. Luego, se hará uso de una herramienta online para obtener un número al azar (<https://echaloasuerte.com/draw/5f077b09a307196c760ce280/>) y el grupo

## Pedagogía en Castellano y Comunicación

### Trabajo de Título

que tenga dicho número deberá responder una pregunta referentes al proceso que llevaron a cabo. Esta acción deberá repetirse al menos unas 3-4 ocasiones para que participe gran parte del curso.

- **Recursos:** Rubrica de evaluación, Herramientas de corrección, Google Drive.
- **Evaluación:** Formativa (Portafolio evidencia 6: Borrador corregido) y Sumativa (evaluación del ensayo mediante la aplicación de una rúbrica)

#### 4.4.8. Sesión 8

**Objetivo de la sesión:** Valorar la importancia del trabajo colaborativo para la producción del ensayo

**Para ver los recursos didácticos de esta sesión acceder al siguiente enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1JCUIAALz56LrxevgGGPQpr96onaXuNzJ>

- **Contenidos:**

- **Conceptuales:** Trabajo colaborativo, Proceso de escritura
- **Procedimentales:** Activación de conocimiento sobre el proceso de escritura colaborativa, Reflexión sobre la importancia del trabajo en grupo.
- **Actitudinales:** Participación activa en círculo de diálogo compartiendo opiniones y apreciaciones sobre el proceso de escritura colaborativa. Compromiso con las instancias de co y autoevaluación.

- **Actividades:**

- **Inicio (15 minutos)**

Con el propósito de iniciar esta sesión, el/la docente realizará una breve actividad para que los y las estudiantes recuerden el proceso de escritura colaborativa que llevaron a cabo. Los alumnos deberán construir en la pizarra un esquema de las fases realizadas para la producción de un ensayo. Cuando un alumno nombre una de las fases, ya sean planificación, redacción, revisión y edición, deberá escribirla en la pizarra. Además, deberán plasmar cómo realizaron la fase en cuestión. Cuando el esquema esté listo, el/la docente indicará que en esta sesión deberán valorar el proceso de escritura colaborativa.

- **Desarrollo (70 minutos)**

Para este momento, con el fin de cumplir el objetivo propuesto para la sesión se les solicitará a los estudiantes que tomen su asiento y salgan al patio para realizar una actividad lúdica fuera del aula. Se les instruirá a que formen un círculo para poder conversar sobre la experiencia y sus opiniones con respecto a ella. El dialogo se organizará de acuerdo con las siguientes preguntas:

- ¿Consideran beneficioso haber realizado el trabajo de escritura bajo una modalidad colaborativa? ¿Les gustaría repetir la experiencia?
- ¿Con qué problemas se encontraron al trabajar en equipos? ¿Cómo lo resolvieron?

- ¿Cuál es la importancia del trabajo colaborativo? ¿Cómo creen que los ayuda?
- ¿Qué piensan cuando revisan el portafolio de evidencias?

Para terminar con el círculo de diálogo, el/la profesor/a entregará a los alumnos una pautas de auto y coevaluación para evaluar tanto su trabajo en la escritura colaborativa como el trabajo de los integrantes de sus respectivos grupos de trabajo. Se les indicará a los estudiantes que tendrán 4 notas por el proceso de escritura colaborativa: nota por el proceso (portafolio de evidencias), nota por el producto (versión final del ensayo argumentativo) y las notas obtenidas mediante la aplicación de las pautas de coevaluación y autoevaluación.

o **Cierre (5 minutos)**

Una vez que los alumnos hayan aplicado las pautas y auto y coevaluación, se procederá a finalizar la sesión. En los últimos minutos de la clase, se realizará una breve actividad, la cual consistirá en identificar cómo se sintieron los y las estudiantes al momento de reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo en la escritura. Para ello, tendrán paletas representativas de diferentes estados de ánimo: Bien, indiferente, frustrado. Se escogerán alumnos al azar para que participen de la tarea.

- **Recursos:** pautas de co y autoevaluación.
- **Evaluación:** Sumativa

## **5. Conclusión**

Este trabajo de titulación se elaboró con el objetivo diseñar una propuesta didáctica que diera solución a la problemática evidenciada por medio del análisis y la reflexión de las nuevas Bases curriculares de la asignatura perteneciente al plan de formación diferencial, *Lectura y Escritura especializada*. A través de lectura de los documentos ministeriales se logró identificar una incongruencia al nivel de herramientas y estrategias metodológicas con respecto a la aplicación de instancias de trabajo colaborativo en el eje de producción de textos, pues dentro de los objetivos de aprendizaje planteados, se contemplaba la participación de los alumnos y alumnas en procesos colaborativos de escritura; sin embargo, en las actividades sugeridas en Planes y Programas de Lectura y Escritura especializada no se planteaba un uso claro de estrategias que propiciaran el trabajo en grupo en una escritura por proceso.

Para el desarrollo de una propuesta que subsanara este problema, se adoptó una metodología de aprendizaje basado en proyectos, ya que dicha metodología promueve la adquisición de aprendizajes mediante el trabajo colaborativo dándole significado a la tarea propuesta y transformándola en una experiencia auténtica. Esta decisión permitió presentar un contexto para el diseño de la propuesta didáctica: un proyecto escolar enfocado en generar instancias de prevención de conductas de riesgo para los adolescentes. Bajo este marco es que se pensó una secuencia didáctica de 8 sesiones para producir un texto argumentativo mediante la aplicación de estrategias que favorecen la escritura colaborativa.

El interés por la elaboración de una propuesta didáctica desde el trabajo colaborativo nace desde la idea de que, si se desarrolla adecuadamente una tarea de escritura colaborativa, esta repercutirá positivamente en los y las estudiantes, ya que adquirirán diversas habilidades, como, por ejemplo, capacidad de negociar al momento de tomar decisiones con otros. Además, al implementar esta modalidad de trabajo ayuda a incrementar la seguridad de los estudiantes al momento de realizar cualquiera de las fases de escritura en el sentido que, favorece a disminuir los niveles de estrés que puede generar la tarea.

Lamentablemente los alcances de esta propuesta didáctica presentan algunas limitaciones debido a que no se ha implementado en un contexto real. La principal limitación es que las clases se diseñaron pensando en una situación ideal en la cual no se contemplan las problemáticas que pueden surgir en el aula de clases: no obstante, esta propuesta tiene un

gran potencial pedagógico, ya que si se llegase implementar lograría el desarrollo de habilidades por medio de la interacción entre compañeros como por ejemplo, la comprensión, el razonamiento y el pensamiento crítico, destrezas necesarias para el individuo que se desenvuelve en una sociedad globalizada que día a día demanda la adquisición de nuevas herramientas comunicativas.

En cuanto a las proyecciones de este trabajo, es importante mencionar las posibilidades didácticas que entrega el proyecto escolar que enmarca la tarea de escritura. En primer lugar, propicia un espacio para la colaboración la cual, como se mencionó en el párrafo anterior, ayuda al desarrollo de diversas destrezas comunicativas necesarias para cada uno de los estudiantes que egresen del sistema escolar. En segundo lugar, permite el trabajo interdisciplinar con otras asignaturas presentes en el curriculum nacional, lo cual abre una amplia gama de posibilidades para que los alumnos adquieran diferentes conocimientos y/o habilidades que podrían transformarse en aprendizajes significativos para el día a día. Y, para terminar, en tercer lugar y el más importante, este trabajo no solo fue realizado para culminar un proceso de formación docente, sino que, además, se diseñó con el objetivo de prestar una guía para todos aquellos docentes que quieran trabajar la escritura mediante el trabajo colaborativo.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Ahumada, L. (2005) Equipos de trabajo y trabajo en equipo. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Ángola, J. (2016). El portafolio de valoración como estrategia para la mejora de la producción escrita en lengua extranjera. *Revista Legenda*. vol.20, núm. 23, pp.105-133. Venezuela. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9094>.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris*, 5, 242-247. [fecha de Consulta 26 de abril de 2020]. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3022/968>
- Cabré, C. (2001). “Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general”. En *La terminología científico- técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*, M. T. Cabre y J. Feliu (eds.), 173-186. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Artículos arbitrados*, p. 363-368.
- Camps, A. (1996). *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y educación. p. 50-51.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere*, 6(20): 409-420.



Cassany, D. (2009). Metodología para trabajar con géneros discursivos [En línea]. Disponible en:

[http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/\\_pdf/b08/UPVEuskera08.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b08/UPVEuskera08.pdf)

Castelli, E., & Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. Lectura y Vida.

Colomer, T., Ribas, T. & Utset, M. (2003): “La escritura por proyectos. Tú eres el autor”. En: A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 61-70. En colaboración con T. Ribas, M. Utset. “Didáctica de la lengua y la literatura” 187. ISBN: 84-7827-310-7. 216 pp.

De Luna, M. (2015). *Cuéntame un cuento: una propuesta de escritura colaborativa digital con significado social*. [Tell me a story: a collaborative digital writing task wish social meaning.] Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada, España.

Díaz, D. (2004). Como se elabora un ensayo. *Acción pedagógica*, 13(1), 108-113. Recuperado de:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17148/2/documento2.pdf>

Dib. (2016). La planificación de proyectos de escritura. *Escribir en la escuela*

Didactext. (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos*. Didáctica: Lengua y Literatura, (27), 219-254. Recuperado de:  
[http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/modelo\\_didactext.html](http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/modelo_didactext.html).

Ferrari, L., & Bassa. L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamérica de Lectura y escritura* 4 (8). pp. 121-142

Ferreiro, E. (2006), La escritura antes de la letra, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*,  
núm. 3, pp. 1-52, en: 1-52,  
en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>

Flower, L. S. (1981). *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York: Harcourt Brace  
Jovanovich.

Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem.  
*College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.

García, M. y Albarrán, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado  
a la evolución del aprendizaje de la escritura de los  
estudiantes. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 22, 15 - 32. Recuperado a  
partir de  
[https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA101011001  
5A](https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A)

Guzmán, K. y Rojas-Drummond, S. (2012). *Escritura colaborativa en alumnos de primaria.*  
*Un modo social de aprender juntos*. *Revista Mexicana de Investigación*  
*Educativa*, 17(52),217-245. [fecha de Consulta 26 de abril de 2020].  
ISSN: 1405-6666. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14023076010>

Hayes, J. R. (1996). A New framework for understanding cognition and affect in writing. En  
M. Levy y S. Ransdell, *The Science of Writing*, (pp. 1-27), New Jersey:  
Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg  
y E. Teinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. (pp. 3-30).  
Hillsdale/Nueva York: Erlbaum.

Ibáñez, R. & González, C. (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente.*  
*Leer y escribir para aprender*. Valparaíso, Chile: Ediciones  
Universitarias de Valparaíso.

- Jarpa, M (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. 221-255
- Jiménez, D. (2013). *Aprendizaje colaborativo y procesos de reparación y andamiaje colectivo en tareas de escritura colaborativa*. I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes, Budapest
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Kilbane, Clare R. y Natalie B. Milman (2003), *The Digital Teaching Portfolio Handbook*, Boston, Allynand Bacon. [fecha de Consulta 6 de julio de 2020]. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=4773012&pid=S0185-2698201400010000700012&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4773012&pid=S0185-2698201400010000700012&lng=es)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* [en línea]. [Fecha de Consulta 23 de mayo de 2020]. Disponible en:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/1\\_971/enLinea/1.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_971/enLinea/1.htm)
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2014). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 4
- Martínez, O. y Omaña, M. (2019). La Argumentación como Modo de Organización Discursiva en la Construcción del Género Ensayo. *Revista Scientific*. 4. 341-359. 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.18.341-359
- Mendoza, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal ediciones. España.

- MINEDUC. (2019). Ciencias de la Salud. En MINEDUC, *Bases curriculares 3° y 4° medio* (p. 191). Santiago.
- MINEDUC. (2019). Ciencias para la Ciudadanía. En MINEDUC, *Bases curriculares 3° y 4° medio* (pp. 51-53). Santiago.
- MINEDUC. (2019). Lectura y Escritura especializada. En MINEDUC, *Bases curriculares 3° y 4° medio* (pp. 254-255). Santiago.
- MINEDUC. (2019). Lengua y Literatura. En MINEDUC, *Bases curriculares 3° y 4° medio* (pp.85-99). Santiago.
- MINEDUC. (2020). Programa de estudio. *Lectura y escritura especializada*. Plan de formación diferencial. Santiago
- MINEDUC. (2020). Texto del estudiante. *Lengua y literatura para tercero medio*. Editorial Normal, Santiago.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y profesionales: acceso discursivo para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias.
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., y Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. In *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ranz, A. (2018): “Una visión a la escritura académica colaborativa en la educación superior: estudio de casos”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [fecha de Consulta 26 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/escritura-academica-colaborativa.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1805escritura-academica-colaborativa
- Serafini, M. (2005). *Cómo redactar un tema*. Buenos Aires: Paidós.

Venegas, R. (2010). Caracterización del macro-género trabajo final de grado en licenciatura y magíster: Desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-estructurales andamiaje de la escritura académica. Informe Proyecto FONDECYT 1101039.

Zambrano, J. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. Sophia, (8). [fecha de Consulta 23 de mayo de 2020]. ISSN: 1794-8932. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740749012>