



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Facultad de Filosofía y Educación

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Lectura y escritura epistémica a través de las disciplinas: Análisis de textos para redactar un ensayo argumentativo en 3° medio.

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

Profesor Guía: Juana Marinkovich Ravana

Nombre: Daniela Castañeda Olave

Fecha: Diciembre de 2015

Índice

1. Resumen del proyecto.....	4
2. El problema pedagógico.....	5
2.1. Caracterización del problema pedagógico	5
2.2 Evidencias que sustentan el problema pedagógico.....	5
2.2.1 Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	6
2.2.2. Textos escolares de Lenguaje y Comunicación vigentes.....	8
2.2.3 Instrumento evaluativo tipo prueba aplicado en estudiantes de tercer año medio del colegio Winterhil	11
3. Descripción general de la propuesta.....	19
3.1 Objetivos de la propuesta.....	19
3.2 Destinatarios y Aprendizajes Esperados de la propuesta	19
3.3 Especificación del núcleo temático: Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales y aporte de la propuesta	20
4. Marco Teórico	22
4.1 Lectura y escritura epistémica de diversos géneros desde un enfoque por proceso.....	22
4.2 El texto argumentativo y su potencial epistémico.....	25
4.3 Enfoque didáctico.....	29
5. Estado del Arte.....	35
5.1 Las comunidades discursivas y la apropiación del género.....	35
5.2 El ensayo como género argumentativo para estudiantes de Bachillerato.....	37
5.3 Los ajustes curriculares y su incidencia en la enseñanza de la Historia.....	39
6. Secuencia Didáctica (Descripción).....	41

6.1 Grilla planificación de sesiones.....	41
7. Referencias bibliográficas.....	68

1. Resumen del proyecto

La presente propuesta didáctica está pensada para un tercer año medio y tiene por objetivo que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico sobre el entorno para así comprender la importancia de su rol ciudadano como constructores de la sociedad que habitan. Para alcanzar este objetivo se plantea utilizar un enfoque de escritura por proceso que privilegie el desarrollo del potencial epistémico de la lengua escrita mediante la redacción de un texto argumentativo a través de la lectura de fuentes históricas y sus propios textos. De este modo, se plantea que los alumnos produzcan un ensayo que aborde problemáticas nacionales actuales para luego compartirlo con la comunidad escolar en un seminario realizado en el establecimiento.

Considerando que el potencial epistémico no está solo en el texto, sino más bien en lo que el alumno haga con él, se suscitan diversas sesiones en donde el estudiante no solo necesita reflexionar sobre el acontecer nacional para construir su texto, sino que también sobre su propio proceso de escritura. Esto debería permitir que el alumno experimente su aprendizaje, identificando que el texto argumentativo es dialogal, que las fuentes históricas deben ser cuestionadas para analizarlas de manera más eficiente y que es preciso ir corrigiendo y revisando constantemente la producción escrita en función de la adaptación a la situación retórica, normas ortográficas y estrategias de coherencia y cohesión.

2. El problema pedagógico

2.1 Caracterización del problema pedagógico

Este tema es relevado porque actualmente no existe en los programas de estudio una propuesta concreta que aúne la enseñanza del lenguaje con la historia, fomentando el desarrollo de ambas disciplinas. Lo que existe hoy es un marco común a todas las asignaturas, en cuyas primeras páginas del programa se menciona la importancia de desarrollar competencias de oralidad, lectura y escritura en cualquier sector de aprendizaje, y esbozos de trabajo interdisciplinario cuyos objetivos de aprendizaje no son totalmente coherentes con las actividades propuestas por los programas de estudio.

A su vez, la enseñanza del lenguaje como asignatura remarca la necesidad de potenciar en los alumnos habilidades comunicativas que le permitan desarrollar un pensamiento crítico, sujetos autónomos en la sociedad que participen en ella desde el ejercicio de su rol ciudadano. Es decir, utilizar las herramientas del lenguaje para construir conocimiento, transformarlo, y que ello mismo sea el camino que les permita participar activamente en la sociedad.

Por otro lado, la enseñanza de la historia en nuestro país se encuentra en un proceso de cambios, pasando desde el planteamiento de una única verdad histórica con una narración de hechos, a un trabajo con fuentes que le permita al alumno evaluar por sí mismo los procesos históricos, fundamentando su opinión, lo que se alinea con los objetivos de la enseñanza misma del lenguaje.

A partir de este punto en común, se plantea un trabajo interdisciplinario que permita al estudiante redactar un texto argumentativo tipo ensayo desde una escritura por proceso en el cual se analicen fuentes históricas (tal cual como se plantea en esta disciplina) que desarrollen en el estudiante las capacidades epistémicas de la lectura y escritura y les permita acceder de mejor manera a ambas comunidades discursivas.

2.2. Evidencias que sustentan el problema pedagógico

2.2.1 Planes y programas

Actualmente, los programas de estudio ajustados el 2009, de todos los niveles escolares que comprende, cuenta en su inicio con los mismos apartados para las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias en general. Es así como de sus primeras páginas, pese a versar sobre contenidos tan disímiles, los programas tienen la misma presentación, idénticas nociones básicas e iguales consideraciones generales para su implementación. De este modo, en cada uno de los programas, sea del área que sea, se releva la importancia de desarrollar aprendizajes en los estudiantes que se vinculen con los conocimientos, habilidades y actitudes. En relación a este punto, el programa de estudio del MINEDUC, año 2009 señala que “Las habilidades de comunicación son herramientas fundamentales que los y las estudiantes deben emplear para alcanzar los aprendizajes propios de cada sector” (p. 12)

Así, se manifiesta en todos los programas de estudio una preocupación por el lenguaje y su desarrollo, mencionando más adelante que “los y las docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje.” (MINEDUC, 2009:12)

Sobre los ejes que se abordarán en esta propuesta didáctica, a saber, lectura y escritura, los programas de estudio ponen énfasis en la importancia de leer textos que permitan un análisis crítico, lectura de textos con conceptos propios del sector, y el desarrollo de competencias de información, es decir, rastrear, discriminar y seleccionar textos de acuerdo a su pertinencia. Sobre el eje de escritura los programas son más breves, y relevan la importancia de escribir textos de diversa complejidad, presentar las ideas de manera precisa y coherente, usar vocabulario apropiado y respetar normas ortográficas y gramaticales.

Avanzando en la indagación del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación para tercer año medio, se señala en los propósitos específicos de la asignatura, en el eje de lectura, que uno de los objetivos principales es que los estudiantes “se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión,

comprender y poner interpretaciones y apreciar el valor y la significación de los textos” (2015:27).

Respecto a la escritura, el programa recalca lo importante que es que los estudiantes aprendan a “transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias” (2015:27). Aquí se destaca el hecho de que el programa no olvida la importancia de plantear una situación retórica al momento de transmitir un mensaje.

Sin embargo, pese a las consideraciones para todas las asignaturas y las que posee el programa de Lenguaje y Comunicación para sí mismo, cabe preguntarse si efectivamente se releva la importancia de la lectura y escritura desde su función epistémica, es decir, como herramientas que producen conocimiento y desarrollan el pensamiento de los estudiantes. La revisión del programa de Lenguaje demuestra que existe poca concordancia entre los Aprendizajes Esperados allí señalados y las actividades que se proponen para conseguir aquellas metas. De este modo, siguiendo las actividades propuestas en el programa de estudio, resulta bastante difícil conseguir aquellos objetivos en los estudiantes; sin dejar de considerar que las actividades propuestas están planteadas para alumnos ficticios. Llegados hasta este punto, cabe la primera afirmación que jamás debiera olvidarse sobre los programas de estudio: estos son solo la base y no el techo.

Revisando el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para tercero medio, se puede apreciar dos elementos centrales coherentes con la propuesta didáctica señalada: En primer lugar, se plantea un trabajo que releve en los estudiantes una formación ciudadana potente, que sitúe a los estudiantes como miembros de una sociedad particular, en donde su participación activa es fundamental. En segundo lugar, se recalca la importancia de trabajar la habilidad de interpretación de los alumnos, para fundamentar posiciones personales. Esta interpretación no surgirá de la nada, sino de un trabajo sistemático de análisis de fuentes históricas que espera que los alumnos

“se comprometan con su entorno y sean capaces de argumentar y fundamentar sus opiniones en fuentes de información válidas y razonamientos lógicos (...) logren

detectar prejuicios y manipulaciones en los discursos públicos, cuestionando estereotipos y propiciando la empatía hacia las personas que sostienen argumentos divergentes a los propios” (2015:30)

Pese a lo señalado, en el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se explicita una forma de trabajo conjunta muy pocas veces y cuando se hace, no es suficiente. A modo de ejemplo, se señala en la 1° unidad un trabajo con textos literarios que permitan caracterizar una época, con una escritura de un texto argumentativo, al igual que cuando es sugerido como actividad la escritura de un ensayo sobre la reforma agraria en la 2° unidad. Pese a esto, que podría considerarse positivo, de todas las situaciones argumentativas propuestas, jamás son señaladas para el docente las características del género, un enfoque por proceso o una situación retórica acorde al trabajo señalado que motive al estudiante.

Por todo lo anteriormente mencionado, en esta propuesta didáctica se plantea la necesidad de desarrollar la escritura y lectura epistémica en el sector de Lenguaje y Comunicación que les permita sistematizar una forma de trabajo con fuentes, apropiarse del género ensayo y mejorar la redacción mediante un enfoque por proceso.

2.2.2 Textos escolares de Lenguaje y Comunicación vigentes

Sobre la argumentación escrita, el texto escolar de tercer año medio año 2015 propone dos unidades para trabajar ese contenido. Por un lado, la unidad 3 “Ciudadanos: la argumentación” que busca la producción escritural de una columna de opinión al final de la unidad y por el otro, la unidad 6 “Críticos: ideas y debates” cuya actividad de cierre es la escritura de un texto tipo ensayo.

Sobre los contenidos, la unidad 3 tiene un enfoque claramente instalado en el desarrollo de una conciencia de participación cívica mediante el ejercicio del lenguaje. Si bien las tareas de lectura tienen ese eje central, las actividades asignadas a esos textos tienen un trabajo de lectura antes-durante-después que busca levantar opiniones en los estudiantes, pero que no tienen un tiempo determinado ni instrucciones claras sobre lo que debe hacerse con ello. Un ejemplo de esto se encuentra en la página 114, cuyas instrucciones señalan:

“En grupos de tres o cuatro integrantes, discutan si concuerdan con el autor cuando compara la gravedad del incendio del parque nacional Torres del Paine con la imaginaria destrucción de importantes patrimonios de religiones europeas. Averigüen la relevancia de estas construcciones para las culturas que las preservan.” (Araya, Domínguez, Lundin, Vásquez y Wendegass, 2012)

El problema con esta actividad es que no se señala qué debe hacerse aparte de investigar en internet, considerando que todo el resto de la actividad de lectura sería desarrollable en la sala de clases, ¿habría que llevar a los estudiantes a la sala de computación para desarrollar la cuarta actividad?, ¿los alumnos expondrán aquella opinión a sus compañeros?, ¿para qué investigar en grupo sobre otros patrimonios europeos? De este modo, a la tarea planteada parece faltarle consistencia en el trabajo que se realizará con la lectura que se le solicita a los estudiantes por internet.

Siguiendo con los contenidos en esta tercera unidad del texto escolar, se les solicita a los estudiantes que creen un argumento para validar su opinión en la página 112, pero jamás es explicitada la estructura de estos para su construcción hasta recién la página 122, en donde no se señala los componentes que posee cada argumento, sino una clasificación en relación a la lógica que subyace en ellos: sintomática/instrumental/analógico.

Posteriormente, se realiza en la página 126 la lectura de una propaganda, basada en un modelo que le permita al estudiante extraer suficientes datos para analizar la efectividad del mensaje publicitario. Sin embargo, falta un ejercicio que le permita al estudiante acceder al contexto en donde se gesta el mensaje.

Sobre las tareas de lectura de la sexta unidad, el enfoque ahora está en el análisis de los medios de comunicación, en el debate como ejercicio de la argumentación oral y la argumentación dialéctica v/s secuencial en los contenidos. Sin embargo, al igual que en la unidad tres, no existe una tarea de escritura consistente a desarrollar a partir de las lecturas realizadas por el alumno o que vayan hacia la consecución de un proceso escritural mayor, sino que están divididas en sus propias actividades de antes-durante-después de la lectura. En esta sexta unidad, se les señala a los estudiantes que deben desarrollar la escritura de un

ensayo por un trabajo por proceso que incluye las siguientes fases: organizar - escribir - corregir - reescribir - editar. Sin embargo, este proceso no lo desarrolla el estudiante por sí solo, sino en una escritura colectiva de tres personas, en donde no se señala cuánto tiempo requiere la consecución de aquella tarea, y su evaluación está prevista con el siguiente instrumento:

Reviso mi aprendizaje	L	ML	NL
Intercambio mi punto de vista con el de otros			
Expreso una visión de mundo propia a través de mi punto de vista			
Apoyo mi punto de vista con argumentos convincentes			
Reflexiono de forma crítica a través de un ensayo			
Sigo todos los pasos para desarrollar una escritura ordenada			

(p. 277)

Con esta tabla de evaluación, no se consigue acceder a si respeta la estructura del ensayo, qué argumentos están más débiles y por qué, en qué nivel se encuentra la coherencia y cohesión del texto, así como tampoco está explícitamente señalado cómo se evaluará la construcción en conjunto del texto.

Pudiera pensarse que por ser tercer año de enseñanza media esta situación se resolverá en cuarto medio. Sin embargo, al pesquisar el texto escolar (Acevedo, Aguilera, Barros y Zárata, 2014) se puede comprobar que sobre el ensayo lo único que se hace es dar características generales del género y su estructura en las páginas 360 y 361. Posteriormente, los análisis que se realizan más adelante sobre textos pertenecientes a esta tipología si bien realizan un trabajo de lectura antes-durante-después, no proponen un proceso escritural de un texto de estas características ni una pauta de evaluación pertinente para la misma.

A raíz de todo lo anterior, en la propuesta didáctica que se señalará más adelante, se realizan tareas de lectura que tengan un sentido más concreto que solo responder preguntas de un formulario, buscando que el estudiante acceda al significado de los textos mediante un análisis de los mismos que involucre al estudiante con su contexto. Además, las rúbricas de

evaluación no están solo pensadas para que el profesor retroalimente al estudiante, sino también para que el alumno se evalúe a sí mismo y a sus compañeros desde todos los planos que aborda un ensayo: estructura, coherencia, cohesión, uso de fuentes, calidad de los argumentos, etc.

2.2.3 Instrumento evaluativo tipo prueba aplicado en estudiantes de tercer año medio del colegio Winterhill.

A los estudiantes de tercer año medio del colegio Winterhill se les solicitó una tarea de escritura dividida en dos partes fundamentales. La primera, de lectura, consistía en el análisis de tres textos (dos noticias y un texto argumentativo) y la segunda, de escritura, requería que los alumnos plasmaran lo leído pero enfatizando su opinión. De este modo, los objetivos de la prueba en función del trabajo de investigación fueron los siguientes:

1. Determinar la capacidad de analizar textos escritos desde el medio por el cual se reproducen, quién los emite y qué sostienen para fundamentar sus opiniones.
2. Evaluar cuán cerca están los estudiantes de manejar el género ensayo para sostener opiniones de manera clara y contundente.
3. Evidenciar el pensamiento crítico de los alumnos a través de la expresión escrita de sus ideas respecto a las lecturas realizadas y sus conocimientos previos.

Los objetivos específicos del instrumento y que conocían los estudiantes eran:

- Levantar opiniones sobre el contenido de los textos fundamentadas en los mismos y su experiencia
- Redactar un texto que demuestre la opinión del estudiante, acorde a la situación retórica señalada.

El tema escogido, y que sería la columna vertebral tanto de las lecturas como de los análisis, ha sido la representación social de la marihuana en Chile a través de los años. De este modo, los tres textos que los alumnos debían leer son dos noticias (una del 2008, la otra del 2015) extraídos desde www.emol.com y un texto argumentativo del ex presidente

Ricardo Lagos escrito en junio del 2015. Posterior a la tarea de lectura, sobrevinía la de escritura, cuyas instrucciones consistían en:

“A partir de los textos leídos, escribe en una plana un ensayo donde reflexiones y analices cómo ha variado desde el 2008 la representación de la marihuana en el país, considerando el autor del texto, el medio por el cual se reprodujo y las opiniones vertidas en él. Manifiesta tu opinión sobre el tema, mostrando tu acuerdo o desacuerdo con la forma en que se ha caracterizado a la cannabis. Asume que este texto será parte de un artículo del diario “The Clinic”, el cual será leído por una cantidad importante de lectores, incluyendo directivos de SENDA, senadores y diputados, por lo que tu opinión puede dar un giro a la forma en que se llevará la despenalización adelante.”

Para recoger las evidencias y establecer una comparación, se dividió al total del curso (26 estudiantes) en dos grupos, A y B. Gracias a la ayuda del profesor a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación pudimos hacer esta dinámica que estaba planteada para tomar la prueba y que se dividió de la siguiente manera:

Grupo A: Los estudiantes debían leer los textos y discutirlos entre ellos junto al profesor, pero solo en base a la opinión del estudiante. Debían completar luego la siguiente ficha:

Tabla 1
Autor:
Lugar:
Fecha:
Soporte:
Procedencia de la fuente:

Grupo B: Los estudiantes leían los textos y el profesor, en base al género mismo del texto, establecía las preguntas, identificando las tesis, los argumentos (si los había), cuál es la caracterización que el medio hace del tema, etc. De este modo, se esperaba que la discusión

fuera más profunda y no relevara solo las opiniones de los estudiantes en relación al tema, sino al tratamiento de la información realizado allí. Los estudiantes debían completar la misma tabla que el grupo A.

En la siguiente sesión, se plantea un trabajo en los mismos grupos que la clase anterior, pero esta vez, ya deben redactar su texto. Las instrucciones para ambos fueron las siguientes:

Grupo A: El profesor retoma los textos leídos a modo de breve resumen preguntándoles a los estudiantes si recuerdan lo leído. Posteriormente son oralizadas las instrucciones y los alumnos proceden a dar paso a su tarea de escritura.

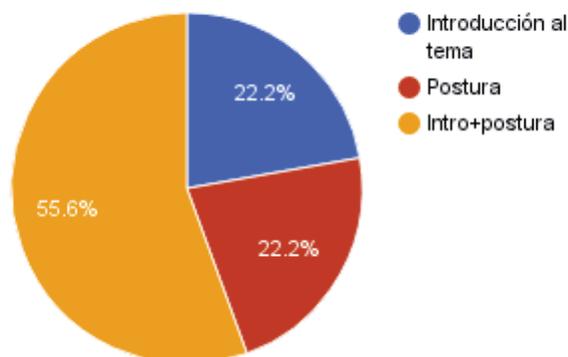
Grupo B: El profesor retoma los textos leídos la sesión anterior también a modo de resumen; en esta ocasión el profesor además debe realizar preguntas que orienten el trabajo hacia la situación retórica definida en las instrucciones: qué es un ensayo, para qué sirve, cuáles son las características del medio The Clinic, etc.

Hubo un solo problema durante la aplicación del instrumento que pudo haber arrojado resultados más diversos de lo esperado: ese día, de todos los que leyeron los textos en la primera sesión, solo pudo participar la mitad del curso en la segunda parte, a saber, 16 estudiantes, ya que el resto estuvo dando una prueba atrasada para Historia.

Sin perjuicio de lo anterior, una vez realizada la prueba, los resultados arrojados fueron los siguientes:

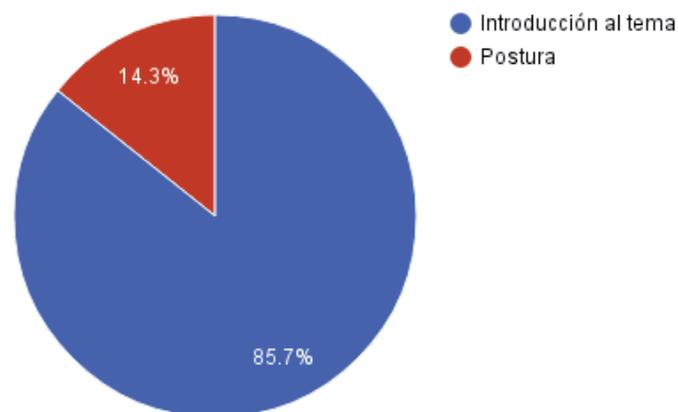
Grupo A:

Cantidad de alumnos que cumplen los requisitos mínimos para el inicio del texto



Grupo B:

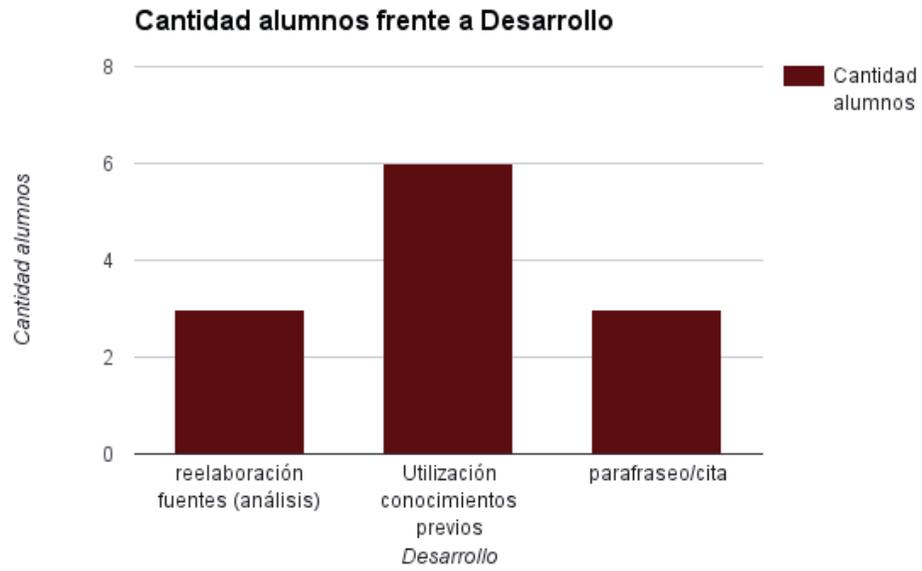
Cantidad alumnos que cumplen con los requisitos mínimos para el inicio del texto



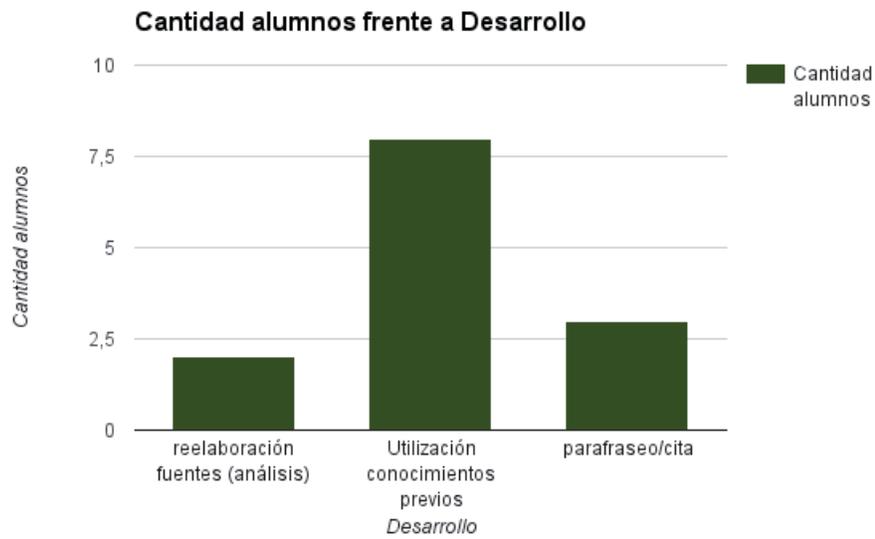
En el caso del inicio del texto, se aprecia que solo el grupo A es capaz de aunar en su introducción una contextualización del tema más la indicación de la postura a asumir por parte del autor; a diferencia de lo que sucede con el grupo B, que no remarca una postura clara al menos en su introducción. Siendo que los ensayos son fundamentalmente textos argumentativos, los estudiantes pocas veces logran dar con una introducción que fije la postura hacia la que apuntarán durante todo el texto. Se pudiera pensar que lo harán más adelante, en el desarrollo, pero por regla general, aquellos que no marcaron postura en el inicio del texto, desarrollaron pocos o ningún argumento en el cuerpo del ensayo.

Respecto a este apartado de los textos escritos por los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

Grupo A: Desarrollo



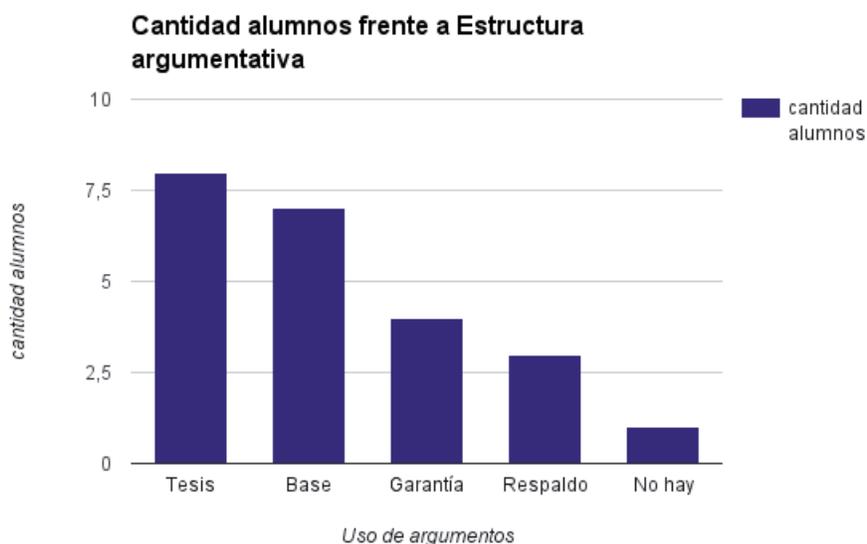
Grupo B: Desarrollo



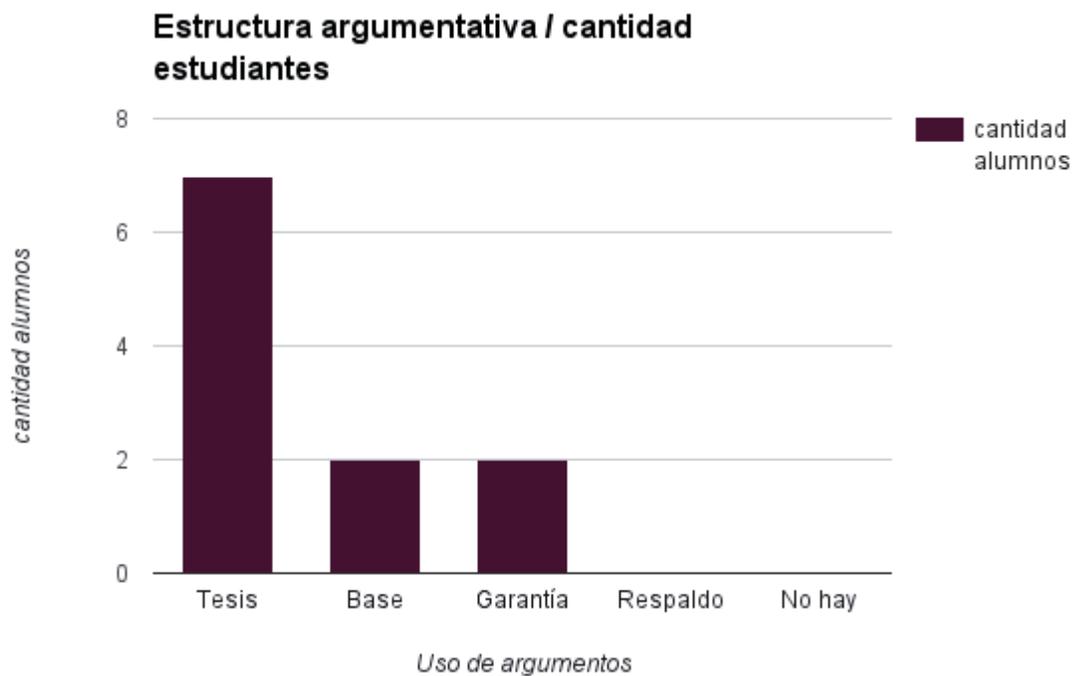
Para el análisis de estos dos últimos gráficos, es preciso mencionar cuántos alumnos hubo por cada grupo. En A, participaron nueve estudiantes; mientras que en B, participaron siete. Desde el momento mismo de observar la gráfica se puede apreciar que la diferencia más considerable entre uno y otro grupo fue la reelaboración de fuentes en relación al análisis. Cabe señalar que para otorgar el punto en esta categoría, el estudiante debía saber comprender lo que señalaba cada fuente, demostrándolo en su ensayo mediante un comentario crítico breve o extenso en relación al medio por el cual circulaba el texto leído, sobre el autor, o sobre las opiniones vertidas en la fuente directa o indirectamente. Es notorio el hecho de que ambos grupos tenían una visión muy completa del tema de la cannabis, lo que les permitía en la etapa argumentativa establecer conexiones con información que no estaba precisamente en los textos fuentes.

Remitiéndonos al hecho mismo del uso de argumentos, acá se presentaron varias deficiencias que se resumen en los siguientes gráficos:

Grupo A:



Grupo B

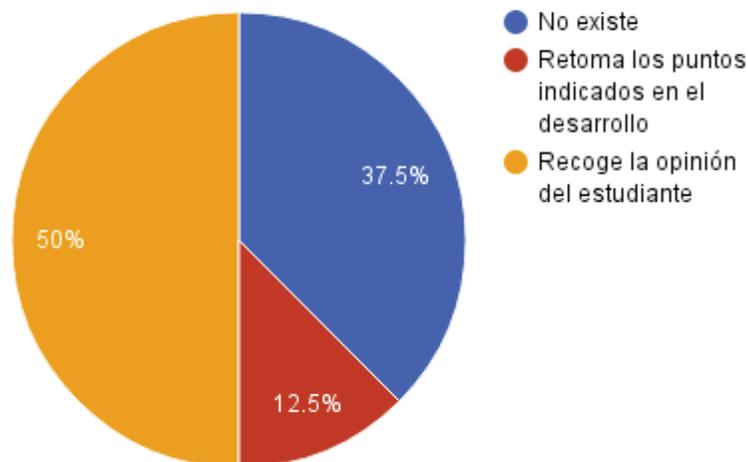


Dentro de ambos grupos, la estructura que estuvo más deficiente en términos argumentativos fueron las garantías y los respaldos; lo que arroja datos sobre cómo los alumnos están construyendo sus argumentos para este tipo de tareas de escritura. Al preguntárseles si conocían la estructura argumentativa de Toulmin, los alumnos la reconocían, pero al momento de aplicarla no podían representarla en sus ensayos.

Las conclusiones de los textos de los estudiantes arrojan los siguientes resultados:

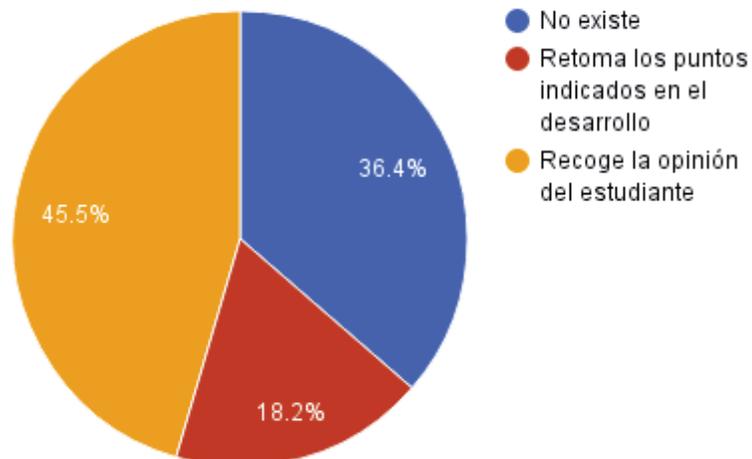
Grupo A

Conclusión del texto



Grupo B

Conclusión del texto



En ambos casos, lo más importante a destacar de los gráficos es la ausencia de conclusión en variados textos. En el caso del grupo A, un total de 4 estudiantes no la realizaron; mientras que en el grupo B, un total de 3 estudiantes no la escribieron. En este

sentido, es relevante señalar que la mayor parte de los textos no sobrepasaron los 2 párrafos, por lo que al momento de analizarlos en términos de estructura, el primer párrafo poseía características de introducción, el segundo de desarrollo y a veces tan solo una línea como conclusión en términos de frase de cierre. Es por ello que se relevaron esas categorías para determinar el nivel alcanzado en la conclusión de los ensayos.

3. Descripción general de la propuesta:

3.1 Objetivos de la propuesta

Para lo propuesto en la secuencia didáctica, lo que se espera conseguir mediante su consecución es el desarrollo en los estudiantes de un proceso escritural que potencie una lectura y escritura epistémicas de un texto perteneciente al género ensayo desde los aportes interdisciplinarios. Para conseguir esta meta, se han establecido una serie de objetivos específicos para los alumnos:

- Analizar fuentes en torno a una unidad temática que permita a los estudiantes relevar opiniones, mejorando su comprensión lectora.
- Redactar un texto argumentativo tipo ensayo desde un enfoque por proceso.
- Evaluar con fines formativos sus producciones escritas realizadas desde un enfoque por proceso.
- Fomentar la búsqueda de información complementaria afín a los requerimientos de su ensayo.

3.2 Destinatarios y Aprendizajes Esperados de la propuesta

Esta propuesta didáctica está formulada para ser aplicada en un tercero año medio, específicamente en la 2º Unidad temática del programa de estudios que se titula “Lo social y lo político”. En esta unidad, existe énfasis en potenciar una lectura que privilegie un análisis,

interpretación, comentario y crítica de textos literarios y no literarios, estableciendo relaciones con textos provenientes de diversos soportes; además, en el eje de producción, se pretende que los alumnos desarrollen un proceso de escritura creativa y flexible.

Al respecto, se seleccionarán para esta propuesta didáctica los siguientes Aprendizajes Esperados y Aprendizajes Generales que fueron tomados directamente desde los planes de estudio de lenguaje, para ser modificados de acuerdo a los lineamientos de la secuencia didáctica:

AE 09: “Reconocer en el ensayo un género específico, diferente del narrativo, en el que los recursos literarios se ponen al servicio del desarrollo libre de las ideas y la argumentación” (p. 74)

AEG: “Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura en la producción de textos expositivos-argumentativos, como las siguientes:

- Ordenar el discurso en una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión
- Usar recursos cognitivos y expresivos según el tema, el propósito y el destinatario
- Organizar el texto en párrafos, según una progresión temática lógica
- Emplear estratégicamente los distintos tipos de oraciones simples, compuestas y complejas.
- Utilizar coherentemente los modos y tiempos verbales” (p. 81)

3.3 Especificación del núcleo temático: Contenidos Mínimos, Objetivos Fundamentales y aporte de la propuesta

Esta propuesta está formulada en el ámbito de la enseñanza de la lengua, pero privilegiando el desarrollo de una lectura y escritura epistémica con textos que le permitan a los estudiantes alcanzar los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) explicitados para tercero medio, enfocando la atención principalmente en los siguientes:

Objetivos Fundamentales

- “Leer comprensivamente variados textos, identificando argumentaciones formadas por tesis y argumentos, en situaciones públicas o privadas y evaluando la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos leídos.” (p. 77)
- “Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con la sociedad y como una oportunidad para construir y plantear una visión personal del mundo.” (p. 78)

La relación de estos OF con la propuesta didáctica es que, mediante ella, los alumnos llegarán a desarrollar una lectura comprensiva de todo tipo de texto argumentativo, pero no solo para que ellos señalen “ahora entiendo el texto”, sino para que también puedan contribuir con su opinión a construir ciudadanía. Este es también uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia, disciplina que complementa muy bien el método de análisis de fuentes para sistematizar la comprensión de textos en Lenguaje y Comunicación.

Sin embargo, lo importante no es solo que lean los textos y mencionen sus opiniones solo en un formato de comunicación oral. La escritura será el proceso mediante el cual fijarán sus ideas en papel, establecerán argumentos sólidos y reelaborarán sus planteamientos. La finalidad de todo lo anterior es que los alumnos se expresen frente a un tema con fundamentos, mediante una escritura por proceso que les permita sistematizar la construcción de textos y la lectura como vía posible para mejorar sus producciones escritas.

Contenidos Mínimos Obligatorios

En relación a los CMO, los puntos que resultan más idóneos para la propuesta didáctica a desarrollar son los siguientes:

- “Reflexión y comentarios sobre textos periodísticos, cinematográficos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos y evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de

los procedimientos de persuasión y disuasión (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, entre otros)” (p. 80)

- “Producción de textos en los que se plantee una opinión o afirmación con diversos argumentos que sustenten ese punto de vista.” (p. 80)

- “Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, organizar, expresar, reflexionar, compartir ideas, construir y plantear su propia visión de mundo” (p. 80)

La justificación de la elección de estos CMO se encuentra en que por un lado no solo se busca que los estudiantes lean textos argumentativos “tipo”, sino que sean capaces de analizar textos periodísticos, publicidad o algún programa de la televisión que les permita entender cuál es la visión de mundo que se presenta en esos medios y así comprender los mensajes más a fondo. Por otro lado, para esta propuesta lo fundamental no es solo que lean y asuman un discurso que no les sea propio así sin más, sino que manifiesten lo que ellos piensan respecto al tema que escogen para analizar. Considerando que el enfoque epistémico privilegia una construcción crítica, sería poco coherente señalar en la propuesta didáctica tareas de lectura y escritura que buscara en los alumnos la repetición de información.

4. Marco Teórico

4.1 Lectura y escritura epistémica de diversos géneros desde un enfoque por proceso

Como profesores de Lenguaje y Comunicación, sabemos que una de las preguntas que más de algún estudiante ha realizado es ¿para qué me sirve escribir/leer esto? Con esta pregunta el docente percibe que la importancia del contenido no es captada por el estudiante, y por más que uno les señale “Es importante para que así puedas acceder a la comunidad discursiva, logres desarrollar tu pensamiento crítico y mejores tus competencias en redacción/comprensión”; esta respuesta seguramente no dejará tan satisfechos a nuestros educandos, pero para los docentes conocer en dónde se sustenta ese razonamiento, sí.

Para conocer este sustento, la primera pregunta que todo profesor debiera realizarse es qué tipos de tareas de lectura y escritura asignamos a nuestros estudiantes como desafíos: ¿leen para luego reproducir el texto o leen para contrastar con sus ideas con el fin de plasmar, reelaborar lo que piensan, y con ello aprender? Al respecto, Stella Serrano (2014) señala que existen dos tipos de lectura: una lectura reproductiva que decodifica signos, y una lectura epistémica en la cual el lector interactúa con el texto, aportando conocimientos previos, esquemas y activando estrategias de comprensión, etc. Así mismo, existen dos tipos de escritura que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan “decir el conocimiento” v/s “transformar el conocimiento”.

Sin embargo, estas ideas no son nuevas y poseen un sustento común. Esta base son los estudios de Lev Vygotsky, considerado uno de los padres del estudio de la cognición humana y el lenguaje. Para este investigador, lenguaje y pensamiento no están relacionados entre sí, sino que ambos, desde la edad más temprana del niño, se complementan y le permiten al individuo el contacto con el exterior, lo que tiene como consecuencia que éste se entienda a sí mismo como un sujeto social. Para el niño, el lenguaje le permite una mayor aprehensión del mundo que lo rodea, lo que le ocasiona la evolución de su pensamiento al ir adquiriendo de manera progresiva esquemas cada vez más complejos (Álvarez, 2010). Así mismo, como resume Serrano (2014), “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural.”(p. 100)

A estos planteamientos, se les han sumado otras concepciones teóricas desde la psicosociolingüística, que luego de diversas investigaciones el día de hoy ya permiten afirmar que:

- Considerando que el lector con el escritor no están copresentes en el momento de la interacción comunicativa, es preciso que el escritor conjugue en el texto toda la cantidad de claves posibles que le permitan a su lector ideal llegar a los significados que el discurso posee.
- Desde la noción de género, el escritor inscribe su texto en un género específico y el lector leerá aquel producto desde aquella misma noción. En este sentido, el lector aporta sus

conocimientos sobre los modelos situacionales y de contexto que le permiten acceder al género del texto y con ello acceder a un significado más profundo del mismo. A su vez, quien escribe, a partir del reconocimiento de la situación y contexto podrá dar una mayor efectividad a su proceso comunicativo.

De lo anteriormente señalado, se destaca entonces que quien lee y escribe pocas veces es un sujeto que no aporta significados y sentidos durante el proceso de escritura, pero si las tareas encomendadas a los estudiantes no aprovechan este potencial, difícilmente se logrará que los sujetos accedan al conocimiento. De forma más explícita: los estudiantes pocas veces trabajan géneros que no sean los que viven en su cotidianidad más inmediata: mensajes de texto, alguna novela de moda, posteos en facebook, quizá unas noticias. La realidad es que mayoritariamente en el aula, y específicamente en las clases de Lenguaje y Comunicación, los estudiantes logran ponerse en contacto con otros tipos de géneros desde la lectura y la escritura. Estas actividades son las que les permite acceder a otras disciplinas y comunidades discursivas, consiguiendo así la participación total de su persona en la construcción de textos y sociedad.

Si situamos a los estudiantes en actividades que impliquen el desarrollo de una lectura amplia de diversos géneros, posteriormente los exponemos al análisis de los mismos y luego a tareas de escritura situadas de distintos textos, probablemente tendremos alumnos que podrán ingresar a alguna comunidad académica más específica sin mayores problemas. Como bien señala Parodi “se espera que el sujeto lector se apoye en un género ya conocido para proyectarse hacia nuevos escenarios discursivos” (2008:31)

En síntesis, todas aquellas tareas de lectura y escritura que le permitan al estudiante conjugar sus conocimientos de contexto, de situación, de ortografía y aprehender el lenguaje de las comunidades discursivas resultará en un desarrollo epistémico de sus capacidades comunicativas, desarrollando el pensamiento, construyendo conocimiento y aprendiendo, o en palabras de Stella Serrano “En el nivel epistémico, tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge este transformado” (p. 102)

En términos de escritura, Bereiter y Scardamalia (1992) postulan que ese desarrollo del pensamiento es visible en cuán bien el alumno sea capaz de depurar su texto y cumplir los objetivos que requiere la representación retórica del mismo. A quien logre aquellos requisitos se le denominará escritor maduro, el cual en su proceso de escritura “transformará el conocimiento”, en contraposición al escritor inmaduro que se contentará con solo “decir el conocimiento”. Ambos procesos se diferencian principalmente por el grado de planificación del texto y el repaso que hace el escritor sobre los objetivos retóricos que persigue, lo que incluye si el texto se ajusta a los eventuales lectores que tendrá. Una escritura que transforme el conocimiento necesariamente debe volver sobre sí misma, ser recursiva cuántas veces sea preciso para alcanzar los objetivos del escritor que piensa en su lector. Es en este proceso donde el estudiante aprende a escribir, a pensar y a elaborar análisis, interpretaciones o evaluaciones sobre un tema. Como señalan Erdurán y Jiménez (citado en Navarro y Revel, 2013) “las prácticas epistémicas están estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico. Los más idóneos son los textos explicativos o argumentativos antes que un descriptivo”. (p. 44)

En resumen, desarrollar las competencias comunicativas necesarias en los estudiantes requiere un trabajo en aula clase a clase que les posibilite leer/escribir diversos géneros, repensar sus planteamientos, adaptarse a una situación retórica y repensar sus producciones escritas con el fin de ir perfeccionando el texto para ellos y sus lectores.

4.2 El texto argumentativo y su potencial epistémico

El interés por estudiar el texto argumentativo para definir qué es, qué características lo componen y cuándo este tipo de texto está presente, no ha sido un esfuerzo reciente. Podríamos remontarnos a planteamientos tan antiguos como los elaborados en la civilización griega clásica, pero el esquema sigue siendo más o menos el mismo: hay un tema en discusión, sobre el cual se pueden levantar opiniones disidentes que lo avalen o lo restrinjan. En este punto, existe un elemento que no se ha mencionado pero que es fundamental para distinguir el enfoque que se asumirá en esta propuesta didáctica: qué importancia tendrá el

receptor/destinatario del texto para la construcción del mismo y qué objetivos buscará conseguir quien redacte el texto.

Desde la pragmadialéctica, se entiende el proceso argumentativo desde dos enfoques que no se excluyen entre sí: la retórica y la dialéctica (Van Eemeren & Grootendost, 1990; citado en Londoño y Herrera, 2012) Para los fines que persigue un texto escrito, la disposición del discurso y la búsqueda de medios de persuasión son las herencias de la retórica clásica que permiten que el texto cumpla el objetivo propuesto por el escritor. Desde la dialéctica, se prefiere que las partes en pugna lleguen a un punto en común (síntesis) que elimine las diferencias de opinión. Es decir, el texto argumentativo ya no se construye para imponer un sentido por sobre el de los demás, sino que, consciente de su propósito comunicativo, convenza más que persuada a su receptor. Este es de hecho el propósito central de un movimiento argumentativo denominado “Novissima Retórica”, heredero de los aportes de Toulmin (1958), Perelman (1979) y Díaz (2002), entre otros. Este movimiento recoge la distinción que proponen Perelman y Olbrechts-Tyteca, quienes consideran “la persuasión como la argumentación orientada al resultado y el convencimiento como la adhesión basada en lo racional” (1994:6 citado en Londoño y Herrera, 2012).

¿Pero hacia quién va dirigida esta persuasión o este convencimiento? De acuerdo a lo que señalan Paula Carlino y María Elena Molina (2013), todo texto argumentativo es una interacción entre dos voces distintas, una que apoyará un punto de vista (protagonista) y otra que refutará aquel punto de vista (antagonista). A esta diferencia de opinión se le llamará discusión crítica en tanto para resolver las diferencias se someta la opinión a un debate en el cual los protagonistas intentarán convencer a los antagonistas sobre la aceptabilidad de su visión y opinión, mientras que los antagonistas mantendrán sus reparos. Lo anterior conlleva a que todo lo discutido será siempre pensado en función de un otro que será a su vez receptor y contra-argumentador. Según las autoras, esta noción implica que quien argumente debe modelar y pautear su propia argumentación en función de este receptor.

En este punto, es preciso detenerse en el modelo argumentativo de Toulmin (1958), autor británico que planteó una forma de describir un argumento en su libro “Los usos de la

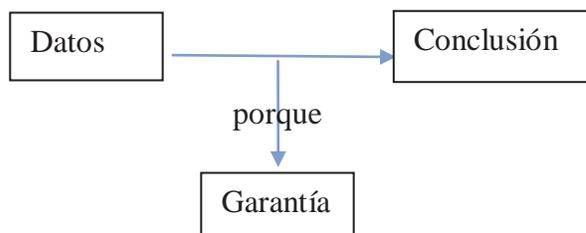
argumentación”. Si bien este libro puede leerse más ad hoc con el estudio jurídico de la argumentación, nada descarta el uso para esta propuesta didáctica debido a la claridad de los planteamientos que serían fácilmente traspasables al aula. Toulmin señala en el libro previamente nombrado que “Un argumento es similar a un organismo. Tiene al mismo tiempo una estructura anatómica grande y tosca y otra, por así decirlo, fisiológica y más delicada” (p. 129) De acuerdo a esto, el argumento es un todo que puede descomponerse en distintas partes. Si bien el autor reconoce que esto ya se había planteado en la retórica griega clásica desde Aristóteles (“premisa menor, premisa mayor *por tanto*, conclusión” p. 131), Toulmin reconoce que esta división no alcanza a abarcar la complejidad de la composición de un argumento, más bien puede producir disímiles y equivocadas interpretaciones que terminarán ocasionando un problema básico al preguntar si efectivamente existe alguna diferencia sustancial entre una premisa menor y otra mayor. Expuesto lo anterior, este estudioso británico comienza la explicación de cómo él comprende la estructuración de un argumento (sólido, eficaz). Cada argumento en primer lugar surge para poder sustentar una premisa (lo que también se conoce como tesis), y a partir de unos datos, explicitar la validez de aquello afirmado. De este modo, se obtiene el siguiente esquema:



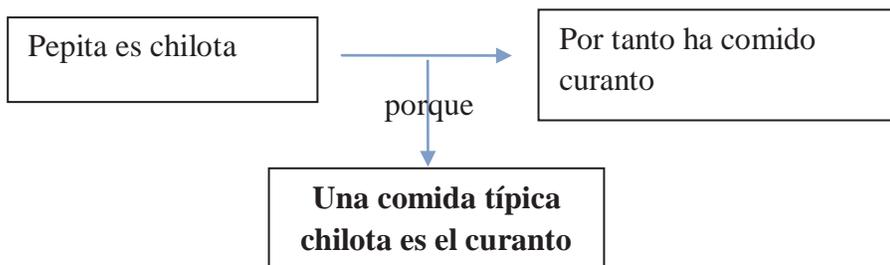
Que sería lo mismo que decir:



De acuerdo a lo que propone el autor, para poder pasar desde los datos a la conclusión, la pregunta que debe hacerse es ¿Cómo has llegado hasta ahí?, la respuesta será la garantía, que se grafica de la siguiente manera:



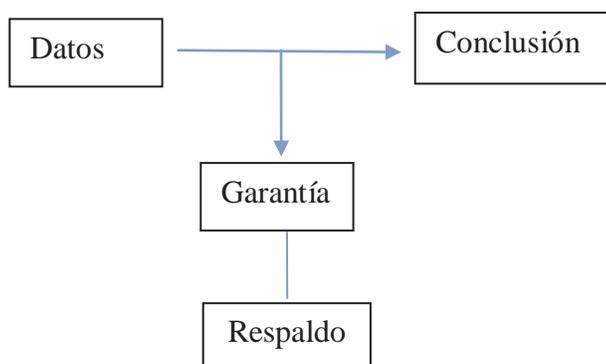
Siguiendo el ejemplo anterior, la gráfica queda de la siguiente manera:

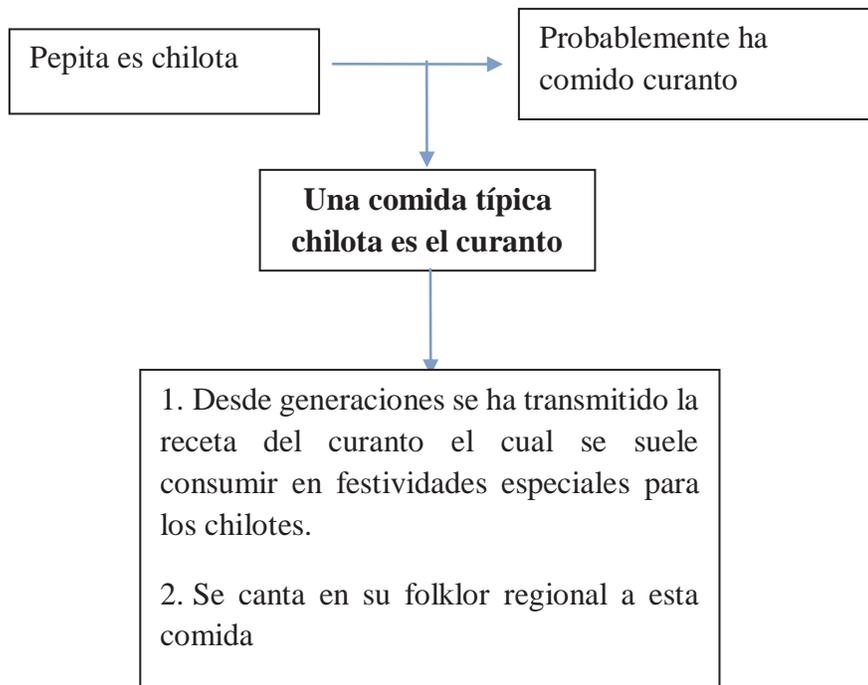


Sin embargo, pese a que la garantía sostiene el dato entregado, el autor señala que es preciso agregar modalizadores al argumento y condiciones de excepción. Básicamente, los primeros corresponden a conectores o marcadores discursivos que permitan agregar la condición de probabilidad al argumento, para que no sea descartable por afirmar algo en su totalidad. Bastará con decir entonces: “Pepita es chilota, *probablemente* ha comido curanto” siendo así la palabra en cursiva la que permitirá entender la condición de posibilidad. Las segundas son las que pueden hacer descartar o rechazar la conclusión y se suman al argumento para que queda aún más clara la condición de probabilidad del mismo.

Hasta acá pareciera que los argumentos están completos, pero como señala Toulmin en su capítulo *La forma de los argumentos*, “detrás de las garantías que empleamos habrá normalmente (...) otras certezas sin las cuales las propias garantías carecerían de autoridad y vigencia: a estas nos referiremos como el respaldo”(p. 140). Es decir, la garantía surge porque hay algo que la sustenta, bastará con explicitarlo para así establecer la veracidad de la garantía.

En el ejemplo señalado hasta el momento la estructura quedaría explicitada de la siguiente manera:





De todo lo anteriormente señalado, cabría preguntarse dónde se encuentra el potencial epistémico en la escritura por proceso de este tipo de texto argumentativo. La respuesta parece ser sencilla y la señalan Carlino y Molina: este tipo de texto requiere centrar el foco en el lector, lo que implica que quien escribe internalice a su receptor (proceso dialógico) para poder así repensar el discurso y salvaguardarlo de los posibles contraargumentos que pudiera suscitar (p. 73). Este esfuerzo ocasionará que el alumno piense constantemente sobre su proceso de escritura, reescribiendo borradores, volviendo sobre los problemas que detecte en su texto para conseguir un producto reflexivo (proceso dialéctico). Tomando en consideración lo anterior, el potencial epistémico del texto argumentativo radica en la transformación del conocimiento desde el momento en que el escritor ya no escribe para sí mismo sino para el receptor, lo que también se le conoce como “Prosa basada en el lector” (Flower, 1979; citado en Carlino y Molina, 2013: 73)

4.3 Enfoque didáctico: Escritura por proceso y lectura crítica

Desde el momento en que las ciencias cognitivas lograron posicionarse en el ámbito académico, la cantidad de investigaciones que se han suscitado ha ido en aumento. Es así como la psicología cognitiva afirmó en los años ‘60 que la mente puede ser estudiada y que

las habilidades complejas (como el escribir) se componen de procesos y subprocesos. Esta última concepción fue la que ha despertado más interés en el área psicolingüística. Sin embargo, no era suficiente. Tal como demuestran las investigaciones posteriores a 1981 de Flower y Hayes (Hayes, 1996; Flower, 1993, citadas en Marinkovich, 2002) el modelo de escritura que habían construido carecía de un componente fundamental para lograr abarcar en su completud el proceso escritural: los ámbitos sociales y emocionales del sujeto que compone.

Frente a todo lo dicho, surge en 2001 un grupo denominado Didactext, el cual retoma los planteamientos de Bereiter y Scardamalia (1977), recoge lo señalado por Flower y Hayes (1981) y las concepciones teóricas de Bajtín (1989) y Van Dijk (1980, 1983, 1994) para generar un modelo de proceso escritural de tipo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Este modelo parte del principio de que cada producción textual estará imbricada en tres esferas de manera simultánea: ámbito cultural, contexto de producción y el individuo en sí. La primera, involucra todos los aspectos que la sociedad ha construido como sistemas de escritura, ritos, esquemas, normas de textualidad, etc. los cuales se cimientan como convenciones socioculturales que el escritor debe percibir para llevar a cabo su proceso creativo y para relacionarse a sí mismo con el mundo. La segunda, hace referencia a todos los elementos contextuales que rodean el texto y determinan la estructura y temas del mismo. En esta esfera caben los contextos sociales, situacionales y físicos. Finalmente, en el plano del individuo, se conjugan la memoria del sujeto, sus motivaciones y emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Cabe hacer especial énfasis en esta última, porque solo un proceso de escritura que se piense sobre sí mismo, con reflexiones constantes sobre la consecución de objetivos y reescritura podrá desarrollar en el alumno las competencias necesarias para que frente a una tarea de escritura de otra categoría, aplique la misma metodología, reconociendo lo que hace y qué cosas le falta hacer.

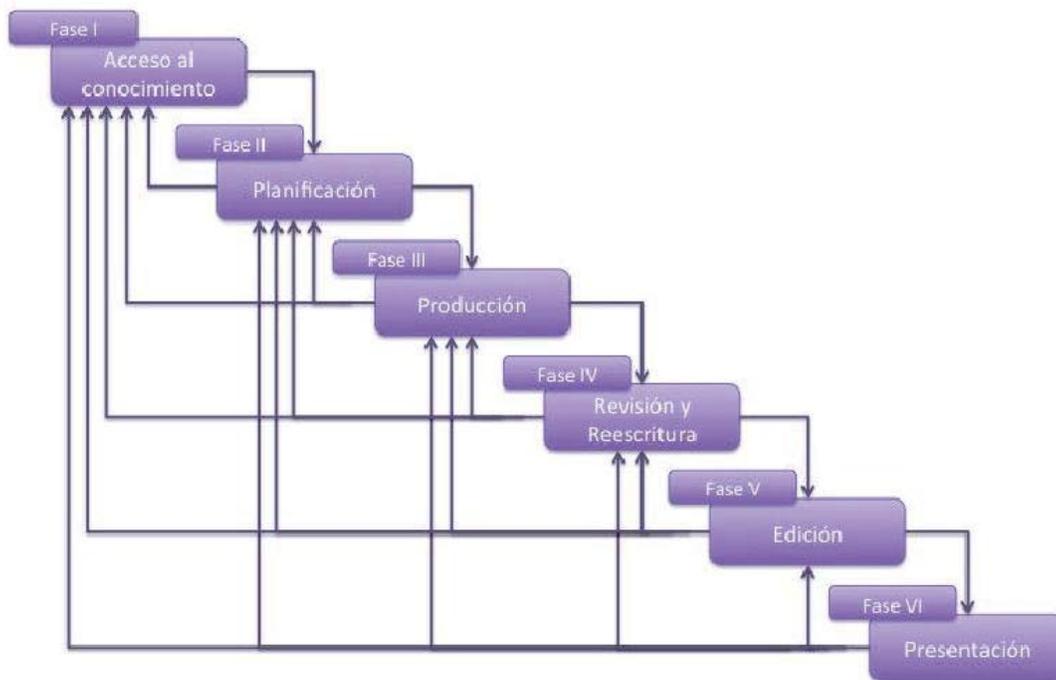
El grupo Didactex desarrolla en su mismo texto un cuadro que indica las fases de composición escritural (2003: 94), las estrategias cognitivas idóneas a desarrollar y las estrategias metacognitivas que debiera desplegar el individuo, las cuales son:

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<p>Acceso al conocimiento (leer el mundo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar ideas para tópicos ➤ Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. ➤ Identificar al público y definir la intención. ➤ Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. ➤ Hacer inferencias para predecir resultados o completar información. 	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales</p>
<p>Planificación (leer para saber)</p> <p>Producto: esquemas y resúmenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. ➤ Formular objetivos. ➤ Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. ➤ Elaborar esquemas mentales y resúmenes. ➤ Manifestar metas de proceso. 	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p>Producción textual (Leer para escribir)</p> <p>Producto: borradores o textos intermedios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. ➤ Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; 	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>

	<p>creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. ➤ Elaborar borradores o textos intermedios. 	
<p>Revisión (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: texto producido</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. ➤ Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

Para los fines perseguidos en esta propuesta didáctica, se recogerán los planteamientos de Redactex (2011), propuesta metodológica online que sirve de guía para desarrollar una escritura por proceso. Cabe señalar que si bien esta metodología de trabajo está pensada para textos expositivos, no excluye la posibilidad de establecer una propuesta didáctica con miras hacia textos argumentativos.

A continuación, cada una de las fases explicitadas por Redactex.



Cada una de las fases consiste en lo siguiente:

Acceso al conocimiento: En esta fase, el sujeto recupera conocimientos previos sobre el tema que se proponga escribir y qué cosas necesita saber, busca la información pertinente al caso y selecciona todos aquellos textos que le permitan conseguir el objetivo planteado en su tarea de escritura.

Planificación: Es en esta fase donde la situación retórica alcanza su mayor nivel de especificidad. El escritor alcanza una representación mental del texto en su forma más idónea considerando la finalidad del texto y los destinatarios.

Producción: En este momento surgen los primeros productos más visibles para los estudiantes, los denominados borradores, los cuales se vuelven fundamentales para la posterior fase de revisión de la escritura. Según señalan los autores, es preciso que los estudiantes logren comprender la importancia de la escritura de estos borradores que les permitirán poco a poco llegar a un texto más acabado.

Revisión/Reescritura: De acuerdo a lo que se señala en la página web de Redactex, “supone volver a trabajar el pensamiento, a partir del borrador, para clarificarlo y reescribir el texto, lo que implica evaluar y mejorar la redacción (aspectos retóricos), y también transformar el conocimiento y construir pensamiento (aspectos de contenido y procedimentales).”

Edición y presentación: En estas fases se prepara el texto para su posterior publicación. De acuerdo a la propuesta didáctica que se desplegará en las siguientes páginas, es fundamental este objetivo ya que el texto de los estudiantes escapará de la sala de clases para poder tener una función dentro de la sociedad. Ya no solo se escribirá para el profesor, sino que se insertará el texto final del estudiante en un contexto más o menos real que le otorgará el sentido a todo el proceso de escritura.

Toda la propuesta de escritura y lectura no estará completa si no tiene una perspectiva crítica, pero con esto ¿a qué nos referimos? De acuerdo a lo señalado por Cassany (2009) esta perspectiva asume que todo texto “está situado sociohistóricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural” (p. 80) de modo que en su enseñanza se debe privilegiar el trabajo de “lectura con textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto; toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor y lector.” (p. 80) Se desprende entonces que una lectura y escritura crítica serán procesos que buscarán poner en tela de juicio la realidad, sopesando cuán válido es un texto para así poder sostener una opinión con bases en torno al mismo, en palabras del autor: “la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas” (p. 83)

La propuesta de lectura crítica esbozada por Daniel Cassany en su libro “Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea”, consta de tres grandes ejes:

1. Explorar el mundo del autor: Las preguntas que guían esta actividad se centran en ¿para qué escribió el autor? ¿a qué alude el texto? ¿quién es el autor? ¿cómo escribe el autor (marcas textuales que permitan individualizarlo)? ¿en qué marcas del lenguaje se aprecia la subjetividad del autor? ¿hay algo que no esté diciendo? Todas estas buscan establecer una

imagen del autor que permita desmenuzar el texto en base a la ideología que estaría detrás de él.

2. Analizar el género discursivo: Para poder llegar al objetivo se precisa realizar una serie de preguntas, que consisten en saber qué tipo de texto se está leyendo desde el ámbito en el que se desenvuelve, la función del mismo, a quién se dirige. También Cassany propone que se encuentre a los “contrincantes” del texto, es decir, ¿quién estaría en desacuerdo con el autor del texto? ¿contra quién escribe? Se sugiere además que se haga un barrido por el texto que analice las voces incorporadas en el texto (citas literales, indirectas o encubiertas), y que se verifique la validez y solidez de los argumentos y razonamientos del texto. Otra pregunta central para analizar el género hace referencia a dilucidar cuáles son los datos importantes y los marginales dentro del texto, cuál es la jerarquía que adquiere la información allí.

3. Predecir interpretaciones: Para poder llegar a un grado profundo de interpretación, es decir, crítico, según el autor es necesario delimitar qué es lo que se busca en el texto, el para qué se lee (antes de la tarea de lectura, qué destinatario ideal prefigura el texto, cómo se le caracteriza y con qué afirmaciones del texto se está o no de acuerdo como lector. Cassany propone también repasar el texto para encontrar los fragmentos más controversiales del mismo y cómo estos serían recibidos por otros lectores. El propósito de esto último es poder tomar conciencia de cómo el texto construye comunidad e influye en la misma.

5. Estado del Arte

5.1 Las comunidades discursivas y la apropiación del género:

¿Cómo logramos que un estudiante logre entrar a una comunidad discursiva? Esta es la pregunta principal que intentan responder Federico Navarro y Andra Revel en su libro “Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria”. En este, se realiza una pesquisa que busca dilucidar las causas por las cuales a los estudiantes se les complejiza de tal manera poder producir conocimiento en las diversas disciplinas que coexisten en los establecimientos escolares. De este modo, encuentran dos grandes focos de problema: el

primero, en la tarea de escritura en sí; el segundo, en el acercamiento a la comunidad discursiva para el estudiante. Respecto a las actividades o evaluaciones que conllevan escritura, los autores encuentran tres problemas: el receptor de los trabajos es siempre el docente, lo que conlleva una ausencia de audiencia; los temas son poco motivantes, y, además, existe en el aula una concepción romántica de la escritura (2013, p. 31) Con esta última idea se refieren los autores a todas esas afirmaciones que hace que los estudiantes señalen “yo no soy bueno para la escritura”, “no tengo el don de la palabra” , “yo escribo cuando me inspiro”, etc.

Ahora bien, ¿qué haremos escribir a los alumnos? Al respecto, los autores sostienen que si las tareas de escritura para los alumnos van enfocadas hacia respuestas breves, se atomizará la información y con ello el alumno en verdad no aprenderá tanto como si fuera una tarea de escritura que demandara del estudiante un texto reflexivo y complejo que involucrara mucha información. En relación a lo anterior, “la escritura de textos más sofisticados, como los explicativos o los argumentativos, (...) exige vehicular una serie de elementos tales como el reestablecimiento de relaciones causales y el adecuado ajuste retórico y pragmático” (p. 44) lo que de por sí ya implica un enfoque epistémico que permite tomar estos textos como método de evaluación, y a la argumentación como “una ventana por la cual acceder a los modos de pensar: las producciones escritas y orales de los estudiantes pueden constituirse en una forma viable de valorar sus aprendizajes” (Kuhn, 2010; citada en Navarro y Revel, 2013)

En relación a sus estudios, los autores realizan una propuesta didáctica para las asignaturas de Historia, Física y Biología, pero centrándose en cinco grandes dimensiones que busca que los estudiantes:

1. Desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar
2. Desarrollen metacompetencias cognitivas y lingüísticas
3. Aborden, escriban y produzcan conocimiento desde géneros discursivos eminentemente escolares.
4. Incluyan un trabajo con tecnologías de la información y la comunicación

5. Sistematicen el uso de normas ortográficas en sus textos

En relación a Historia, que es la asignatura que se apoyará con el trabajo realizado en lenguaje para esta propuesta didáctica, los autores proponen un trabajo con los géneros discursivos que permite reconocer cuáles son los mecanismos utilizados en él para comunicar la información. De este modo, los alumnos adquieren conciencia sobre los modos de comunicar en la comunidad discursiva. Posterior a la deconstrucción del género que se estudia en Historia (fuente histórica), el enfoque del proceso de escritura estará en preparar el “examen integrador de Historia”, explorando “las tareas demandadas en las consignas” (p. 87) de este modo, el programa de escritura es conjugado por los estudiantes en función de encontrar los objetivos del examen, preparar las preguntas de su evaluación como si fueran el docente, y responderlas. Además, se les enseña a los estudiantes cómo dirimir sobre la utilización de qué fuentes para sus respuestas a través de una pesquisa crítica en internet.

5.2 El ensayo como género argumentativo para estudiantes de Bachillerato

María Alejandra Gasca y Frida Díaz presentaron en 2015 una investigación realizada en México con diez estudiantes de Bachillerato que busca generar una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo como género argumentativo. Esta investigación constó de cuatro grandes etapas:

1. Entrevista semiestructurada: Con el fin de recopilar cuáles eran las concepciones de los estudiantes sobre el proceso escritural, se les sometió a una entrevista previa a la tarea de redacción.
2. Lectura crítica: Recogiendo el tema sobre la “legalización de las drogas”, las académicas suministraron a los alumnos tres textos relacionados a la consigna y se les solicitó a los estudiantes que pesquisarán un cuarto texto, lo que les permitiría a los estudiantes poder recabar más información que luego les serviría en la etapa de construcción de los argumentos. Con todo este corpus literario, las académicas organizaron una discusión en plenaria que les facilitó a los estudiantes poder desarrollar lo que Cassany (2011) denomina “literacidad crítica”.

3. Escritura: En esta fase, los estudiantes primero debieron preparar fichas sobre los textos leídos en donde establecieran un resumen y recogieran citas textuales, lo anterior con el fin de preparar la parte expositiva del ensayo. Para la parte correspondiente a la argumentación, las académicas entregaron a los alumnos unos cuadros-guía que les permitiera ahondar en la lógica de sus argumentos y en la construcción de los mismos. Luego de esto, el proceso escritural seguía su curso (escritura de borradores, revisión, redacción de otros apartados, etc)

4. Entrevista semiestructurada: Con el fin de identificar si las concepciones sobre escritura habían cambiado desde la entrevista 1 gracias al trabajo realizado, se les realizó otra serie de preguntas a los estudiantes.

Para realizar el análisis de resultados sobre el trabajo de los alumnos, las autoras elevaron los siguientes criterios:

Criterios (contenido)	Descripción
a) Exordio	Establece un tema, propósito y a su auditorio.
b) Narración-exposición	Expone hechos, datos y situaciones.
c) Argumentación	Establece un punto de vista (+, -, 0) sobre un tema determinado (protagonista) y considera un punto de vista (+, -, 0) contrario (para concebir a su antagonista). Genera argumentos (razones con prueba). Genera contraargumentos y refutaciones. Valida los argumentos.
d) Epílogo	Incluye un cierre y valoración de los argumentos más fuertes para reafirmar la tesis propuesta, con mayor libertad expresiva.

Sobre esta tabla, los resultados demostraron que todos los estudiantes cumplieron con toda la estructura del ensayo, siendo las partes mejor evaluadas el exordio (7 alumnos la cumplieron a cabalidad) y la construcción de argumentos (al menos ocho estudiantes

lograron establecer su punto de vista, otorgando tres argumentos y considerando al antagonista).

Sobre este último punto, un hecho a destacar de la propuesta realizada es que al menos seis estudiantes lograron levantar garantías y respaldos suficientes para los argumentos entregados y todos incluyeron contraargumentos que permitieron reforzar el punto de vista planteado por ellos.

5.3 Los ajustes curriculares y su incidencia en la enseñanza de la Historia

Cuando algún resultado es negativo (sea en el ámbito que sea), lo fundamental es problematizar el proceso que pudo haberlo afectado, repensarlo y cambiarlo para así visualizar alguna diferencia en el producto final que se ajuste a los estándares esperados. Lo mismo sucedió y sigue sucediendo en la educación en Chile: Los resultados obtenidos de acuerdo a la forma en cómo ésta era abordada en los establecimientos resultaban bastante lejanos de lo esperado. Surge así un primer movimiento en 1994 desde el cual se crea el Comité Técnico Asesor para la Modernización de la Educación, que emanó el documento conocido como “Informe Brunner”, el cual reorienta la política educacional en torno a dos preguntas esenciales: ¿qué enseñamos y para qué enseñamos? A posteriori, Cristián Cox (2003) señala que los aprendizajes que debieran ser fuente de preocupación no son tanto los contenidos sino las habilidades que los alumnos puedan adquirir en el aula: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación, aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Sobre el recorrido que establece Luis Osandón (2013) uno de los beneficios de estos esbozos de ajuste curricular fue la separación conceptual entre “Programas de Estudio” y “Marco Curricular”, pero como señala este autor sobre este último: “la presencia de los programas (...) ha invisibilizado su papel como instrumento de orientación del quehacer de los docentes, tanto respecto del tratamiento de cobertura de los contenidos, como de los aprendizajes a lograr” (p. 92)

Las deficiencias curriculares encontradas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que fundamentaron los cambios que se dieron en esta asignatura no son exclusivas de ella.

Julio Pinto (1999; citado en Osandón, 2013: 93) menciona que los contenidos se enseñaban de forma enciclopédica, es decir, de manera expositiva y verticalista, lo que trae como consecuencia que los estudiantes solo memoricen y muy probablemente no sepan resolver problemas.

Luis Osandón señala que actualmente el principal problema al que se enfrenta la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es sin lugar a dudas la triangulación que debe hacerse sobre aquellas áreas del saber en relación a los Aprendizajes Esperados, más específicamente los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales. Lo anterior porque si bien se remarca la necesidad de que el estudiante sea el constructor de su saber y aprendizaje, el análisis en profundidad de los CMO demuestra que el afán enciclopédico persiste y que además hay solo un énfasis en la enseñanza de la Historia. Pese a ello, el desarrollo de competencias para que el estudiante ejerza su rol ciudadano persiste y se relaciona desde tres aspectos: 1. el grado de conocimiento que tenga el alumno sobre qué procesos históricos existen y cuándo se gestaron. 2. La construcción de su identidad desde su comprensión de sujeto histórico 3. El desarrollo de habilidades de búsqueda heurística y hermenéutica. No obstante, como señala el mismo autor, la formación ciudadana que se busca fomentar en los alumnos “alude a una dinámica progresiva de integración a la sociedad, en la que se puede notar una ausencia de aspectos transformativos y menos críticos en el ejercicio ciudadano” (p. 107)

6. Secuencia didáctica

La presente secuencia didáctica está pensada para ser aplicada en un establecimiento educacional previo a elecciones municipales o presidenciales, que le permitan al estudiante situar el seminario “Ciudadanía crítica en el siglo XXI” en un contexto donde su opinión fundamentada es importante. Es recomendable que participe toda la institución educativa en la actividad de finalización del proceso de escritura, debido a que solo así el trabajo del estudiante será apreciado por la comunidad escolar. El horario ideal para llevar a cabo la secuencia didáctica sería con sesiones día por medio, es decir, lunes, miércoles y viernes, para que tanto los estudiantes como el docente tengan el tiempo necesario para realizar el trabajo fuera de aula.

6.1 Grilla planificación sesiones

Sesiones	(Aprendizajes Esperados)	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
Sesión N° 1	<p>Recuerdan y distinguen las características del género ensayo y las fuentes históricas.</p> <p>Elaboran un comentario escrito donde fundamenten una opinión a partir de la lectura y análisis de una fuente</p>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género Ensayo (temas, características) - Fuente histórica <p>Procedimental:</p> <p>Reconocer cuáles son las características del género ensayo y su estructura.</p> <p>Analizar una fuente</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora anota los objetivos en la pizarra y estos son socializados con el curso. A partir de estos objetivos, la profesora proyecta la PPT 1 <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividad 1: La profesora les facilita la Guía 1. <p>Posteriormente, les presenta un</p>	<p>Plumón</p> <p>Pizarra</p> <p>Proyector</p> <p>Data</p> <p>Ppt 1</p> <p>Guía 1</p>	<p>Diagnóstica</p>

	histórica	<p>histórica.</p> <p>Escribir un pequeño texto argumentativo tipo comentario en función de una fuente histórica.</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje</p> <p>Resolver problemas basados en conceptos y criterios.</p>	<p>ppt (PPT 1) para que los alumnos ejerciten el reconocimiento de las diferencias entre una fuente histórica y un ensayo, esta será la evaluación diagnóstica que permitirá conocer en qué nivel se encuentran los estudiantes respecto a ese conocimiento en particular (Diagnóstica 1) A partir de esta lectura los alumnos deben distinguir que el género ensayo contiene una opinión y que la fuente histórica primaria es un testimonio en el cual se puede sustentar aquella opinión. Además, mediante preguntas guiadas se va accediendo al significado de los textos. Se anotan las ideas de los alumnos que definan el concepto ensayo y fuente histórica</p> <p>-Actividad 2: A partir de una fuente histórica los alumnos desarrollan un pequeño texto de un mínimo de 10 líneas y un</p>		1
--	-----------	---	---	--	---

			<p>máximo de 15 donde realicen un comentario sobre lo leído. Las instrucciones están en la guía 1.</p> <p>Cierre:</p> <p>En este momento de la sesión los alumnos serán evaluados formativamente (Formativa 1). En primer lugar, se les solicita a los alumnos que señalen su opinión sobre el texto leído. Luego, se selecciona al azar dos alumnos que deben definir qué es un ensayo y qué es una fuente histórica. Posteriormente, se les consulta a los estudiantes para qué pueden servir las fuentes históricas en la elaboración de un ensayo a partir de la última actividad realizada.</p>		Formativa 1
Sesión N° 2	Distinguen la diferencia entre tesis, garantía y respaldo en la elaboración de	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características género ensayo 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora anota los objetivos en la pizarra y un alumno los lee. Se le pregunta 	<p>Plumón</p> <p>Pizarra</p> <p>Proyector</p>	

	<p>un argumento.</p> <p>Clasifican los apartados de su comentario (comentario 1) en tesis, garantía y respaldo.</p> <p>Identifican tema y clasifican qué información es requerida para escribir su ensayo</p>	<p>- Tesis, argumento, garantía, respaldo</p> <p>-Fuente histórica</p> <p>Procedimental:</p> <p>- Aplicar lo aprendido en la clasificación de los apartados de su comentario en tesis, garantía y respaldo.</p> <p>- Identificar qué información es requerida para escribir un ensayo</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Resolver problemas basados en conceptos y criterios.</p> <p>Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la</p>	<p>al curso qué es lo que deben aprender el día de hoy.</p> <p>-La profesora plantea distintas situaciones argumentativas hipotéticas (PPT 2) para que los estudiantes aprecien que la argumentación puede existir en cualquier contexto.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>- La profesora da a los alumnos las definiciones y ejemplos de tesis, base, garantía y respaldo de acuerdo a las situaciones argumentativas hipotéticas presentadas previamente. Luego, les solicita a los estudiantes que revisen el comentario escrito el día anterior en su guía 1 y en él identifiquen qué argumento entregaron para avalar su opinión y lo clasifiquen en tesis, base, garantía y respaldo. En caso de darse cuenta de que no cuentan con alguna de las</p>	<p>Data</p> <p>Ppt 2</p> <p>Guía 1</p>	
--	---	---	--	--	--

		<p>vida social de carácter democrático</p>	<p>tres fases, la complementan en su cuaderno. La profesora da un tiempo limitado a esta actividad (máximo 10 minutos).</p> <p>La profesora hace una pausa en la clase y conmita a lo estudiantes a preguntarse si es que existe un problema hoy en la sociedad, cuál es y en qué situaciones se ve reflejado. Las respuestas las anota en la pizarra en distintas columnas. Les pregunta a los alumnos de dónde podrían conseguir información para poder escribir sobre estos problemas, es decir, cuáles serían las fuentes a las cuáles recurrirían. Estas son anotadas en la pizarra.</p> <p>- Posteriormente se les puede señalar a los alumnos que el ejercicio de buscar problemas en la actualidad es lo que permite encontrar soluciones y que ese es el deber de todo ciudadano: aportar en la</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>construcción de la sociedad que habita. Les señala que ellos serán los encargados de organizar el Seminario “Ciudadanía Crítica en el Siglo XXI” a propósito de las elecciones municipales o a presidencia que se avecinan y que para ello, deben redactar al final del curso un texto crítico sobre la realidad actual.</p> <p>Cierre:</p> <p>La profesora hace un repaso sobre lo difícil o fácil que fue encontrar las garantías y respaldos de sus argumentos y les solicita a tres estudiantes al azar que señalen la definición de tesis, base, garantía y respaldo. Esta será la evaluación formativa de la sesión (Formativa 2)</p> <p>La profesora invita a los estudiantes a escoger un problema que ellos identifican</p>		<p>Formativa 2</p>
--	--	--	---	--	------------------------

			en la sociedad actual para la siguiente clase.		
Sesión N° 3	<p>Establecen situación retórica del texto escrito (audiencia, propósito, tópico)</p> <p>Conocen requerimientos básicos que debe tener cada texto</p> <p>Seleccionan al menos tres fuentes históricas: noticia, video, documento público, etc.</p> <p>Clasifican la información pertinente para su ensayo, extrayendo citas y parafraseando.</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Situación retórica (audiencia-propósito-tópico)</p> <p>Fuente histórica</p> <p>Género Ensayo</p> <p>Cita/Parafraseo</p> <p>Procedimental:</p> <p>Reconocer la situación retórica que establecerán en su texto escrito que guiará la construcción del mismo de acuerdo a los requerimientos.</p> <p>Analizar las fuentes históricas en función del soporte por el cual fueron transmitidos, el medio, el destinatario y el contenido.</p> <p>- Extraer información</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora anota los objetivos en la pizarra y le solicita a cada alumno que lea uno y lo interprete, es decir, qué cree que harán en esa clase.</p> <p>La profesora pregunta sobre el tema que escogieron los estudiantes para el ensayo y si los consideran apropiados para el Seminario.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La profesora muestra pequeños ejemplos (PPT 3) sobre distintas situaciones comunicativas y les pregunta a los alumnos qué cree que se está hablando, quiénes son los participantes de la situación comunicativa y para qué se estarán comunicando. En base a eso se define audiencia,</p>	<p>Plumón</p> <p>Pizarra</p> <p>Proyector</p> <p>Data</p> <p>Sala de computación</p> <p>Ppt 3</p> <p>Guía 2</p> <p>Post-it</p>	

		<p>relevante que se ajuste a los requerimientos que perciben para su ensayo</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Conocer la realidad y utilizar el conocimiento</p> <p>Identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes.</p> <p>Buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales.</p>	<p>propósito y tópico como componentes de la situación retórica.</p> <p>La profesora solicita a los estudiantes ir a la sala de computación, al final de la clase deben entregar vía correo electrónico a la profesora el resultado de la resolución de la Guía 2, la cual será parte de la evaluación por proceso en relación a la responsabilidad de su entrega. Además, será evaluada formativamente con comentarios por parte de la profesora en la siguiente sesión.</p> <p>Cierre:</p> <p>Como actividad de cierre los alumnos deben anotar en un post-it lo que aprendieron el día de hoy (por un lado) y qué información les resultó más llamativa de las que investigaron (por el otro lado) Deben pasarle este post it a la</p>			<p>Formativa 3</p>
--	--	--	---	--	--	------------------------

			profesora para que ella verifique cómo fue el avance individual de los estudiantes. Esta será la evaluación formativa de esta sesión (Formativa 3)		
Sesión N° 4	<p>Conocen la estructura del género ensayo y distinguen sus apartados.</p> <p>Esbozan la estructura de su ensayo en un mapa conceptual, esquema o listado de ideas.</p> <p>Planifican el texto por escribir en función de la situación retórica y el material que tienen hasta el momento</p> <p>Revisión de la</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Mapa conceptual, esquema, listado de ideas</p> <p>Situación retórica</p> <p>Estructura género ensayo (Introducción- Contextualización - Argumentación- Conclusión)</p> <p>Procedimental:</p> <p>Representar la estructura que tendrá su ensayo</p> <p>Considerar la situación retórica en la planificación del ensayo</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora anota los objetivos en la pizarra y los socializa con los estudiantes. Escoge 3 alumnos que serán los encargados de comentar cómo interpretan los objetivos.</p> <p>La profesora retroalimenta la guía que hicieron los alumnos en términos generales (Formativa 4) para revisar aquellos errores más comunes y se las entrega a los alumnos para que tengan los comentarios.</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>Plumón</p> <p>Pizarra</p> <p>Guía 3</p> <p>Guía producción de párrafos</p>	<p>Formativa 4</p>

	<p>planificación</p>	<p>Revisar la planificación en pares</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Resolver problemas, ligados al uso de procedimientos basados en rutinas, conceptos y criterios.</p> <p>Diseñar, planificar y realizar proyectos (preparación del texto para Seminario)</p>	<p>La profesora señala cuál es la estructura del género ensayo, pero para que ellos mismos la identifiquen, se les hace leer a los estudiantes un texto (Guía 3) en el cual ellos deben señalar qué se hace en cada uno de los apartados. A partir de allí, la profesora señala qué características prototípicas poseen la Introducción, Contextualización, Argumentación y Conclusión y les pregunta a los estudiantes si encuentran algún error en el ensayo que se les pasó en la guía de trabajo. Los alumnos comentan y la profesora anota en el pizarrón las respuestas del curso. Posteriormente, se les hace entrega de la “Guía producción de párrafos” que los ayudará en la construcción del texto.</p> <p>Se les solicita a los alumnos que planifiquen la escritura de su ensayo en relación a la</p>		
--	----------------------	--	--	--	--

			<p>situación retórica definida en la clase anterior. Para la planificación de la escritura los alumnos deben realizar un listado de ideas, mapa conceptual o esquema, pero debe tener todos los apartados de la estructura del género ensayo.</p> <p>Cierre:</p> <p>En este momento de la clase, comenzará la evaluación formativa de la sesión (Formativa 5). Los alumnos intercambian la planificación con el compañero de banco más cercano y la revisan brevemente. La profesora le solicita a tres estudiantes que comenten en voz alta lo que más quedó claro de la planificación y lo que quedó más confuso. El resto del curso puede opinar si los errores o aciertos los encontraron en las planificaciones de sus otros</p>		<p>Formativa 5</p>
--	--	--	---	--	------------------------

			<p>compañeros.</p> <p>La profesora les recalca a los estudiantes la importancia de traer la planificación para la siguiente sesión.</p>		
<p>Sesión N° 5</p>	<p>Escribir el borrador en función de la planificación realizada</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Estructura Género ensayo (Introducción - contextualización - Argumentación - Conclusión)</p> <p>Procedimental:</p> <p>Aplicar lo aprendido hasta el momento en la redacción de un texto escrito por proceso acorde a la etapa que corresponde (escritura borrador)</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora anota el objetivo en la pizarra y lo socializa con los alumnos. Le pregunta a los estudiantes sobre la estructura del género ensayo y qué debe tener cada apartado.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La profesora solicita a los estudiantes ir a la sala de computación para empezar con la escritura del borrador a partir de la planificación realizada en la sesión anterior.</p> <p>La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes en relación al avance y resuelve dudas en caso de que los</p>	<p>Plumón</p> <p>Pizarra</p> <p>Sala de computación</p> <p>Hoja de respuesta planificación del texto en base a guía 3</p>	

		<p>comprender y/o resolver problemas.</p> <p>Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p>	<p>estudiantes lo necesiten.</p> <p>Cierre:</p> <p>En esta ocasión, la evaluación formativa (Formativa 6) se realizará a partir de los comentarios de los estudiantes sobre la actividad realizada y si lograron cumplir el objetivo de la clase a cabalidad. La profesora realiza preguntas en función de cómo les ha resultado organizar las ideas por párrafo, le pide a dos estudiantes que lean los suyos.</p> <p>La profesora solicita a los estudiantes traer el borrador terminado e impreso para la siguiente sesión con dos copias.</p>		<p>Formativa 6</p>
<p>Sesión N° 6</p>	<p>Evalúan en grupos la pertinencia del borrador en función de la situación retórica, la coherencia y cohesión y la</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Coherencia y cohesión</p> <p>Mecanismos de cohesión</p> <p>Procedimental:</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora anota los objetivos en la pizarra y los lee en voz alta. Les pregunta a dos alumnos qué cree que se hará en esa sesión. Se proyecta un</p>	<p>Pizarra</p> <p>Plumón</p> <p>Pauta auto y coevaluación</p>	

	<p>estructura textual.</p> <p>Comparan la autoevaluación y coevaluación del texto producido por los compañeros.</p>	<p>Distinguir las falencias y aciertos de su ensayo en relación a las características solicitadas para la actividad.</p> <p>Evaluar mediante la comparación la claridad del texto y el grado de pertinencia de la situación retórica</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Comprender y valorar la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p>	<p>ppt (ppt 4) con dos textos para que los alumnos establezcan una comparación en cuanto a la coherencia y cohesión. Posteriormente, se le pregunta al curso si encontró algo diferente o molesto en el texto que haya dificultado la lectura o su comprensión para así llegar al contenido conceptual de la sesión.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>A partir de la respuesta de la actividad inicial, la profesora les recuerda los conceptos de coherencia y cohesión y cómo se manifiestan en el texto.</p> <p>La profesora pregunta a los alumnos qué es lo que han tenido que hacer con sus ensayos hasta ahora y cómo ellos consideran que un texto está bueno o malo. Recoge las opiniones de los alumnos y las anota en la pizarra y luego les</p>	<p>PPT 4</p> <p>Guía “Instrucciones de trabajo”</p>	
--	---	---	--	---	--

			<p>pasa las pautas evaluativas. (Pauta auto y coevaluación)</p> <p>La profesora solicita a un estudiante que lea las categorías de las pautas, y la profesora rápidamente explica a qué se refiere cada una. Una vez hecho esto, comienza la evaluación formativa (Formativa 7) del texto que han producido los estudiantes. El estudiante debe leer el texto suyo y el de su compañero para utilizar las pautas de autoevaluación y coevaluación respectivas.</p> <p>Terminada la evaluación, los estudiantes reciben la retroalimentación de sus compañeros y comienzan a distinguir qué errores y aciertos tienen sus textos de acuerdo a los criterios.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar la sesión, la profesora solicita a tres</p>		<p>Formativa 7</p>
--	--	--	--	--	------------------------

			<p>estudiantes que compartan al curso cuáles fueron las principales categorías que tuvieron peor calificación y cómo mejorarían aquello.</p> <p>La profesora solicita para la siguiente clase que los estudiantes traigan sus argumentos listos para presentarlos en la próxima sesión de acuerdo a los requerimientos de la guía 4 “Instrucciones de trabajo”. Les pide una de las copias del borrador.</p>		
<p>Sesión N° 7</p>	<p>Difunden el estado de avance del texto, comparando la versión borrador con los cambios que deben introducir en el texto.</p>	<p>Conceptual: Estructura género ensayo Fase argumentativa (Modelo Toulmin) Procedimental: Comparar la versión borrador del texto frente a los cambios que deben</p>	<p>Inicio: La profesora anota el objetivo de la clase en la pizarra y lo socializa con los estudiantes, preguntándoles qué fue lo que solicitó la sesión anterior. La profesora pide a los estudiantes que hagan un semicírculo para que todos puedan apreciar la exposición y</p>	<p>Plumón Pizarra Guía 4 “Instrucciones de trabajo” Proyector Data</p>	

		<p>introducir en su ensayo</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p>	<p>en caso de que alguien haga un comentario, todos vean al estudiante.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Todos los alumnos entregarán la guía 4 ya resuelta. Luego, al azar, es escogido quién expondrá adelante, aunque si hay un voluntario, aquel saldrá primero. El estudiante tendrá un máximo de siete minutos para exponer y puede usar ppt o papelógrafo (no es obligatorio). Luego de su presentación, se discutirán los argumentos que el estudiante elaboró y el resto del curso contraargumentará, de este modo, el alumno podrá contar con opiniones que no había considerado hasta el momento para la elaboración de su texto.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para evaluar la clase (formativa 8), la profesora pregunta a los</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>alumnos qué cosas encontraron más débiles en los argumentos elaborados por ellos y sus compañeros, y luego de recoger estas opiniones, concluye en cuáles son los puntos en que deben prestar más atención al momento de elaborar un argumento. La profesora se compromete en entregar la revisión de la guía “Instrucciones de trabajo” lista para la siguiente sesión.</p>		<p>Formativa 8</p>
<p>Sesión N° 8</p>	<p>Reescriben los textos en función de las necesidades que presentó cada uno</p>	<p>Conceptual: Género ensayo</p> <p>Procedimental: Aplicar lo aprendido hasta el momento para la reescritura de su texto acorde a las fases de una escritura por proceso.</p> <p>Actitudinal: Revisar planteamientos a</p>	<p>Inicio: La profesora anota el objetivo en la pizarra y le pide a un alumno que le explique qué cree que harán ese día en clases y cómo. Después de esto, la profesora les entrega la guía “Instrucciones de trabajo” más el borrador que les permitirá ver dónde están las falencias del discurso y qué cosas pueden mejorarse.</p>	<p>Guía 4 “Instrucciones de trabajo” y borrador corregido</p> <p>Rúbrica de evaluación final</p> <p>Hoja cuadernillo o cuaderno.</p>	

		<p>la luz de nuevas evidencias en relación a la retroalimentación recibida.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>La profesora entrega la rúbrica de evaluación del producto final y se revisa a viva voz con el curso, para que entiendan las categorías y señalen sus dudas. Esta es la misma rúbrica utilizada por ellos para evaluar su texto, pero contiene la categoría que evaluará proceso. Los alumnos posteriormente revisan la guía “Instrucciones de trabajo” y trabajan con el primer borrador de su texto. Ya teniendo esta evaluación, más la realizada por ellos mismos y sus pares, comienzan la reescritura del texto en hoja de cuadernillo o de cuaderno.</p> <p>Cierre:</p> <p>La profesora solicita a los alumnos que entreguen esta reescritura su corrección formativa (Formativa 9) y en el frontis del papel coloquen un</p>	<p>Post-it</p>	<p>Formativa 9</p>
--	--	---	--	----------------	------------------------

			post it en donde escriban qué es lo que les ha sido más difícil y más fácil arreglar, esta pregunta que apunta al aprendizaje del estudiante será la evaluación formativa de la sesión (Formativa 10)		Formativa 10
Sesión N° 9	Revisan fase argumentativa de los textos.	<p>Conceptual: Modelo Toulmin</p> <p>Procedimental: Criticar la fase argumentativa de los textos escritos hasta el momento</p> <p>Revisar el ensayo propio buscando falencias y debilidades</p> <p>Actitudinal: Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación</p>	<p>Inicio: La profesora anota el objetivo de la clase en la pizarra y solicita a los estudiantes que le señalen en qué consiste el modelo de Toulmin para la argumentación y qué debe tener un buen argumento para ser consistente.</p> <p>Desarrollo: La profesora proyecta un PPT (ppt 5) con algunos argumentos bien contruidos y otros a medio camino de los mismos que elaboraron los estudiantes. Para esta evaluación formativa (Formativa 11) de la fase argumentativa, la profesora</p>	<p>Pizarra</p> <p>Plumón</p> <p>Proyector data</p> <p>Ppt 5</p>	Formativa 11

		<p>de consejos y críticas y el asumir riesgos como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p>	<p>solicita al alumno dueño de aquel argumento que no señale la autoría hasta cuando ella se lo indique. Se revisa un argumento bien construido y se señala en dónde están sus fortalezas, los alumnos deben ser capaces de identificarlas. Se revisa posteriormente otro argumento que no esté tan bien y los alumnos señalan dónde puede mejorarse. Se puede repetir este ejercicio cuanto sea necesario en la clase siempre y cuando la reflexión sobre el argumento sea profunda.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para cerrar la sesión y la evaluación formativa, una vez terminados los comentarios sobre los argumentos, los dueños de ellos señalan qué tal les parecieron los comentarios de los estudiantes y qué cosas incluirán en la última escritura</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>de su texto.</p> <p>La profesora solicita el texto ya finalizado para la siguiente sesión y una copia en digital para trabajar en la siguiente sesión.</p>		
Sesión N° 10	<p>Planifican presentación del texto</p> <p>Edita el texto en función de cómo será presentado</p> <p>Crean material de apoyo visual para la presentación del texto (ppt o prezzi)</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Estructura ensayo</p> <p>Procedimental:</p> <p>Planificar la presentación del texto en el seminario “Ciudadanía crítica en el siglo XXI”</p> <p>Crear ppt o prezzi adecuado para la presentación del texto</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Utilizan aplicaciones para representar, analizar y modelar información.</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora les solicita a los estudiantes que se dirijan a la sala de computación. Una vez allí les entrega a los estudiantes la guía 5 que contiene las instrucciones de trabajo del día y los objetivos de aprendizaje de la sesión. En base a ello, la profesora les solicita a tres alumnos que lean un objetivo y lo expliquen al curso.</p> <p>La profesora les pide a su estudiantes que le entreguen su producción escrita finalizada para su evaluación sumativa (Sumativa 1) con la rúbrica que ellos ya conocen y les señala que la irá pasando a buscar por</p>	<p>Guía 5</p> <p>Sala de computación</p> <p>Copia digital ensayo</p> <p>Texto impreso final ensayo</p>	Sumativa 1

			<p>los bancos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Los alumnos comienzan a trabajar en base a la estructura del texto que redactaron, es decir, desde la estructura tipo del género ensayo que se les entregó, cada estudiante debe rescatar los puntos más importantes y colocarlos en un ppt o prezzi a modo de frase, que le permita recordar lo que tiene que decir el día de la presentación.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para realizar la evaluación formativa (formativa 12) La profesora les pregunta a cinco estudiantes escogidos al azar cómo hicieron para saber qué frase colocar en su ppt o prezzi. Se realizan comentarios sobre estrategias que elaboraron los alumnos para hacer su resumen.</p>		<p>Formativa 12</p>
--	--	--	--	--	-------------------------

			La profesora solicita que para la siguiente sesión traigan en un pendrive el material de apoyo que utilizarán el día del seminario.		
Sesión N° 11	Revisan y ensayan la presentación de su ensayo	<p>Conceptual:</p> <p>Género ensayo</p> <p>Procedimental:</p> <p>Revisar la estructura de la presentación del texto.</p> <p>Preparar posibles preguntas del público</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Respetan y valoran ideas y creencias distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora anota el objetivo de la sesión en la pizarra, lo lee y les señala a los estudiantes que se agrupen de acuerdo a los temas que escogieron. Les solicita a todos los estudiantes dejar el material de apoyo en su laptop personal, para así comprobar quién trajo el material y quién no.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>De cada grupo de estudiantes saldrán dos que deberán pasar adelante a exponer cada uno su presentación. El curso deberá hacer mínimo tres preguntas al alumno en relación a lo que expuso.</p>	<p>Material apoyo Seminario</p> <p>Proyector</p> <p>Data</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumón</p> <p>Notas trabajo final /Rúbrica</p>	

		<p>de acercamiento a la verdad.</p> <p>Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p>	<p>Cada estudiante tomará notas sobre lo que debe mejorar de su presentación y qué preguntas suscitó la exposición de su ensayo.</p> <p>La profesora entrega las notas finales de los ensayos evaluados con la rúbrica para tal caso. Hace comentarios sobre las notas. Los alumnos revisan el puntaje y las categorías de su rúbrica por si tienen algún problema con la evaluación.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para evaluar la sesión (Formativa 13) la profesora realiza una retroalimentación sobre lo que vio en la presentación de los alumnos y conmita a los alumnos a señalar sus opiniones sobre la actividad. Posteriormente, la profesora señala comentarios sobre el seminario que</p>			<p>Formativa 13</p>
--	--	---	--	--	--	-------------------------

			realizarán: puntualidad, presentación, uso de material de apoyo, tono y volumen de voz, que serán las categorías a evaluar aquel día.		
Sesión N° 12	Presentan el texto en Seminario “Ciudadanía crítica en el siglo XXI”	<p>Conceptual:</p> <p>Procedimental:</p> <p>Exponer adecuadamente un discurso oralizado con ayuda de diapositivas</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p> <p>Utilizar aplicaciones para</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora da inicio a la actividad en la formación del colegio, solicitando a los cursos que se dirijan al seminario en los horarios indicados en la agenda del día.</p> <p>Los alumnos del tercero medio estarán a las 8:10 dentro del salón. Allí, la profesora les pasará la rúbrica de evaluación del Seminario. A las 8:20 ingresan los estudiantes de los otros cursos a las presentaciones, para dar comienzo a las 8:30 a la actividad.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se presentan los grupos de</p>	<p>Material apoyo seminario</p> <p>Agenda del día</p> <p>Rúbrica de evaluación Seminario</p> <p>Salón del colegio</p> <p>Proyector Data</p> <p>Computador</p> <p>Micrófonos</p>	Sumativa 2

		<p>presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva.</p> <p>Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.</p>	<p>estudiantes en torno a un eje temático y exponen para los cursos del colegio. Cada alumno tiene un máximo de seis minutos para exponer. Cada vez que termina un grupo, se abre una ronda de preguntas desde el público.</p> <p>Cierre:</p> <p>La actividad finaliza un poco después del horario de clases, para que quienes gusten puedan entrar a ver las últimas presentaciones. Hecho esto, se cierra la actividad con un brindis de honor.</p>		
--	--	--	---	--	--

7. Referencias bibliográficas

- Acevedo, C., Aguilera, N., Barros, M. y Zárate, J. (2014). *Texto del estudiante: Lenguaje y Comunicación 4° Medio* Santiago: Santillana
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. Recuperado en 05 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-48832010000200002.
- Araya, C., Domínguez, C., Lundin, M., Vásquez, C. y Wendegass, B. (2014). *Texto del estudiante: Lenguaje y Comunicación 3° Medio*. Santiago: SM
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Carlino, P. y Molina, M. (2013). Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13, 65-76
- Cassany, D. (2009). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (2ª. Ed.). Barcelona: Anagrama
- Cox, C. (2003). El nuevo currículum del sistema escolar. En Hevia, R. (Ed.). *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales
- Díaz, F. y Gasca, M. (2015). Habilidades Argumentativas en la Producción del Ensayo Escolar. Una Experiencia Educativa con Estudiantes Mexicanos de Bachillerato. Obtenido el 12 de octubre de 2015, de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/337>
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, 15, 77-104.
- Grupo Didactext. (2011). Redactext, guía on line para ayudar a redactar. Disponible en: <http://www.redactext.es/>.
- Londoño, D. A. y Herrera, J. D. (2012). Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novísima Retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 271-285
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230. Recuperado en 06 de octubre de 2015, de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014&lng=es&tlng=es)
&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100014.

- Mineduc. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2015). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Tercero Medio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación
- Mineduc. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para Tercero Medio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós
- Osandón, L. (2013). Ajustes curriculares a la enseñanza de la historia: Trayectorias y proyecciones. En Muñoz, I. y Osandón, L (comp.) *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago: DIBAM
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-112. Recuperado en 01 de Octubre de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* (María Morrás y Victoria Pineda Trad.). Barcelona: Ediciones Península