

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Pedagogía en Castellano y Comunicación  
Trabajo de Titulación



**El desarrollo de estrategias de textualización en la escritura procesual a partir de una metodología por proyectos: la implementación en el aula**

**Profesora en formación: Alejandra Leiva Pizarro**

**Profesora tutora: Jadranka Gladic**

Viña del Mar, junio de 2019

**Resumen:**

La escritura es uno de los ejes principales de los planes y programas del Ministerio de Educación chileno. Sin embargo, según lo observado dentro de la práctica docente profesional en un establecimiento particular subvencionado de Quilpué, las tareas de escritura no poseen una situación retórica real, sino más bien se plantean como actividades aisladas en el trabajo de los estudiantes. Esto provoca que la tarea no tenga un propósito definido y, por ende, el proceso sea poco motivador y sin sentido. Por lo anterior, el objetivo del presente artículo es que los estudiantes puedan aplicar estrategias de textualización en la escritura procesual de textos no literarios (columna de opinión) a partir de la modalidad por proyectos. El estudio se llevó a cabo a partir de la metodología de investigación acción, triangulada la información del problema, la solución y la implementación del plan de acción se presentan algunos de los hallazgos principales. Los estudiantes utilizaron de manera óptima las estrategias de textualización para desarrollar la columna de opinión. Por lo anterior se puede concluir que la modalidad por proyectos entrega un panorama real a los estudiantes para adecuar su escritura y realizar un proceso significativo de aprendizaje.

**Palabras clave: proceso de escritura, metodología por proyectos, estrategias de producción escrita.**

## **Introducción**

La práctica profesional docente es una instancia de investigación activa por parte de la docente en formación. En este sentido, el trabajo que se desarrolla es similar al que se llevará a cabo en un contexto real de responsabilidades profesionales. Dentro del contexto educativo chileno, trabajan cuatro ejes propuestos por el MINEDUC (2015) a través de las bases curriculares, referidos a: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. En contextos escolares a nivel general, se aprecia un desarrollo de didácticas de la escritura displicente, siendo a su vez uno de los ejes menos trabajados por el establecimiento en el que se llevó a cabo la Práctica profesional. Para alcanzar un desarrollo integral en el aprendizaje de los estudiantes, es a su vez necesario incorporar didácticas que propendan a los otros ejes que se menciona en las *Bases curriculares* (MINEDUC, 2015). Por tanto, el propósito de este artículo de investigación es aproximarse al desarrollo del eje de escritura, ya que, de esta forma se cumplirá el enfoque comunicativo cultural que posee la asignatura de Lengua y Literatura.

El trabajo expuesto a continuación será articulado a partir de la metodología investigación- acción propuesta por Martínez (2000), que tiene por objetivo que el docente se posicione desde el rol del investigador de un problema didáctico en la sala de clases, para así proponer una solución a lo observado. Por ende, es abordado desde la investigación de los factores que inciden en el problema didáctico como también la intervención o acción que resuelve en un contexto específico.

De esta forma, la instancia de trabajo de título, al adherirse a la metodología propuesta por Martínez (2000) tendrá como objetivo general puedan aplicar estrategias de textualización en la escritura procesual de textos no literarios (columna de opinión) a partir de la metodología por proyectos por proyectos, ya que los y las estudiantes del primero medio inicial presentan dificultades al momento de aplicar estrategias de textualización en textos no literarios, debido a que no existe un contexto real en la tarea de escritura señalada. Estas habilidades estarán ligadas a la aplicación de estrategias de textualización en un proyecto de escritura de una columna de opinión, a partir del modelo procesual de escritura; que se compone de distintas fases de producción escrita para que él o la estudiante interiorice la importancia de la preescritura, para alcanzar un aprendizaje significativo de este eje ministerial.

Así, la estructura del artículo presentado será en primer lugar, el marco teórico que sustenta el plan de acción, en segundo lugar, la metodología utilizada para explicar el ordenamiento del problema, en tercer lugar, el diseño de intervención, que refiere al diseño del plan de acción, en cuarto lugar, el análisis de las evidencias o resultados y en quinto y último lugar las conclusiones que se extrajeron tanto del diseño como de la implementación del plan de acción.

## **I. Marco teórico**

Para llevar a cabo la implementación de la propuesta del plan de acción, se debe, en primer lugar, recabar información sobre el problema didáctico. Y, en segundo lugar, se deben respaldar las ideas con la justificación teórica. Esto está directamente asociado con el levantamiento de categorías que surgieron de la observación del problema. Así lo que se observa en el contexto educativo en el que está inmersa la práctica profesional, es que carece de un plan didáctico ligado al trabajo de la escritura procesual, además las tareas de escritura son aisladas y solo responden al trabajo por una calificación o una instancia evaluativa. Es decir, se necesita un modelo de escritura que interiorice en los estudiantes la importancia del proceso de escritura al realizar una tarea de producción. Por lo anterior, se revisarán una serie de conceptos para situar el problema didáctico a través de apartados que se desarrollarán en el plan de acción.

### **A) Eje de escritura (visión ministerial)**

Dentro del contexto educativo chileno, se presentan los lineamientos del trabajo de las asignaturas que se impartirán en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015), así, podemos encontrar cuáles son los ejes en los que se basará el trabajo de Lengua y Literatura. Luego de la actualización de las Bases curriculares en el año 2015, las orientaciones didácticas responden a objetivos de aprendizaje (OA) que serán considerados para realizar la secuencia didáctica a trabajar con el primer año medio.

Para fines de esta investigación se desarrollará el eje de escritura para potenciar el desarrollo integral de los y las estudiantes, dado que MINEDUC (2015) plantea que el enfoque de la asignatura debe ser comunicativo-cultural y la escritura es una herramienta que presenta estas características ya que, permite que los y las estudiantes: “desarrollen las

habilidades y manejen los conocimientos necesarios para que sean capaces de transmitir ideas por escrito de manera clara, precisa y ordenada, adecuándose a diferentes audiencias y ‘estableciendo’ propósitos” (MINEDUC, 2015, p. 27). Por lo anterior, es que el MINEDUC (2015) plantea que “la enseñanza de la escritura no se centra en el producto, sino en cómo resuelve la alumna o el alumno los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto” (p. 39).

## **B) Escritura procesual**

El modelo que alberga las mejores características, para entregar las herramientas a los estudiantes es el propuesto por el Grupo Didactext (2015), este modelo a su vez es una referencia que utiliza MINEDUC (2015). Los autores mencionan que la escritura debe desarrollarse por fases, comprendiendo que: “exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto)” (p. 234). Además, el modelo presentado por los autores toma en cuenta una dimensión cognitiva y metacognitiva que se asocia a la aplicación de estrategias que el alumno o alumna desarrollará en su proceso de escritura. Estas estrategias están ligadas a las distintas fases de escritura que presenta la teoría realizada por el grupo Didactext (2015) y que será parte del trabajo que deberán realizar los y las estudiantes.

La primera fase que proponen los autores es el acceso al conocimiento, que para efectos operativos se nombrará; fase de indagación. Esta fase consiste en determinar los conocimientos previos que posee el escritor para llevar a cabo la recuperación de información. Esta fase y por efectos del plan de acción se agregará el acceso al conocimiento que entrega el acercamiento al género en el cual los y las estudiantes deberán situarse, que en el caso de esta investigación acción es la columna de opinión. Por este motivo, se designarán clases para que los y las estudiantes reconozcan su estructura y las características tanto externas como internas.

La segunda fase que se trabajará es la de planificación en la cual los y las estudiantes deberán en primer lugar, establecer la situación retórica para luego seleccionar la información relevante que servirá para la construcción sintáctica del texto. Esta información estará organizada, por una parte, en la fase de textualización de borradores de escritura que servirá

a los y las estudiantes a ordenar la información y, por otra parte, en aplicar una serie de estrategias que faciliten el proceso de textualización que será llevado posteriormente.

La tercera y cuarta fase; revisión y reescritura están directamente relacionadas con: “Identificar las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende escribir” (Didactext, 2015, p. 21). Por lo anterior, no solamente se realizará un proceso de revisión por parte del escritor sino también de sus pares a través de la coevaluación. Para finalizar la descripción de las fases, los estudiantes deberán realizar un proceso de edición (llamado en el plan de acción como escrito final) que estará ligado a las retroalimentaciones presentadas por la docente a cargo y que se relaciona con la reescritura de los borradores para lograr el escrito final. Para poder realizar un proceso de escritura completo el modelo presentado finaliza con la fase de presentación oral, que, si bien está contemplada en la finalización de la unidad, no forma parte de la implementación, por efectos de tiempo.

### C) Didáctica de la escritura por proyectos

Otra decisión teórica que se tomó en cuenta para que el proceso de escritura sea significativo para los y las estudiantes, es contemplar el escenario en el que deberán llevar a cabo la tarea de escritura. Como se mencionó anteriormente, las tareas que se realizan por el establecimiento carecen de un contexto real, lo que hace que el proceso de escritura sea abstracto. Por esta razón, es necesario incorporar la didáctica de la escritura por proyectos. Según Camps et al. (2003): “una intención comunicativa, por lo cual, habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos” (p. 38), así Dib (2016) propone: “por otra parte, se instala en el aula una práctica de escritura que ayuda a los alumnos a descentrarse de sus propias ideas y sentidos, para aprender a ‘escribir pensando en el lector’. Este aspecto es fundamental, porque poniéndose en el lugar del lector, del otro que lee o escucha” (p. 34).

Es decir, la metodología por proyectos está antelada por una instancia donde se sitúa la escritura para generar sentido dentro de los escritos de los y las estudiantes. En esta instancia que se condice con lo que los estudiantes harán en la fase de planificación a partir de Didactext (2015) se nombrará como: situación retórica, donde se debe explicitar preguntas como “¿qué se va a escribir? ¿con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?” (Camps,

1996, p.50) para alcanzar la modalidad de escritura por proyectos es necesario comprender que la lengua es una: “herramienta de construcción del saber y no solo un instrumento para expresarlo” (Camps, en Finocchio, 2009, p. 57). Es decir, que la escritura proporciona aprendizajes significativos debido a que el estudiante interioriza la importancia de generar un escrito con sentido. Por este motivo, Camps et al. (2003) proponen dos fases de realización de un proyecto: la producción textual y las orientadas a aprender características formales del texto que se debe escribir; ya sea sus condiciones de uso o la estructura. Para fines de este plan de acción, la segunda etapa que nombra la autora está inserta en la fase de indagación, que será tanto de lo referido al escritor en sintonía con sus conocimientos previos (que se relaciona con la información que posee sobre el tema) y además el conocimiento que debe indagar con respecto a la nueva información del género que será propuesto por la profesora en formación.

#### **D) Portafolio de escritura**

Una forma efectiva para que los estudiantes comprendan la significatividad de la escritura procesual es la realización de portafolios de evidencia. Dib (2016) menciona que en los portafolios: “Se muestra el recorrido realizado de escritura, lectura e intercambios orales en el proyecto. Las muestras de textos escritos que se recogen apuntan a generar insights de los alumnos sobre sus aprendizajes” (p.39). De esta manera los estudiantes podrán tener un espacio desde donde irán observando las fases de escritura desde la planificación hasta el escrito final. Como es la primera vez que los estudiantes se enfrentan a un proyecto de escritura con estas características, es relevante que puedan ir ordenando sus evidencias en un portafolio. Al respecto Dib (2016): “A la hora de evaluar la escritura, el portafolio presenta algunas ventajas sobre las pruebas de lápiz y papel, pues muestra mejor el desarrollo del proceso de escritura, la capacidad de cada uno de planificar, poner en texto y revisar sucesivamente sus escritos” (p. 41). Así también la docente en formación puede ir monitoreando el trabajo, el uso de estrategias y entregar retroalimentación efectiva del proceso que llevan a cabo.

#### **E) Estrategias de textualización**

Para poder realizar el proyecto de escritura a partir del modelo procesual, se ha determinado la utilización de estrategias de textualización, ya que, según lo que se observó

en la práctica profesional la textualización se veía descendida. Dado lo anterior, se utilizarán las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas por Didactext (2015) (ver tabla 1) que refieren las estrategias necesarias para cada fase de escritura. En la figura podemos observar una selección de estrategias propuesta por los autores, por un lado, las cognitivas tienen relación con actividades concretas que se realizan con los estudiantes, y, por otro lado, las metacognitivas están ligadas a la supervisión de los estudiantes de las actividades. Además, se integrarán aquellas estrategias de realización de borradores para la fase de planificación propuestas por Serafini (2001) que están relacionadas con la forma de articular cada parte del texto.

<b>Estrategias cognitivas</b>			
<b>Indagación</b>	<b>Planificación</b>	<b>Textualización</b>	<b>Revisión</b>
Buscar ideas para tópicos.	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.	Elaborar borradores o textos intermedios.	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia)
Identificar al público y definir la intención.	Elaborar esquemas mentales y resúmenes.	<i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y argumentos.	Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.
Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.	Manifiestar metas de proceso.	<i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.	
<b>Estrategias metacognitivas</b>			
Reflexionar sobre el proceso de escritura.	Diseñar el plan a seguir	<i>Supervisar</i> el plan y las estrategias relacionadas con la	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.



		tarea, lo personal y el ambiente	
--	--	----------------------------------	--

Tabla 1: Estrategias cognitivas y metacognitivas para el proceso de escritura

Las estrategias ligadas a la textualización están relacionadas a creación de borradores y textos intermedios que los estudiantes deben realizar antes de la escritura final. Y está directamente relacionada con la fase de bosquejos de escritura que deberán realizar los estudiantes luego de la planificación.

**F) Escritura de una columna de opinión: acercamiento al texto argumentativo**

El género elegido para el desarrollo del proyecto de escritura es la columna de opinión, debido a que la unidad desde donde se posiciona el plan de acción es la número 2: “Ciudadanía y Opinión”, en esta unidad los géneros sugeridos por los planes y programas son de carácter argumentativo. Además de realizar la escritura de la columna de opinión, en la fase de indagación los y las estudiantes se acercarán al análisis del género a partir de la lectura de ejemplares, ya que según Serafini (2001) la producción escrita está relacionada con el trabajo previo de la lectura. Así, la elección de este género en primer lugar está directamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico a partir de temáticas contingentes, que busca los planes y programas de primero medio alcanzar a través del “desarrollo de un punto de vista crítico y puedan expresar opiniones informadas” (32). Esto a su vez, se puede respaldar con las ideas de Serafini (2001) quien plantea que, para tratar temas de actualidad, el texto más acorde son los artículos de opinión.

En segundo lugar, se tomó en cuenta lo que señala la autora, con respecto a la extensión que debe poseer un texto: “el éxito del texto depende de su extensión” (p. 45). Serafini (2001) menciona que es mejor para un escritor nobel comenzar con realizaciones no extensas para no agobiar el trabajo del escritor, además será amigable con el lector de la columna de opinión. En términos de realización, el proyecto de escritura que desarrollarán los estudiantes tiene como audiencia la comunidad educativa, así, la estructura de las columnas de opinión, entrega una extensión considerable para ser atractivo para los lectores.

Y, en tercer lugar, se asocia directamente al enfoque comunicativo cultural que propone MINEDUC (2015). Que se condice con la elaboración de un artículo relacionado con temáticas de la actualidad y, por otro lado, el componente cultural refiere a: “la

comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales” (p. 33) que serán entregados con la selección de información referida a la temática escogida. Que será variada dependiendo de sus inclinaciones siendo no necesariamente problemáticas del país.

Para finalizar el apartado de presentación teórica, es necesario considerar el componente de la motivación. Para realizar un óptimo proceso de escritura, Didactext (2015) propone que se debe tomar en cuenta los intereses y los temas pueden ser relevantes para los estudiantes. Por ende, la elección de los temas será guiada por la docente en formación, pero con respecto a sus propias motivaciones. Referido, al centro del plan de acción, el proceso de textualización que se desarrollará en las fases propuestas por el modelo de escritura de Didactext (2015) estarán en sintonía con lo que proponen los autores mencionados que consideran el proceso de manera central en la formación de escritores competentes.

## **II. Metodología**

La implementación aquí descrita, se desarrolla a través de una metodología investigación acción. Las características principales de este modo de investigación son según Martínez (2000) es el papel protagónico que poseen los investigados “son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado” (p.28), es decir, que su opinión y perspectiva es relevante para desarrollar la solución del problema. Además de lo anterior, lo propuesto por Martínez (2000) son etapas en el proceso de investigación, la primera es el diseño general del proyecto, la segunda, la identificación de un problema importante, la tercera el análisis del problema, la cuarta la formulación de la hipótesis, la quinta la recolección de la información necesaria, la sexta la categorización de la información, la séptima, la estructuración de las categorías, la octava, diseño y ejecución de un plan de acción y la novena, la evaluación de la acción ejecutada. Estas etapas son finalmente, las tareas que se desarrollaron en la presente investigación. El contexto educativo en el que se desarrolló la práctica profesional permite que la docente en formación pueda reconocer una problemática a partir de la triangulación de la información recabada a partir de la fase de observación.

### **2.1 Problema didáctico**

Esta información es triangulada a partir de la perspectiva de los y las estudiantes, además de entrevistas formales con la docente mentora y la jefa de departamento. El problema didáctico que se detectó fue que los estudiantes poseen dificultades al momento de aplicar estrategias de textualización en textos no literarios, debido a que no existe una contextualización en la tarea. Es decir, las tareas de escritura no poseen una situación retórica real, sino más bien se plantean como actividades aisladas en el trabajo de los y las estudiantes. Asimismo, no se condice con el enfoque comunicativo-cultural que plantea la asignatura de Lengua y Literatura propuesto por MINEDUC (2015) en los planes y programas. La escritura descontextualizada provoca que la tarea no tenga un propósito para los estudiantes y, por ende, el proceso sea poco motivador y sin sentido. En otras palabras, el o la estudiante considera que está realizando el doble de trabajo, ya que si bien han trabajado la escritura procesual, el proceso de escritura que llevan a cabo es abstracto.

## 2.2 Levantamiento de evidencia

Para identificar el problema se utilizaron aproximadamente quince días de observación del contexto escolar, desde el clima de aula hasta las distintas perspectivas que tienen los actores principales del contexto: los estudiantes; por este motivo, es que se realizaron una serie de procedimientos comenzando por, una entrevista formal a la docente mentora a cargo del curso (ver anexo 2) donde se fueron comentando las características positivas y por mejorar del grupo de estudiantes, que inciden de manera directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así, teniendo en cuenta este factor, se realizaron diarios de campo (ver anexo 1) en las sesiones, que finalmente incidieron en la identificación del problema, además de lo anterior, se recabó antecedentes a partir de una escala de Likert (ver anexo 4) aplicada a los y las estudiantes para consultar por los ejes propuestos por MINEDUC (2015). Qué entregó información acerca de cómo los estudiantes percibían el trabajo con la escritura en las sesiones de clase; los resultados presentan algunas luces con respecto a estrategias de escritura. Un 46,6% los estudiantes señalan que no poseen estrategias para realizar tareas de escritura, además, un 86,6% señala que sí considera útiles los borradores para trabajar la producción escrita, mientras que la revisión y la reescritura de los textos creados un 23,3% menciona que no revisa sus textos y un 10% que si reescribe los textos con correcciones. Es decir, que si bien, conocían el modelo procesual, no era llevado a cabo de manera óptima y

una de las causas identificadas es la descontextualización de la tarea.

Así, para determinar de manera sintetizada la perspectiva de los estudiantes, se realizó un grupo focal conformado por seis estudiantes, la conversación fue guiada a partir de cómo ven la escritura en el ámbito escolar, sus respuestas nos guían a que sí consideran la escritura como herramienta válida para desarrollar en las sesiones, pero que su desapego está relacionado con actividades poco motivantes en cuando a temas, relevancia para su contexto e importancia social. Otra evidencia que aporta para determinar el problema es el desarrollo de una evaluación sumativa del plan lector *Crónica de una muerte anunciada*, si bien la planificación elaborada por la docente a cargo de los cursos de primero medio no medía la producción textual procesual, el trabajo que se realizó por parte del nivel si lo fue. Cuando se revisaron los escritos de los y las estudiantes, se encontraron dificultades en el traspaso de información de los borradores a los escritos finales, es decir, no fue eficiente el trabajo que se realizó, porque se perdió información de una fase a otra, esto debido a la carencia de estrategias de textualización.

### 2.3 Levantamiento de categorías

De esta forma, con los antecedentes recabados y la evidencia triangulada tanto en la perspectiva de la docente mentora, los estudiantes y la de la investigadora, se pueden levantar las siguientes categorías de estudio en cuanto al problema didáctico, en primer lugar la escritura procesual, según lo expresado por el grupo Didactext (2015) se presenta como una escritura por fases que: “exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto)” (p. 234). De esta forma, el concepto se utilizará en la investigación para que los y las estudiantes comprendan la importancia que tiene el proceso de escritura por fases; basándonos en planificación, escritura y revisión; además, que identifiquen el valor recursivo de los procesos que conforman el trabajo con la escritura, sumando a esto que sean capaces de aplicar estrategias para el desarrollo de las fases. Otro factor que se asocia a la escritura por proceso, de algún modo, es que la tarea de escritura sea contextualizada y con un propósito real es decir que: “inicia, rige, mantiene y, finalmente, define una secuencia de conducta dirigida a una meta” (p. 221).

Otra categoría que se levanta de la evidencia recabada, la metodología por proyectos; existen diversas formas de concebir los enfoques que se tienen en la escritura, Cassany (1990) menciona cuatro enfoques que se basan en; la gramática, las funciones, el proceso y el contenido. El basado en las funciones, tiene relación con que la escritura es funcional, es decir, tiene un propósito comunicativo claro, se quiere conseguir un fin o una meta. Mientras que el basado en el proceso, pone énfasis en el proceso de composición o la instancia previa a la textualización final, es decir, propone tres fases de escritura: planificación, textualización y revisión.

Es útil como primer acercamiento a las metodologías de la escritura, basarse en lo propuesto por Cassany (1990), de todas maneras, se necesita una profundización mayor en cuanto a actualización de materiales y lo relativo al contexto del grupo curso. Por ende, y en concordancia con el enfoque comunicativo cultural de la asignatura de lengua y literatura propuestos por MINEDUC (2015) la investigación se basará en lo propuesto por Camps (2003) y Lerner (2001) en cuanto a lo propuesto de la enseñanza de la escritura en la escuela con la metodología por proyectos, es decir, en palabras de Lerner (2001):

“constituye un hilo conductor de las actividades y que los proyectos se extienden a lo largo de periodos más o menos prolongados (en algunos casos, algunas semanas; en otros, algunos meses), esta modalidad organizativa - además de favorecer la autonomía de los alumnos, que pueden tomar iniciativas porque saben hacia dónde marcha el trabajo- se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber” (p. 34)

Teniendo en cuenta la metodología utilizada, existen características del escritor que los categoriza en competentes e incompetentes, es decir, que poseen las competencias necesarias para generar un escrito óptimo. Una de las principales características de lo propuesto para los escritores competentes es que están conscientes del problema retórico, pueden adaptar su escrito a las características de la audiencia, están conscientes de que la escritura es un proceso; además de realizar intrínsecamente la revisión tanto de forma como de contenido. En cambio, los escritores incompetentes toman con simpleza el proceso, escriben sin tomar en cuenta la audiencia, no poseen una confianza en su escrito y quedan satisfechos en el primer borrador (Cassany, 1990), y está relacionado con lo expuesto por MINEDUC (2015): “Los escritores expertos y las escritoras expertas se desplazan entre diferentes opciones y operaciones según la tarea y las circunstancias” (p.41).

Otra categoría levantada es el uso de estrategias para la textualización. Se utilizarán las propuestas por Didactext (2015) ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos. Además, se tomará en cuenta lo propuesto por Serafini (2001) con respecto a la estructura interna y externa de los textos.

## 2.4 Hipótesis y objetivos

Habiendo recabado los antecedentes pertinentes para identificar y triangular el problema, la hipótesis de trabajo es que a partir de un proyecto de escritura se pueden desarrollar estrategias que propendan al proceso de textualización de columnas de opinión organizadas en portafolios procesuales. Por ende, el objetivo general del plan de acción es que los y las estudiantes puedan aplicar estrategias de textualización en la escritura procesual de textos no literarios (columna de opinión) a partir de la metodología por proyectos. Teniendo por objetivos específicos en primer lugar, que los estudiantes puedan conocer las estrategias de textualización considerando el modelo procesual de escritura (indagación, planificación, textualización, revisión, reescritura), en segundo lugar, que puedan comprender, la importancia del uso de estrategias de textualización para la creación de textos no literarios y en tercer lugar, que puedan reflexionar en torno a la importancia del uso de estrategias para lograr un proceso de escritura significativo y trascendente a través de la metodología por proyectos.

### **III. Diseño de intervención**

#### 3.1 Unidad-objetivos de aprendizaje

. El diseño e implementación del plan de acción está inserto en la unidad número 2: “Ciudadanía y Opinión” que proponen los planes y programas de MINEDUC (2015) y en la que se adscribe el establecimiento, así, se utilizarán los objetivos de aprendizaje propuestos por MINEDUC (2015) número 14 que precisa “Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos” sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel y el objetivo de aprendizaje número 15 que menciona: “Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito”. De esta forma, los estudiantes realizarán un proyecto de escritura llamado “Aprende más sobre...” ligado desarrollar una columna de opinión a partir de la escritura colaborativa, en este sentido, los propios estudiantes serán los que elegirán la temática, lo que permitirá realizar un mayor

compromiso por parte de los alumnos al además desarrollar una tarea contextualizada y con una audiencia real, que sería la comunidad educativa, lo que se convertirá posteriormente, en un aprendizaje significativo.

### 3.2 Objetivos secuencia didáctica

Así, teniendo en cuenta los objetivos generales propuestos por el MINEDUC (2015) y los específicos de la investigación acción, a continuación, se presenta los objetivos (tabla 2) de la secuencia didáctica que conforman el plan de acción. La progresión cognitiva de los objetivos se estableció a partir de lo propuesto por la taxonomía de Marzano (1997). Por ende, las primeras cuatro sesiones tienen relación con conocer y analizar; además está relacionado con la fase de indagación operacionalizada para que los estudiantes indaguen no solo en sus conocimientos previos respecto al género, sino que también realicen un acercamiento a la estructura y al análisis de las columnas de opinión. Así, las sesiones cuatro y cinco responden a la fase de planificación del escrito, las sesiones seis, siete y ocho a la textualización, la sesión nueve a la revisión del escrito a partir de una coevaluación de sus pares. Y la diez es la fase de escrito final, a partir de las retroalimentaciones de sus compañeros y la docente, para finalizar con el montaje del proyecto de escritura en la clase once. El proceso de escritura estará almacenado en los portafolios de evidencia, como se enunció anteriormente.

Sesión	Objetivos
1	Comprender las partes constitutivas del género columna de opinión.
2	Identificar tipos de argumentos por medio de ejemplares de columnas de opinión.
3	Analizar columnas de opinión por medio de su estructura externa como interna.
4	Planificar la columna de opinión por medio de la situación retórica.
5	Seleccionar información relevante para el primer borrador, a partir de la temática y el tipo de argumento escogido.
6	Producir un bosquejo de escritura considerando los modos de organización del discurso.
7	Crear un borrador con la información recopilada, teniendo como base la estructura de la columna de opinión
8	Producir un borrador libre a partir de las estrategias de textualización revisadas.

9	Revisar la información de los borradores a partir de la coevaluación
10	Producir versión definitiva de la columna de opinión considerando las retroalimentaciones propuestas por la docente.
11	Elaborar propuesta y material creativo para la presentación de las columnas de opinión.

Tabla 2: objetivo de aprendizaje sesiones plan de acción

### 3.3 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

A partir de los Objetivos de aprendizajes presentados, a continuación, se observan los contenidos que forman parte de la secuencia didáctica (tabla 3, 4 y 5), que responden tanto a lo conceptual, como al procedimiento y la actitud que deben poseer los estudiantes en las sesiones. En el caso de los contenidos conceptuales se realizó la separación a partir de las etapas de escritura propuestas por Didactext (2015), en la segunda tabla se desarrolló sesión por sesión para ilustrar el conjunto de acciones de manera ordenada que se dirigen a cumplir el objetivo de la sesión. Y finalmente, la tercera tabla organiza los contenidos actitudinales que los y las estudiantes deben ir interiorizando para el trabajo individual y colaborativo dentro de la organización de las clases.

Fase	Sesión	Contenido Conceptual
<b>Indagación</b>	1	Estructura de texto argumentativo.
	2	Definición de la columna de opinión. Características de la columna de opinión.
	3	Estructura interna y externa de la columna de opinión. Tipos de argumentos
<b>Planificación</b>	4	Características de tipos de argumentos
	5	Modelos de organización discursiva Estructura de columna de opinión. Definición de situación retórica. Escritura procesual Estrategias de selección de información.
	6	Estructura de columna de opinión. Definición de situación retórica.
<b>Textualización</b>	7	Escritura procesual
	8	



<b>Revisión</b>	9	Estructura de columna de opinión Tipos de argumento. Estrategias de revisión.
<b>Reescritura</b>	10	Estructura de columna de opinión Estrategias de textualización.
<b>Montaje</b>	11	Situación retórica

Tabla 3: Contenidos conceptuales

Fase	Sesión	Contenido procedimental
<b>Indagación</b>	1	Comprensión de las partes constitutivas de la columna de opinión Identificación de las partes constitutivas de la columna de opinión Caracterización de la columna de opinión
	2	Reconocimiento de los tipos de argumentos Comprensión de los tipos de argumentos
	3	Identificación de las partes constitutivas a partir de preguntas guías Comparación de partes constitutivas
<b>Planificación</b>	4	Identificación de elementos de la columna de opinión en ejemplares de columna de opinión. Análisis de las partes constitutivas de la columna de opinión Reflexión a partir de los elementos constitutivos de la columna de opinión
	5	Comprensión de la definición de la situación retórica Identificación de la situación retórica Selección de temática a partir de la situación retórica Planificación ideas principales a partir de los racimos asociativos
<b>Textualización</b>	6	Identificación de los argumentos Comparación de información Distinción de fuentes fidedignas o no fidedignas. Planificación de los borradores a partir de la selección de información Identificación de la estructura de la columna de opinión Selección información para las partes constitutivas Elaboración de borradores

<b>Revisión</b>	9	Comprensión de la información Análisis de la información Revisión de borradores Retroalimentación de borradores
<b>Reescritura</b>	10	Análisis de la información Síntesis de la información Aplicación de estrategias de textualización Producción de escrito final Producción de escrito final en montaje de proyecto
<b>Montaje</b>	11	Síntesis de la información relevante Creación de material para montaje de proyecto

Tabla 4 Contenidos conceptuales

Fase	Numero	Contenido actitudinal
<b>Indagación</b>	1	Participación activa- Escucha atenta y respetuosa
	2	Participación activa- Escucha atenta y respetuosa-Interés por la temática
	3	Escucha atenta- Participación activa- Interés por la temática Sigue instrucciones de trabajo
<b>Planificación</b>	4	Motivación por la temática-Escucha atenta - Espacio de trabajo ordenado- Participación activa
	5	Toma de decisiones- Escucha atenta y respetuosa- Planificación consciente-Pensamiento crítico
<b>Textualización</b>	6	Toma de decisiones Trabajo colaborativo- Designación de roles Respeto
	7	por las opiniones diversas
	8	
<b>Revisión</b>	9	Respeto hacia la diversidad- Capacidad de análisis crítica
<b>Reescritura</b>	10	Toma de decisiones- Trabajo colaborativo- Designación de roles-
<b>Montaje</b>	11	Selección consciente
		Trabajo colaborativo- Designación de roles- Motivación- Creatividad

Tabla 5 contenidos actitudinales

### 3.4 Estrategias de textualización

A partir de lo anterior, las modificaciones y adaptaciones que se realizan en la planificación están ligadas a la incorporación y el uso de estrategias para el proceso de escritura. Así, los estudiantes comienzan a utilizarlas en las fases de escritura desde la indagación hasta el proceso referido al escrito final. Por lo anterior, la tabla presentada (ver tabla 1) considera una selección de estrategias propuestas por Didactext (2015) para cada fase de escritura. Los objetivos específicos de este artículo de investigación se relacionan

directamente con la implementación de estrategias de textualización en las sesiones; es decir, la fase de borradores y escrito final.

### 3.5 Actividades representativas

Por lo anterior, se enunciarán las actividades más representativas en la secuencia del plan de acción y que están ligadas a la habilidad de escritura. En primer lugar, el análisis de columnas de opinión que se presenta en la tercera sesión es relevante para el estudiante debido a que se generó una instancia de trabajo crítico de las partes de la columna de opinión, como también de las temáticas. Es decir, se asociaron las estrategias de la fase de indagación, que tiene que ver con el conocimiento previo para otorgar un significado a la lectura de ejemplares. Así la segunda actividad representativa es la planificación de la columna, a través de la estrategia de identificación de la situación retórica propuesta por Didactext (2015) y la utilización de los racimos asociativos (Serafini, 2001) para realizar la actividad de identificación de ideas principales y secundarias.

Tomando las ideas de Serafini (2001) en la actividad tres, se realizan bosquejos de escritura en la fase de borradores a partir de una grilla que permitió a los y las alumnas a ordenar la información que poseían en la fase de planificación. La actividad cuatro, fue la confección de un bosquejo de escritura “libre”, con la intención de observar si los estudiantes eran capaces de establecer estrategias de textualización por sí solos, guiados por una matriz de conectores que servía para establecer el orden de los párrafos. La quinta actividad representativa, es la elaboración del escrito final a partir de estrategias de textualización ligadas a la revisión y la retroalimentación de su escrito. Para finalizar, la sexta actividad que representó una significatividad fue el montaje del proyecto de escritura, desde que los estudiantes adaptaron su escrito final, hasta la incorporación de elementos decorativos y atractivos para la audiencia.

La sesión propuesta en el anexo 1 consta de la etapa de borradores que se trabaja a partir de una grilla de borrador, que se utiliza para que los estudiantes puedan desarrollar las ideas antes de plasmarla en el borrador. Así se puede trabajar y sacar más provecho a la textualización.

### 3.6 Plan de evaluación

Con respecto a las evaluaciones a realizar en el plan de acción en primer lugar, se

realizará tickets de salida en la sesión 1, 2 y 3 que serán preguntas de desarrollo con respecto a la concepción que poseen de la escritura procesual y tendrá carácter formativo. Además, en la fase de indagación los estudiantes serán evaluados a través de una pauta actitudinal entregada por el establecimiento, para ir monitoreando su comportamiento y disposición en las sesiones. Para la evaluación de la segunda y tercera fase de planificación y textualización (sesiones 4, 5, 6, 7 y 8), se utilizará una rúbrica procesual, para medir su progreso en la aplicación de estrategias en las fases de escritura como también su actitud al momento de enfrentarse a la tarea de textualización. Como el trabajo es colaborativo, se irá observando de qué forma van cohesionando sus ideas y las decisiones que fueron tomando, es decir, si fue más bien en conjunto o un proceso unilateral. Sumado a lo anterior, al finalizar la fase de borradores se utilizará una escala de apreciación entre pares o coevaluación para que los estudiantes comparen y supervisen las ideas de sus compañeros, estos seguirán siendo evaluados con una pauta actitudinal. La finalización de este proceso estará evaluada por una rúbrica de escrito final diseñada para evaluar el montaje del proyecto y a su vez, la estructura interna y externa de la columna elaborada.

La decisión por parte del establecimiento fue evaluar el trabajo del plan de acción de manera sumativa, en otras palabras, que se homologue la calificación a la nota de la segunda unidad “Ciudadanos y Opinión”. Tomando en cuenta la decisión, la nota estará parcelada en dos calificaciones, la primera que corresponderá a procesos (60% de la nota final) y la segunda al proyecto (40% de la nota final). Esta decisión está respaldada por el objetivo general de la investigación acción, ya que, busca generar importancia en la aplicación de las estrategias de textualización y al proceso más que al producto.

Así, teniendo en cuenta que se evaluará el proceso, para cumplir el objetivo específico 3 del plan de acción, el instrumento que se elaboró es una escala de apreciación de autoevaluación, donde cada dupla de compañeros o compañeras deberán reflexionar a partir de qué aprendieron durante el proceso, si fue útil utilizar estrategias de textualización y qué dificultades presentaron a lo largo del proyecto. Considerando lo anterior, se ilustra (ver tabla 6) posteriormente un cuadro resumen con las evaluaciones correspondientes a las evaluaciones por fases.

**Indagación**

**Planificación y  
textualización**

**Revisión**

**Escrito final**

Pauta actitudinal (Sumativa)	Pauta actitudinal (Sumativa)	Escala de apreciación formativa (coevaluación)	Rúbrica de escrito final (Sumativa)
Retroalimentaciones Formativa	Lista de cotejo para designación de roles (formativa)	Retroalimentaciones formativa	Escala de apreciación de autoevaluación (Formativa)
Tickets de salida (Formativa)	Rúbrica de procesos (sumativa)		

Tabla 6: Evaluaciones sumativas y formativas plan de acción

#### IV. Análisis de evidencias

Uno de los resultados, que se desprenden del análisis de la evidencia del plan de acción, son los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en la elaboración procesual de la columna de opinión. Con un 70% de alumnos en la categoría logrado, un 20% en la categoría medianamente logrado y un 10% en la categoría suficiente. Es decir, que más de la mitad de las duplas pudieron alcanzar el nivel óptimo de desempeño en cuanto a la escritura. Así, podemos aseverar que un 90% de los estudiantes cumplió el objetivo general de la investigación acción, que sería la aplicación de estrategias de textualización para la realización de una columna de opinión, además de cumplir con la categoría de escritura procesual.

Ahora, el desempeño en cuanto a estrategias de manera particular, lo primero que se debe acotar es que el objetivo específico 1 y 2 están directamente relacionados, es decir, la enseñanza de las estrategias de textualización fue recursiva, mientras iban conociendo por un lado los tipos de estrategias, también iban comprendiendo la importancia del uso en la escritura. Otra categoría analizada es la utilización de las estrategias de textualización, que se ilustrará (gráfico 1, 2 y 3) a partir del ítem 1, 2 y 3 de la rúbrica de procesos que conforman la fase de textualización del bosquejo del inicio, desarrollo y cierre de la columna de opinión.

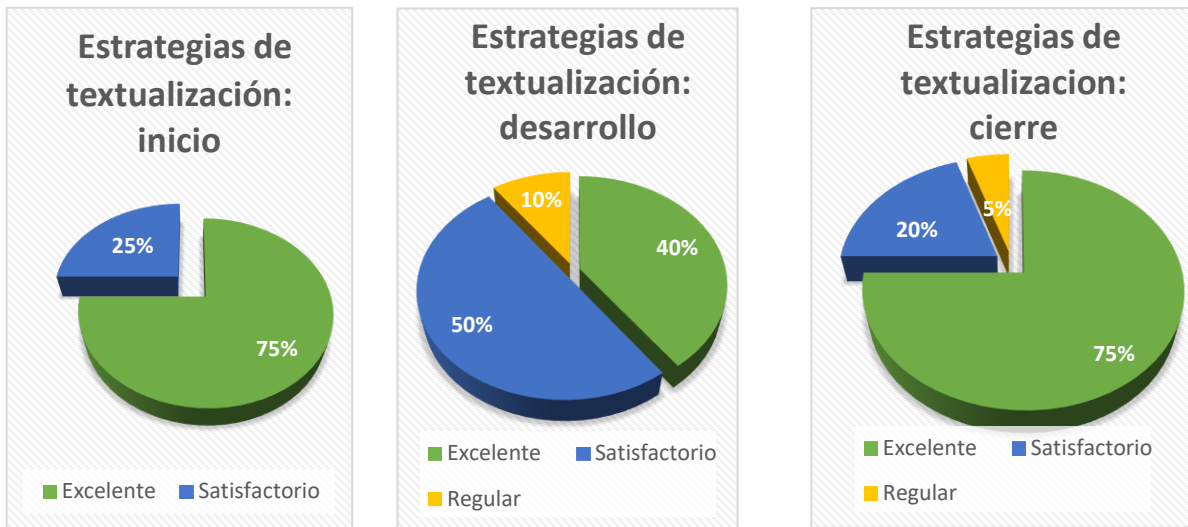


Gráfico 1, 2 y 3: Utilización estrategias de textualización

En primer lugar, el gráfico del ítem de inicio muestra según los indicadores de logro de la rúbrica (excelente, satisfactorio, regular e insatisfactorio) que un 75% de los estudiantes utilizaron de manera efectiva las estrategias de textualización, para determinar el inicio de la columna de opinión, mientras que un 25% tuvo un desempeño satisfactorio. Estas estrategias estuvieron guiadas por la profesora en formación, y fueron utilizadas para la creación del pre texto, es decir, los alumnos organizaron sus ideas en una grilla previa al borrador a partir de las ideas de Serafini (2001). En cuanto al desarrollo de la columna de opinión, que tenía como estructura los argumentos en los que validarían su tesis, los estudiantes tuvieron más dificultades para establecerlos, como podemos observar en el gráfico de desarrollo, donde la muestra se encuentra fragmentada entre el uso efectivo de las estrategias de textualización en el desarrollo con un 40%, mientras que el 50% de los estudiantes obtuvieron el indicador de satisfactorio.

Si bien, es un nivel logrado de desarrollo de las estrategias, una dificultad que pudo operar para establecer dichos resultados es el factor de la selección de información, ya que, los estudiantes debían respaldar sus argumentos en datos reales y comprobables. Esto está relacionado a que el establecimiento no cuenta con un espacio de búsqueda de información (ya sea CRA, biblioteca o derivados) por ende, el eje de investigación no se potencia en las asignaturas, entonces, la instancia de selección de información del proyecto fue el primer acercamiento. Lo cual muestra resultados positivos, ya que el 90% pudo concretar la tarea de manera óptima. Para finalizar, el gráfico de cierre ilustra que las estrategias de textualización

utilizadas para el cierre de la columna de opinión, muestra que un 75% puede concretar la tarea de manera efectiva, mientras que un 20% obtiene el nivel satisfactorio. Solo una persona tuvo dificultades para establecer las estrategias, que representa el 5% del total de estudiantes.

Dentro de la investigación acción, emergieron categorías que no estaban establecidas de manera previa, como lo ocurrido con las estrategias de planificación (ver gráfico 4) esto también se refleja en los resultados que obtuvieron los estudiantes en la rúbrica procesual, donde 37% alcanza el indicador excelente y un 67% alcanza el indicador satisfactorio.



realizaban

Gráfico 4

Esto confluye con la apreciación de los estudiantes en la autoevaluación del proceso, demostrando con un 38,8% que el conocer las estrategias de planificación fue relevante para realizar posteriormente los borradores y su escrito final. Otra categoría emergente para considerar de la rúbrica de evaluación es el ítem de la fase de revisión, donde se observa una incorporación de las retroalimentaciones en la totalidad de estudiantes. Quienes manifiestan con un 61,1% que los cambios los realizaban mientras iban escribiendo y al finalizar el borrador.

En relación al tercer objetivo (gráfico 5), que está relacionado con la categoría perfil del escritor y con la instancia de reflexión por parte de los estudiantes en las estrategias de textualización, y que se lleva a cabo en el plan de acción a partir de la autoevaluación, los principales hallazgos demuestran que la totalidad de estudiantes (pregunta 14) consideran conveniente la utilización de estrategias de textualización, además un 94,4% consideró que las estrategias (pregunta 15) contribuyeron al conocimiento y a la textualización a partir de la estructura externa e interna de la columna de opinión, es decir, modos de organización, tipos de argumento, redacción de las partes, entre varios más. Otro elemento que destacaron los estudiantes como útil en su proceso de escritura (pregunta 11) con un 44,4%, fue la lista de conectores entregados en la clase de borrador, ya que pudieron organizar de mejor manera los párrafos, un 38,8% mencionó que fue la fase de planificación y un 16,8% que fue la información entregada en la fase de indagación. Además (pregunta 12) un con respecto a la fase que tuvieron mayores dificultades para realizar, un 38,8% mencionó que fue la fase de

textualización final, un 33,3% la fase de borradores y un 27,9% la incorporación de los argumentos en la estructura de la columna de opinión.

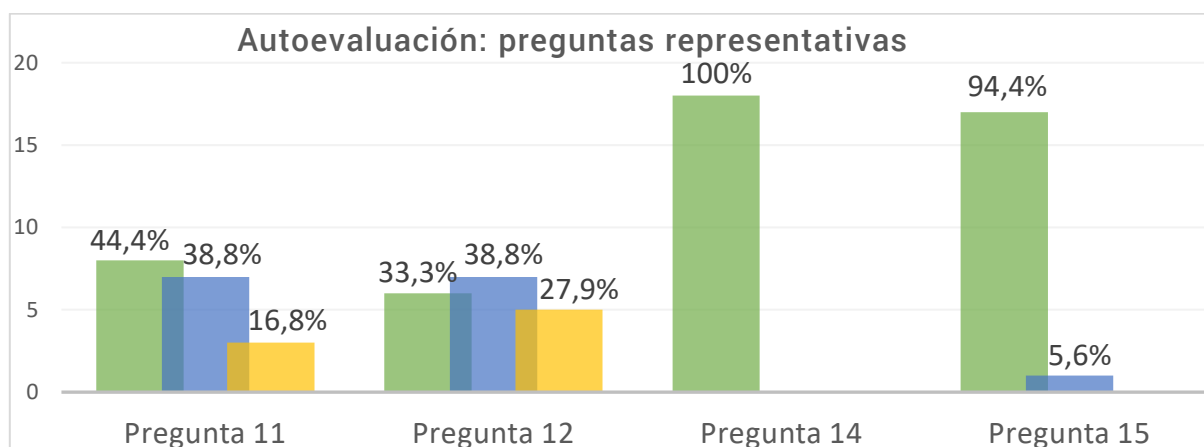


Gráfico 5: Preguntas representativas autoevaluación

## V. Reflexión crítica

Considerando el diseño, la implementación y la reflexión por parte de los estudiantes a partir del proceso de textualización que llevaron a cabo, los aciertos como las dificultades que se presentaron en la implementación son los que finalmente funcionan como componentes activos en la investigación acción. En primer lugar, las sesiones consideradas para implementar fueron diez, de las que se pudieron realizar solo ocho. Esto responde a factores externos del plan de acción y están relacionadas con las decisiones del departamento de lenguaje del establecimiento; estas actividades activaron el plan de contingencia que se elaboró en la etapa de diseño del plan de acción. Una de estas decisiones fue realizar un acomodamiento en la sesión 3 que tenía por objetivo conocer las partes constitutivas a partir de preguntas guías, que finalmente se eliminó y se incorporó a la sesión siete.

Además de lo anterior, el trabajo de la fase de borradores se llevó a cabo finalmente en tres sesiones, en la primera se trabajó con los modos de organización del discurso (problema/solución o causa/consecuencia), en la segunda la grilla elaborada a partir de Serafini (2001) donde establecía las partes del texto fragmentada por partes constitutivas y la tercera que fue nombrada como “borrador libre” que se llevó a cabo a partir de las retroalimentaciones de la grilla por parte de la docente en formación. En dicha sesión, se entregó una lista de conectores para que pudiesen organizar de mejor forma la cohesión de



los párrafos, que tuvo la aprobación de los estudiantes a partir de la autoevaluación. Si bien, el proyecto de escritura estaba contemplado para desarrollarse en duplas, hubo estudiantes que prefirieron la modalidad individual por considerarse poco afín a trabajar de manera colaborativa, como era necesario que estuviesen motivados para realizar el proceso de escritura, se determinó que podían trabajar en solitario. Así, se conformaron 10 duplas y 10 personas trabajando de forma individual. Una de las sesiones de borrador a su vez, se realizó por la que estaba considerada para la retroalimentación entre pares.

Con las modificaciones mencionadas, se dará paso a un análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) que presentó el plan de acción. En primer lugar, el proceso de planificación y borradores fue favorecedor para la textualización final, ya que se trabajó con la fase de borradores a profundidad. Por ende, el progreso que se observó entre el borrador y el texto final si presentan diferencias progresivas de manera que, fueron desarrollando ideas principales y secundarias, para luego dar paso a la reflexión de la temática. Otro elemento que trajo resultados positivos fue la incorporación de la situación retórica para establecer una tarea de escritura contextualizada y real. Es decir, al tomar en cuenta la audiencia, el trabajo realizado tenía un propósito tangible para los estudiantes, que cobró sentido en todo el proceso.

Una oportunidad observada en el proyecto de escritura es que es posible realizar en contextos variados ya que la importancia es que el alumno pueda establecer estrategias desde el aula, sin objetos tecnológicos que estén dentro del proceso. Una debilidad por su parte es la instancia de coevaluación que se debía llevar a cabo en la sesión ocho, que por efectos del tiempo, fue realizada solo por duplas o personas que ya habían terminado su borrador, así otra debilidad es el avance displicente que presentaron al comienzo del proceso, eso se presentó como una debilidad ya que los tiempos para desarrollar las fases tuvo que ser mayor, eso a su vez no está en concordancia con el proyecto ya finalizado porque el resultado fue más que el esperado. Una amenaza que se presenta tanto en el proceso como en el montaje del proyecto son las actividades externas que se realizan en el establecimiento, es decir, los módulos de comprensión lectora, ensayos SIMCE, evaluaciones de plan lector, entre otros. Por lo que pudo haber sido un proceso truncado si es que no se hubiese tomado las precauciones necesarias.

**Conclusiones y proyecciones,**

En definitiva, el plan de acción presentado sí entrega una solución a la problemática que se identificó en el contexto escolar. Para que esto se cumpliera a cabalidad fue necesario respetar todas las etapas que propone Martínez (2000), ya que cumplen una función decisiva para la incorporación de los elementos con los que se trabajaran, desde el proceso de observación al interior del aula, hasta instancias de diálogo directo con los investigados.

En este sentido, la hipótesis que se presentó en la metodología se cumplió y con buenos resultados; los elementos que se consideraron para realizar el proyecto de escritura, como lo fue por un lado, la utilización del portafolio de evidencias resultó significativo para poder ordenar los procesos que estaban llevando a cabo, y por otro lado el uso de estrategias favoreció la elaboración de la tarea de escritura encomendada, es decir, los estudiantes pudieron realizar un proceso exitoso de las fases propuestas por Didactext (2015) en cuanto a la planificación y borradores, como la revisión y escrito final. Y además realizaron un acercamiento a la argumentación de manera óptima.

La instancia de investigación acción entrega herramientas de reflexión pedagógica a los docentes en formación en un período que va más allá de las planificaciones para el plan de acción. Y debiese ser considerado en toda la carrera docente, no solo para espacios de prácticas profesionales, ya que, al identificar una problemática al interior del curso, se trabaja de manera particular para el desarrollo de la habilidad y el aprendizaje propende a ser interiorizado de mejor manera.

A pesar de presentar aciertos importantes en la implementación del plan de acción, siempre hay maneras de mejorar el trabajo realizado, y esa cualidad también debe estar presente en el camino docente, la motivación por mejorar lo construido. Si bien, se pensó en utilizar una selección de estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas por Didactext (2015), las últimas fueron difíciles de alcanzar debido a la dificultad que presentan, por lo mismo, como plan de mejora se sugiere alcanzar un límite menor de estrategias metacognitivas. Otro factor que opera como a mejorar es la autonomía en los estudiantes, como es la primera vez que se realizaba una tarea de escritura con estas cualidades, el proceso fue guiado en su totalidad, solo se dio una instancia para que pudiesen escribir de manera autónoma el “borrador libre”, puede que al implementar un proyecto de escritura posterior, ya tengan las herramientas básicas para desarrollar un proceso menos guiado. Más aun, otra característica para haber considerado durante el proceso, y por la naturaleza de curso, es

haber dividido todas las sesiones por etapas o por tiempo, para que no hubiese cabida a la falta de tiempo posterior.

Según lo expresado por Martínez (2000) la implementación puede ser adaptada para trabajar en otros contextos escolares y la propuesta se considera apta para trabajar siempre y cuando la disposición del establecimiento esté ligada al desarrollo de la habilidad a cabalidad. Puede que las variaciones estén ligadas a distintos géneros, como también en diversos tipos de textos, pero el propósito siempre será el mismo, desarrollar la habilidad de escritura a partir de un proyecto con fases de textualización. Para finalizar la reflexión de este artículo de investigación, es pertinente aclarar que si bien el proceso de investigación acción se presenta como una instancia evaluativa en la práctica profesional, es conveniente utilizarla como una iniciativa recurrente en los establecimientos escolares, porque no solo se necesitan herramientas para desarrollar pruebas tradicionales, sino también para fortalecer habilidades mayores de la persona que está detrás de cada estudiante y eso es más importante que cualquier objetivo, el enseñar con sentido.

### **Referencias bibliográficas**

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (6). Recuperado de <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02147033.1990.10820934>

Camps; Colomer; Cotteron; Dolz; Farrera; Fort; Guasch; Martínez; Milian; Ribas; Rodríguez; Santamaria; Utset; Vilá; Zayas. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Camps, Anna. (1996). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188338>

Dib (2016). La planificación de proyectos de escritura. *Escribir en la escuela*. Recuperado de [https://www.paidosdep.com.ar/201608/cap3\\_dib.pdf](https://www.paidosdep.com.ar/201608/cap3_dib.pdf)

Finocchio, Ana María. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de

<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. Volumen 7(nº1), 27-39.

MINEDUC. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Serafini, M. (2007). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós

### Anexos (matriz más anexos 1 sesión)

<b>Nº sesión: 7</b>	
<b>Duración</b>	90 minutos
<b>Objetivo de la sesión</b>	Crear un borrador con la información recopilada, teniendo como base la estructura externa e interna de la columna de opinión.
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b> Estructura columna de opinión Modo de organización discursiva</p> <p><b>Procedimentales:</b> Identificación de la estructura de la columna de opinión Selección información para las partes constitutivas Elaboración de borradores</p> <p><b>Actitudinales:</b> Toma de decisiones Trabajo colaborativo Designación de roles Escucha atenta Respeto por las opiniones diversas</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio:</b> Los y las estudiantes activan conocimiento previo con respecto a la estructura interna y externa de la columna de opinión por medio de preguntas guiadas a partir de del proceso de textualización que llevarán a cabo ¿Qué etapa realizamos anteriormente? ¿Qué dificultó la etapa?</p> <p><b>Desarrollo:</b> Los y las estudiantes utilizan la información que seleccionaron anteriormente para ir completando las partes constitutivas de la columna de opinión a partir de la grilla de las estrategias de textualización. Es decir, el modo de organización, la estructura de la introducción, argumentos y cierre.</p>

	Los estudiantes guardan la guía en el portafolio para recibir la retroalimentación de la docente. <b>Cierre:</b> Se realizan preguntas metacognitivas para supervisar plan llevado a cabo. Tales como ¿Qué elementos dificultó la etapa? ¿Fue útil el trabajo con la grilla?
<b>Recursos</b>	Pizarra Cuaderno Guía de actividades
<b>Evaluación</b>	Los y las estudiantes crean un borrador. Los y las estudiantes utilizan estrategias de textualización de borradores. Los y las estudiantes comprenden la importancia de los borradores por medio de la reflexión Evaluación sumativa; el trabajo forma parte de la rúbrica de procesos

**Materiales utilizados (adaptación): grilla de estructura basada en Serafini (2001)**

Proceso 1.1 Lenguaje y Comunicación.	
Unidad	“Ciudadanía y opinión”
Contenidos	Estrategias de textualización
Elaboración de Instrumento	Alejandra Leiva

Integrantes: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha:

Profesora de nivel: \_\_\_\_\_

Objetivo: crear un borrador a partir de las partes constitutivas de la columna de opinión.

**Instrucciones generales:**

- Leer atentamente las instrucciones de cada ítem.
- Escribir con letra legible.
- Puede utilizar diccionario.
- Puede utilizar lista de conectores.

Observa los siguientes ejemplos de modos de organización del discurso.

Modo de organización 1:

Las principales <b>causas de la contaminación</b> del aire están relacionadas con la quema de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas). La combustión de estas materias primas se produce en los procesos o en el funcionamiento de los sectores industrial y del transporte por carretera, principalmente.	Afectan al conjunto de la población por temas de salud y también a nivel de sociedad, siendo <b>las personas más directamente afectadas las que viven en grandes ciudades</b> . La tos y los sibilantes son síntomas comunes que se observan en la gente de la ciudad.
--	--

Modo de organización 2:

<p>Uno de los principales <b>problemas</b> que ha surgido con el despertar del feminismo, es la crítica constante que hacen personas ajenas al movimiento y las conclusiones erróneas que crean estas personas. Por ejemplo, la creencia de que las feministas no admiten las mujeres se depile, siendo que lo que se busca es que sea una decisión personal y no algo impuesto.</p>	<p>A partir de lo expuesto anteriormente, la mejor <b>solución</b> sería educar a la población acerca de qué es el feminismo, ya que muchas veces las personas no se informan antes de emitir un comentario</p>
--	---

1. A partir de ejemplos de cada modo de organización escoge el que represente de mejor forma su temática. Anótenlo en el recuadro que se presenta a continuación. Justifiquen su elección.
  - a. Si elegiste el modo de organización 1, ve a la página 2.
  - b. De lo contrario, si elegiste el modo de organización 2, ve a la página 3.

Modo de organización 1: Problema/solución

2. ¿Cómo estructuro mis párrafos?

Tema	
Problema ¿Qué problema identifiqué a través de mi tema?	
Pregunta ¿Por qué ocurre lo anterior?	
Solución: planteamiento de una vía que resuelva el problema.	

¡Bien! Vamos avanzando, ¿Qué debe incluir una introducción? Si lo recuerdas anótalo a continuación, sino pide ayuda a tu profesora.

De todas formas, aquí tendrás un espacio para organizar tus ideas a partir de la estructura.

- a) Presentación del tema: Puedes incluir una anécdota tal como “desde pequeña quise conquistar el mundo
- b) Presentación de la tesis

Ahora, ¿Qué sigue? El desarrollo de los argumentos, recuerden que estos deben estar basados en fuentes confiables y existen cuatro tipos. Revisa los que utilizaste en la fase de planificación y anótenlos a continuación.

Argumento1

Argumento2:

Ya llegamos al final, ¿Lo recuerdan? Es el cierre de la columna de opinión. Recuerda revisar las partes constitutivas en tus apuntes. De todas formas, aquí va la estructura.

Relevancia del tema

Reflexión: puedes incluir una pregunta retórica como: ¿Realmente estoy hablando a través de la guía?

Modo de organización 2: Causa/consecuencia

1. ¿Cómo estructuro mi párrafo?

Tema	
Causa ¿Qué causas identifico a través de mi tema?	
Pregunta ¿Por qué ocurre lo anterior?	
Consecuencia: ¿Qué efectos puede producir la causa anterior?	

¡Bien! Vamos avanzando, ¿Qué debe incluir una introducción? Si lo recuerdas anótalo a continuación, sino pide ayuda a tu profesora.

De todas formas, aquí tendrás un espacio para organizar tus ideas a partir de la estructura.

a) Presentación del tema: Puedes incluir una anécdota tal como “desde pequeña quise conquistar el mundo”

b) Presentación de la tesis

Ahora, ¿Qué sigue? El desarrollo de los argumentos, recuerden que estos deben estar basados en fuentes confiables y existen cuatro tipos. Revisa los que utilizaste en la fase de planificación y anótenlos a continuación.

Argumento1:

Argumento2:

Ya llegamos al final, ¿Lo recuerdan? Es el cierre de la columna de opinión. Recuerda revisar las partes constitutivas en tus apuntes. De todas formas, aquí va la estructura.

Relevancia del tema:

Reflexión: puedes incluir una pregunta retórica como: ¿Realmente estoy hablando a través de la guía?