



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE OPINIÓN: UN PROYECTO
DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO MEDIO**

**PROYECTO DIDÁCTICO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA**

Alumna: María Angélica Sanhueza Manzor

Profesora Guía: Mg. Tilma Cornejo Fontecilla

Chillán, septiembre 2013

ÍNDICE

	Página
2. Resumen.....	04
3. Introducción.....	05
4. Delimitación del problema.....	08
4.1. Campo temático.....	08
4.2. Antecedentes del problema.....	08
4.3. Contextualización y justificación del problema.....	12
5. Contextualización del problema.....	15
5.1. Contexto educativo.....	15
5.1.1. Cambios en los modelos de enseñanza aprendizaje.....	15
5.1.2. El aprendizaje en la actualidad.....	16
5.1.3. El establecimiento educacional donde se focaliza el.....	17
proyecto didáctico	17
5.2. Contexto Didáctico: La Didáctica de la Lengua.....	19
5.2.1. Los lineamientos de la Didáctica.....	19
5.2.2. El objetivo de la Didáctica de la Lengua Materna.....	20
5.2.3. La Didáctica de la Lengua Materna en los Planes y Programas de	
Segundo año Medio.....	22
5.3. Contexto pedagógico.....	23
5.3.1. Enfoque comunicativo funcional.....	23
5.3.2. Enfoque constructivista.....	25
5.3.3. Los enfoques en la Reforma Educacional Chilena.....	25
5.4. Contexto disciplinar.....	27
5.4.1. Producción textual y modelo cognitivo.....	27
5.4.2. Características del texto.....	31
5.4.3. Aprendizaje y evaluación.....	32
5.4.4. Texto argumentativo simple y su enseñanza explícita.....	36
5.4.5. Estrategias de aprendizaje.....	39
5.4.5. El aprendizaje de la escritura.....	41
6. Desarrollo del proyecto didáctico: Propuesta didáctica.....	43
6.1.1 Evaluación inicial.....	43
6.1.2. Análisis y discusión de los resultados.....	45
6.2. Conceptualizaciones.....	47
6.2.1. Secuencias didácticas.....	47
6.2.2. Métodos.....	47
6.2.3. Estrategias y técnicas.....	48
6.2.4. Objetivos Fundamentales.....	48
6.2.5. Aprendizajes Esperados.....	49
6.2.6. Habilidades.....	49
6.2.7. TICs.....	49
6.2.8. Contenidos.....	49
6.2.9. Recursos de Aprendizaje.....	49
6.2.10. Evaluación.....	50

6.3. Propuesta Didáctica.....	51
6.3.1. Núcleo Temático.....	52
6.3.2. Descripción del Contexto Escolar.....	52
6.3.3. Objetivo General de la propuesta.....	53
6.3.4. Objetivos Específicos.....	53
6.3.5. Objetivos Fundamentales.....	54
6.3.6. Aprendizajes Esperados.....	54
6.3.7. Contenidos Mínimos Obligatorios.....	55
6.3.8. Actividades.....	56
6.3.9. Evaluación.....	56
6.4. Esquema de la Propuesta de Intervención Didáctica.....	57
7. Conclusiones.....	76
8. Bibliografía.....	80
9. Anexos.....	83
Anexo 01: Orientaciones para aplicación de Evaluación Inicial.....	84
Anexo 02: Pauta de corrección para Instrumento de Evaluación.....	87
Anexo 03: Instrumento de Evaluación Inicial.....	88
Anexo 04: Aprendizajes con menor logro en la evaluación.....	97
Anexo 05: Habilidades por eje curricular.....	98
Anexo 06: Secuencia didáctica: “Opinando libremente”.....	99
Anexo 07: Autoevaluación.....	101
Anexo 08: La tela de Penélope o quién engaña a quién.....	102
Anexo 09: Carta al director.....	103
Anexo 10: El miedo de los chilenos a ser donante de órganos.....	104
Anexo 11: El cañonazo de las 12.....	106
Anexo 12: Orgullo y prejuicio. Cap. 01.....	107
Anexo 13: Orgullo y prejuicio y zombis. Cap. 01.....	109
Anexo 14: Conectores y marcadores que contribuyen.....	111
a la coherencia y cohesión local del texto.	

2. RESUMEN

Los resultados de los estudiantes de Enseñanza Media en Pruebas Estandarizadas que miden Comprensión Lectora y Producción Escrita a partir de la lectura de diversos textos, no alcanzan un nivel de logro apropiado. Este proyecto se enfoca en Segundo Medio tomando como referencia los resultados obtenidos en el SIMCE y en la evaluación estandarizada inicial¹ aplicada en Segundo Año Medio del Liceo B-67 de la comuna de Tucapel con el propósito de levantar un Plan de Mejoramiento Educativo.

Se destaca la necesidad de solucionar el problema de producción escrita. Para ello, se describe el nivel de logro obtenido por los estudiantes de Segundo año Medio y se plantea una propuesta didáctica de intervención para implementar en Segundo Año Medio, que contempla secuencias didácticas globales y específicas, involucrando los tres ejes curriculares: lectura, escritura y comunicación oral, con énfasis en la escritura, con el propósito de contribuir a la mejora significativa de las habilidades comunicativas en producción escrita de textos de opinión, integrando el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes que plantea la escritura como un proceso y el Modelo de Toulmin (citado en Álvarez, 2004).

Palabras clave: Secuencias didácticas, habilidades comunicativas, texto de opinión, ejes curriculares, escritura.

¹ Ver anexo 1, 2, 3

3. INTRODUCCIÓN

Este proyecto didáctico se sustenta en una de las líneas investigativas del Programa de Magíster de la Lengua Materna, orientado hacia el aprendizaje de los procesos de producción de textos de opinión a partir de la lectura de textos literarios y no literarios breves, a través del diseño de una propuesta de intervención didáctica que posibilite el aprendizaje significativo de los estudiantes de Segundo Año Medio en producción textual.

Los Planes y Programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación están planteados desde el enfoque comunicativo y constructivista. Acentúan el logro de habilidades y competencias comunicativas. Para conseguir dicho objetivo, se estructura en tres Ejes Curriculares: Lectura, Comunicación Oral y Escritura, que deben trabajarse de manera integrada para potenciar el logro de aprendizajes significativos. Si bien este proyecto didáctico valora los tres ejes curriculares, enfatiza en la escritura, debido a que es una de las mayores debilidades que presentan los estudiantes de este nivel educacional, privilegiando el trabajo en equipo y potenciando la metacognición, para que los alumnos puedan ser conscientes de sus procesos de aprendizaje, cómo aprenden, de sus fortalezas y debilidades.

Este trabajo se organiza en torno a los temas trazados con antelación y se inscribe en la línea de trabajo cualitativo descriptivo. Su objetivo general consiste en solucionar el problema de producción escrita de textos de opinión, integrando el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (citado en Cassany, 2010) que plantea la escritura como un proceso y el Modelo de Toulmin (citado en Álvarez, 2004) que contempla la estructura del texto argumentativo.

Para cumplir con el objetivo se diseña una propuesta de intervención didáctica que considera secuencias innovadoras, globales y específicas, en orden creciente de complejidad, que apuntan a la producción de textos de opinión a partir de la lectura de textos literarios y no literarios, que integran los aprendizajes previos de los estudiantes, sus intereses, contexto y empleo de TICs, en las que los estudiantes adoptan un rol activo con la finalidad de mejorar significativamente la producción textual.

Dicho objetivo se puede subdividir en dos objetivos específicos:

- Describir el nivel de logro en producción de textos de opinión a partir de la lectura de variados textos en los alumnos de Segundo Año Medio de un establecimiento municipal, teniendo en cuenta los resultados SIMCE y el nivel de desempeño obtenido en el aprendizaje clave de argumentación en la Evaluación aplicada en el establecimiento.
- Diseñar secuencias didácticas que contribuyan al mejoramiento de aprendizajes significativos respecto a la producción de textos de opinión a partir de la lectura crítica de textos breves.

El supuesto de estudio de este proyecto didáctico apunta a resolver el problema de producción de textos argumentativos a partir de la lectura crítica de textos literarios y no literarios breves debido a que es uno de los aprendizajes que obtiene el nivel de logro más bajo, de acuerdo con los resultados obtenidos históricamente en el SIMCE y en evaluación estandarizada, señalada anteriormente.

Este trabajo se divide en capítulos. El primero, lo compone la delimitación del problema, se plantea el campo temático de la investigación, antecedentes y justificación; en el segundo, la contextualización del problema, el escenario educativo y se reflexiona sobre elementos teóricos claves para este proyecto,

tanto desde el punto de vista didáctico, pedagógico y disciplinar; en el último capítulo, se desarrolla la propuesta didáctica de intervención pedagógica basada en los procesos de escritura del texto de opinión a partir de la lectura crítica de textos literarios y no literarios breves, que responde al problema detectado en el establecimiento educacional en torno al eje de escritura, específicamente, producción de texto argumentativo simple.

Finalmente, las conclusiones confirman el supuesto y dejan la inquietud de seguir investigando y buscando mejorar nuestras prácticas docentes con el firme objetivo de potenciar aprendizajes significativos y así nuestros estudiantes puedan mejorar sus resultados académicos, pero, sobre todo, potenciar habilidades necesarias para el proceso de enseñanza aprendizaje y para la vida en general.

4. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

4.1. CAMPO TEMÁTICO

Este trabajo se orienta en una de las cinco líneas investigativas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura planteadas por Mendoza (2006), es una investigación centrada en procesos, pues la propuesta didáctica de intervención contempla las etapas de la escritura del texto de opinión a partir de la lectura de textos breves, en donde los estudiantes deben reflexionar sobre cómo aprenden, verbalizar los procesos que realizan para cumplir los objetivos propuestos, lo que ayudará a mejorar considerablemente los aprendizajes en escritura.

Como señala Camps (coord.) (2006) la investigación en didáctica intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos.

4.2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El primer dato que se considera como punto de partida, para este proyecto didáctico son los resultados cuantitativos obtenidos en el SIMCE; Sistema Nacional de Medición de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile, que evalúa el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular en diferentes asignaturas, a través de una prueba estandarizada que se aplica en el país en distintos niveles educativos.

El SIMCE también recoge información sobre profesores, estudiantes y padres y/o apoderados a través de cuestionarios. Se realizan preguntas de diversa índole, que contribuyen a contextualizar los resultados obtenidos por los estudiantes.

La asignatura de Lenguaje y Comunicación enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas, de forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad. En este contexto, la escritura se presenta como una de las cuatro habilidades básicas junto con hablar, escuchar y leer. En la evaluación SIMCE, la producción escrita es entendida como un proceso cognitivo complejo y múltiple cuyo objetivo es dar una solución a un problema comunicativo a través de la construcción de un texto. Algunos de los textos que deben redactar son de carácter argumentativo, en donde deben plantear su postura frente a un tema y fundamentar su punto de vista.

El criterio de evaluación que explicita la prueba es la capacidad de los estudiantes de producir textos que se ajusten a un tema y a una situación comunicativa predefinidos, por ejemplo, señalar el grupo musical que, según su punto de vista, deberían traer a Chile los productores, y exponer su elección apoyándola en fundamentos pertinentes, tratando de convencer a sus destinatarios, y en los cuales se observa, además, una correcta aplicación de las normas de ortografía.

La asignatura de Lenguaje y Comunicación fue evaluada el año 2012 a través de una prueba SIMCE, donde se evalúa el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, según exigencias de la ley n° 20.370, “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009; y la ley n° 20.529 sobre el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, promulgada el año 2011. Este marco legal establece la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación para que todos los niños y jóvenes puedan tener igualdad de oportunidades. Así, SIMCE se transforma en

una herramienta clave para la efectiva evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje.

En SIMCE 2012 aplicado a los Segundos años Medios del país, se evaluaron las siguientes habilidades:

- Localización de información.
- Relación e interpretación de información.
- Reflexión sobre el texto. Esta última, agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar confrontando distintos aspectos del texto con su experiencia personal, su conocimiento del mundo y sus lecturas anteriores. Entre estas habilidades se incluye la comparación entre dos o más textos en relación con aspectos de forma y contenido; y la opinión sobre la forma y el contenido de un texto en relación con su eficacia comunicativa.

A continuación, se detallan los resultados SIMCE 2012, con el propósito de tenerlos como referencia:

Tabla 01: Puntajes promedio nacionales 2º Medio 2012-2010

Al comparar los promedios nacionales de 2º Medio del 2012 y 2010, no se observan variaciones significativas:

Prueba	Puntaje promedio nacional 2012	Variación 2010 -2012
Comprensión de lectura	259	• 0
Matemática	265	↑ 9

- Indica que el puntaje promedio 2012 es similar al de la evaluación anterior.
- ↑ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.
- ↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Tabla n° 02: Puntajes promedio SIMCE II medio 2012, según dependencia administrativa y su variación respecto de la evaluación 2010 ²

Dependencia administrativa	Comprensión de lectura	
	Promedio 2012	Variación 2010-2012
Municipal	244	• 0
Particular subvencionado	262	• 0
Particular pagado	303	↓ -6

- Indica que el puntaje promedio 2012 es similar al de la evaluación anterior.
- ↑ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.
- ↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Al observar los resultados planteados anteriormente, queda en evidencia que aún sigue existiendo una gran brecha entre los colegios de distintas dependencias: particulares, particulares subvencionados y municipales. Siendo, los establecimientos municipales los que obtienen los más bajos rendimientos en las pruebas aplicadas.

² Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2010 y 2012.

El segundo antecedente que se considera para este proyecto didáctico, son los resultados obtenidos en el Instrumento de Evaluación de Comprensión Lectora Inicial propuesto por el Ministerio de Educación para Primer y Segundo año de Educación Media aplicado a alumnos de Primero y Segundo Medio del Liceo B-67 de Huépil, que distingue cuatro niveles de evaluación: Nivel Bajo; Medio Bajo; Medio Alto; y Alto. Para efectos de la investigación, centraremos la atención en los resultados obtenidos por los alumnos en el aprendizaje clave de la argumentación, debido a que fue el aprendizaje que presentó mayores dificultades en el alumnado.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los bajos resultados tanto en Comprensión lectora como en producción de textos argumentativos a partir de la lectura de textos literarios y no literarios breves, no son algo reciente, nuestro país se caracteriza por los resultados deficientes en estas áreas, tanto en instrumentos de medición nacional (SIMCE, PSU) como también internacionales (PISA).

La escritura es una de las áreas de la investigación didáctica, en donde se pretende lograr aprendizajes significativos y para ello, los estudiantes deben desarrollar habilidades en producción textual. Los actuales lineamientos de las Bases Curriculares y Planes y Programas nacionales centran su atención en ellas. Mineduc (2011:26) señala que: La escritura no solo implica la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente, para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias. Esta competencia se ha vuelto indispensable en la sociedad actual, por lo que su desarrollo es un desafío que la escuela debe asumir.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación estas habilidades deben desarrollarse de manera integrada y están distribuidas en tres ejes curriculares: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. El proyecto didáctico pondrá énfasis en el eje de escritura, principalmente en la producción de textos argumentativos simples (de opinión) y, para ello, se plantearán secuencias didácticas en orden creciente de complejidad, ya que se requiere un trabajo más específico y explícito para potenciar las habilidades de producción de textos, que son de gran relevancia tanto para el ámbito académico, como también para desenvolverse en el diario vivir.

Lomas (1997:14-15) señala que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferentes grados de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Según los antecedentes anteriormente planteados, aún existe un gran desafío didáctico que dé respuestas a las dificultades que se presentan en la producción escrita de textos de opinión, para cumplir eficientemente con los objetivos que plantean los Planes y Programas de Educación Media y sus ajustes curriculares, los que apuntan a la producción de diversos tipos de textos escritos, construidos de acuerdo con una situación comunicativa determinada, considerando, además, las etapas de la escritura.

El enfoque didáctico de este proyecto se sustenta sobre las nuevas Bases Curriculares y los Planes de Estudio, donde se promueve que los aprendizajes apunten a un desarrollo integral de los estudiantes, involucrando tanto el desarrollo de conocimientos propios de la disciplina, como habilidades y actitudes. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura,

como al desenvolverse en su entorno. Esto supone una orientación hacia el logro de competencias, entendidas como la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar, de manera efectiva, una acción determinada.

En este sentido, el enfoque comunicativo funcional procura el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas del estudiante en su entorno, aprendizaje para la vida; por lo tanto, permite afirmar que las Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y la propuesta didáctica se sustentan en función del paradigma interpretativo cultural y sociocrítico; en cuanto consideran el aprendizaje del alumno sujeto al contexto, cultura y sus experiencias personales, teniendo que ser reflexivos y críticos frente a la sociedad y los textos que leen.

El uso de la metodología del Modelo Cognitivo y la enseñanza intencionada y explícita de la elaboración de textos de opinión utilizando estrategias didácticas para formular tesis, argumentos y conclusiones empleando, además, los conectores argumentativos, organizados en secuencias didácticas con creciente complejidad, serían un aporte a la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes en cuanto producción textual. Por lo tanto, para este trabajo, se considera, por una parte, los planteamientos sobre el texto argumentativo de Toulmin (1958) (citado en Álvarez, 2004), que traza la estructura del texto argumentativo. Por otra parte, el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) (citado en Cassany, 2010) se utilizará con el propósito de que el alumno logre ser consciente de cada etapa del proceso de producción del texto de opinión (planificación, redacción, revisión, reescritura).

5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

5.1. CONTEXTO EDUCATIVO

5.1.1. CAMBIOS EN LOS MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación han sufrido modificaciones con el propósito de adecuarse a los nuevos requerimientos educativos, para cumplir con los estándares nacionales e internacionales en temas de educación.

La enseñanza del lenguaje se basa, hoy en día, en los siguientes principios:

- El lenguaje es el principal medio a través del cual nos comunicamos y damos sentido a nuestras experiencias.
- El uso del lenguaje se rige por la conciencia del propósito, la audiencia, el contexto, el contenido y la cultura en la cual se desarrolla.
- Es un sistema con sus propias reglas y convenciones que es necesario conocer y manejar para participar en la sociedad actual (Mineduc, 2011)

De acuerdo con los requerimientos actuales, una de las tareas fundamentales del docente es brindar a los estudiantes herramientas necesarias para que puedan construir sus aprendizajes en contextos y situaciones comunicativas reales, vinculadas con sus experiencias previas e intereses, en que puedan participar como emisores y/o receptores, puedan reflexionar sobre su aprendizaje, sus avances y sean capaces de realizar procesos metacognitivos, que les permitan monitorear sus aprendizajes y darse cuenta de cómo aprenden. Por consiguiente, se requiere de estrategias didácticas secuenciadas que contemplen estos elementos y que, además, favorezcan el trabajo colaborativo y el desarrollo de

habilidades de orden superior, incorporando diversos recursos de aprendizaje, tales como textos variados, recursos TICs, entre otros.

5.1.2. EL APRENDIZAJE EN LA ACTUALIDAD

Los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación plantean los aprendizajes de acuerdo con el desarrollo de competencias comunicativas que faculten al estudiante para comunicarse y desarrollarse íntegramente en distintos contextos y circunstancias, entendiendo competencia comunicativa como los conocimientos y habilidades para una comunicación efectiva en contextos culturalmente significativos y diversos.

El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo donde hoy viven (...) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal (Cassany, 2008).

La competencia comunicativa está integrada por las siguientes sub competencias:

- **Competencia lingüística:** Entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua.
- **Competencia sociolingüística:** Referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.
- **Competencia discursiva o textual:** Relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con arreglo a los principios de cohesión y coherencia.

- **Competencia estratégica:** Se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo. (Mendoza, 2003:47)

En el aprendizaje de la producción escrita intervienen distintas competencias, subcompetencias y habilidades que debe desarrollar el estudiante para redactar textos coherentes y cohesionados acordes con la situación comunicativa, tipología textual, entre otros. Tarea que no es fácil, pues requiere un desarrollo conciente del proceso textual, practicar la escritura siguiendo las etapas de esta, que facilitan su aprendizaje significativo.

5.1.3. EL ESTABLECIMIENTO DONDE SE FOCALIZA EL PROYECTO DIDÁCTICO

El establecimiento educacional en donde se realiza la investigación para diseñar este proyecto didáctico es de dependencia administrativa municipal, está ubicado en la comuna de Tucapel, región del Bío-Bío. Desde el año 2003 cuenta con Jornada Escolar Completa y el año 2013 ingresó a SEP. Atiende a una población de 560 estudiantes de la comuna y sus alrededores, entregando una educación científico-humanista, sin embargo, también ofrece la carrera de Técnico Forestal. Los estudiantes que son atendidos en este centro educativo pertenecen al grupo socioeconómico medio bajo. Entre el 49% y el 69% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

Este Liceo cuenta con atención especial para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, tanto permanentes como transitorias, taller de Carpintería y Repostería.

El proyecto didáctico se focaliza en los Segundos años Medios del Liceo B-67 de Huépil, comuna de Tucapel, específicamente en el 2° C. Los resultados

obtenidos en la Prueba SIMCE, son bajos, como queda de manifiesto en los cuadros siguientes:

Tabla n° 03: Los puntajes promedio del establecimiento en SIMCE II medio 2012 y variación respecto de evaluaciones anteriores son los siguientes:

Prueba	Puntaje promedio 2012	Variación 2010-2012
Comprensión de Lectura	242	↑ 11
Matemática	244	↑ 18

- Indica que el puntaje promedio 2012 es similar al de la evaluación anterior.
- ↑ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.
- ↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Tabla n° 04: Puntajes promedio del establecimiento en SIMCE II medio 2012 y comparación con establecimientos del país del mismo GSE.

Prueba	Puntaje promedio 2012	Comparación con establecimientos del mismo GSE
Comprensión de Lectura	242	↓ -6
Matemática	244	• -5

- Indica que el puntaje promedio del establecimiento es similar al de establecimientos del mismo GSE.
- ↑ Indica que el puntaje promedio del establecimiento es significativamente más alto que el de establecimientos del mismo GSE.
- ↓ Indica que el puntaje promedio del establecimiento es significativamente más bajo que el de establecimientos del mismo GSE.

Tabla n° 05: Resultados obtenidos en Instrumento de Evaluación Estandarizado Inicial aplicado en Segundo año Medio, específicamente, en el aprendizaje de argumentación³.

Nivel de Desempeño	Segundo Medio
Aprendizaje clave: argumentación	150 alumnos (as)
Nivel Bajo	60,7 %
Nivel Medio Bajo	18,6 %
Nivel Medio Alto	16,6 %
Nivel Alto	4,14 %

5.2. CONTEXTO DIDÁCTICO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA

5.2.1. LOS LINEAMIENTOS DE LA DIDÁCTICA

La didáctica de la lengua y la literatura es de gran importancia, de ahí que ha sido estudiada por diversos autores⁴. Este campo de acción es amplio y se puede delimitar indicando las posibles líneas de investigación de esta disciplina, entre las que se pueden mencionar:

- Investigación teórica centrada en la fundamentación epistemológica.
- Investigación educacional centrada en procesos.
- Investigación educacional centrada en la didáctica y la evaluación de la lengua materna.
- Investigación educacional centrada en contenidos.
- Investigación educacional centrada en escenarios sociales (Mendoza, 2006).

³ El instrumento aplicado en el Liceo contemplaba 20 preguntas, de ellas: seis evaluaban la extracción de información explícita; dos preguntas, la extracción de información implícita; dos, las inferencias; dos, la interpretación de lo leído; cinco, la argumentación; y tres, el incremento de vocabulario.

⁴ Autores tales como: Colomer (1996), López Valero (1998), Camps (1999) y Mendoza (2006).

Este proyecto didáctico se focaliza en la línea de investigación centrada en procesos. Entendiéndose como aquella que supone el conocimiento de aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura en el contexto educativo, respecto al cual hay una gran ignorancia, como: saber cómo construyen los alumnos sus conocimientos lingüísticos y literarios, qué relación hay entre contenidos procedimentales y conceptuales en el proceso de este aprendizaje, qué relación hay entre modelos de enseñanza aprendizaje, cómo inciden los materiales (libros, textos, textos reales, etc.), cómo adecuar programaciones, qué estrategias de enseñanza son más adecuadas para promover el aprendizaje, cómo se forma y adquiere la competencia lingüística (L1, L2, y LE), cómo se lleva a cabo la comprensión e interpretación del texto en el proceso de recepción; cómo se desarrolla el hábito lector, qué aspectos inciden en la producción creativa y artística, etc. (Prado, 2004: 69).

Por consiguiente, a través de este trabajo, se pretende potenciar el logro de aprendizajes significativos en la producción escrita de textos de opinión a partir de la lectura de textos literarios y no literarios breves, considerando el modelo de Flower y Hayes (1981), (citado en Cassany, 2010).

5.2.2. EL OBJETIVO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

La didáctica es una disciplina que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos con relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (Mendoza, López Valero y Martos; 1996: 35).

La didáctica de la lengua materna cobra gran interés para los investigadores y docentes en general, pues se observan serios problemas en los resultados en mediciones nacionales como SIMCE y PSU e internacionales (PISA) en lo que respecta a Comprensión Lectora y Producción Textual, los estudiantes no alcanzan los aprendizajes que deberían tener en el nivel educativo en que se encuentran. Según el Consejo del Fomento del libro y la lectura (2011: 07) en los resultados PISA 2009 el 30% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo actual y futuro de acuerdo a la definición de la Prueba PISA, por lo tanto aún existe un gran desafío en el ámbito de la didáctica.

Camps (2001), (citada por Núñez, 2010: 7) señala que el objetivo de la investigación en didáctica de la lengua (...) exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe por tanto en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales.

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos (Camps, 2006).

Hoy en día es imperante, emplear apropiadamente las herramientas que nos brinda la disciplina de la didáctica de la lengua materna para diseñar intervenciones pedagógicas que apunten a la resolución de los problemas detectados en el aprendizaje de competencias tan importantes como es la producción textual y que los estudiantes sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para construir un texto coherente y cohesionado que se adecue a la situación comunicativa.

5.2.3. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE SEGUNDO AÑO MEDIO.

Los estudiantes aprenden a comunicarse y comprenden a través de esfuerzos sistemáticos, es decir, necesitan enfrentarse varias veces a una misma tarea para dominarla, por esta razón, es importante que lean diariamente y que los esfuerzos que realicen en las áreas de comunicación oral y escrita, tengan continuidad y sistematicidad (Mineduc, 2011: 31).

Para conseguir lo anterior, es necesario entregar a los estudiantes diversas oportunidades para que logren los Aprendizajes Esperados propuestos y las habilidades que en ellos subyacen y, para ello, es de vital importancia diseñar clases creativas y variadas que permanentemente los desafíen a aprender, a interactuar con diversidad de textos, a producir textos diversos respetando el proceso de la escritura, que planteen sus opiniones profundizando en las discusiones, entregando argumentos sólidos, respetando las ideas divergentes, entre otros.

El proceso de producción textual implica distintos aspectos a considerar. Primero, se debe definir un tema, propósito, un destinatario y un contexto para la escritura, pues son condiciones clave para que el proceso de aprendizaje sea efectivo. Los temas asignados deben estar de acuerdo con la edad de los estudiantes, sus intereses y la profundidad de conocimiento que tienen sobre ellos: serán capaces de estructurar sus ideas de manera adecuada si conocen en profundidad aquello sobre lo que se escribe.

La enseñanza de la escritura posee aspectos metodológicos fundamentales que deben ser abordados sistemáticamente y de manera estructurada. En primer lugar, los alumnos deben conocer buenos modelos de los textos que luego escribirán. Así se familiarizarán con la estructura y vocabulario de ese tipo de texto, lo que facilita y orienta la tarea que tendrán que enfrentar posteriormente.

Por otro lado, es el docente el encargado de enseñar a los estudiantes el proceso general de escritura: planificación, escritura, revisión, reescritura y edición (Mineduc, 2011: 32).

5.3. CONTEXTO PEDAGÓGICO

5.3.1. ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL

Esta orientación nace en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y en el seno de la metodología comunicativa. Donde es de suma relevancia enseñar una lengua para comunicarse. La enseñanza de la lengua materna requiere desarrollar en los estudiantes capacidades lingüísticas que les permitan emplear la lengua de manera correcta para poder desenvolverse con eficacia en diversas situaciones y contextos comunicativos.

Por consiguiente, el enfoque comunicativo comienza principalmente de la relación que debe existir entre el aprendizaje escolar de la Lengua y el funcionamiento que ésta tiene en la vida social, pues la lengua no se aprende en el vacío, debe aprenderse contextualizada en el uso que de ella se hace socialmente.

En la educación chilena se está privilegiando un cambio desde una visión conductista del desarrollo del lenguaje a una escritura de tipo holístico, sociocultural y cognitivo. Björk (2013) plantea de manera simplificada dicha transición de la enseñanza de la escritura, describiéndola del siguiente modo:

Conductismo	Enfoque cognitivo
<p data-bbox="224 254 734 338">Visión atomística de la habilidad escritora:</p> <p data-bbox="224 359 521 394"><i>Aprender a escribir</i></p> <p data-bbox="224 415 734 499">Enseñanza tradicional de la escritura:</p> <ul data-bbox="272 527 734 961" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="272 527 734 562">• Centrada en el profesorado. <li data-bbox="272 583 734 674">• Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar. <li data-bbox="272 695 734 785">• Se escribe con el profesorado como audiencia. <li data-bbox="272 806 734 896">• El profesorado responde sólo ante el producto final. <li data-bbox="272 917 734 953">• Borrador único y lineal. 	<p data-bbox="766 254 1333 289">Visión holística de la habilidad escritora:</p> <p data-bbox="766 359 1110 394"><i>Escribir para aprender</i></p> <p data-bbox="766 415 1377 499">Enseñanza basada en el proceso de escritura:</p> <ul data-bbox="815 527 1377 1010" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="815 527 1377 562">• Orientada hacia el estudiante. <li data-bbox="815 583 1377 730">• Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora. <li data-bbox="815 751 1377 787">• Escribir con audiencias diferentes. <li data-bbox="815 808 1377 955">• Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura. <li data-bbox="815 976 1377 1012">• Varios borradores que se revisan.

Los Planes y Programas vigentes de Lenguaje y Comunicación consideran este enfoque cognitivo y dejan atrás el modelo conductista tradicional, pues hoy se favorece la enseñanza de la escritura basada en los procesos de esta y no la escritura de un texto como producto final, lo que implica un permanente desafío al estudiante, motivándolo a desarrollar esta competencia tan valiosa en la actualidad, pero también, es un desafío para el profesor que debe ayudar al alumno para que desarrolle estas habilidades y motivarlo permanentemente para que avance en sus aprendizajes.

5.3.2. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Debido a los cambios experimentados en el aprendizaje, el rol del docente también ha cambiando, se modifica su accionar en el aula, ahora debiera ser un guía, un facilitador y mediador entre la información y el alumno (a). Lo que ligado al constructivismo, supone un clima de confianza y afectivo donde los alumnos se vinculan efectivamente con el proceso de adquisición del conocimiento.

Las situaciones de aprendizaje, de acuerdo con la perspectiva constructivista, deben estar diseñadas considerando los siguientes aspectos:

- Los contenidos de la enseñanza deben ser significativos, es decir, que deben ser relevantes y pertinentes con el material de aprendizaje que los alumnos poseen.
- La metodología y las estrategias de enseñanza deben ser aplicables en un contexto de uso real.
- La secuencia de los contenidos deben considerar lo más cercano y próximo a los alumnos.
- La organización social se basa principalmente en las relaciones de cooperación y colaboración entre los alumnos y alumnas.

5.3.3. LOS ENFOQUES EN LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

El Currículum Nacional se encuentra en un periodo de transición debido a la aprobación de la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009. Mientras dure este proceso, se encuentran vigentes dos documentos: el Marco Curricular y las Bases Curriculares. Las Bases Curriculares son el nuevo documento principal del Currículum Nacional. Establecen un listado único de objetivos mínimos de aprendizaje. Desde el 2012 se encuentran vigentes las bases de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales,

Ciencias Naturales de 1° a 6° Básico e Idioma Extranjero Inglés de 5° y 6° Básico. En el 2013 se incorporan otras asignaturas. Para la Enseñanza Media, el Marco Curricular establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios (7° a 4° medio) (Mineduc, 2012).

Actualmente, para la asignatura de Lenguaje y Comunicación se plantea el aprendizaje de la lengua materna desde un enfoque comunicativo cuyo objetivo fundamental es que el alumno se comunique mejor con la lengua y no sólo que aprenda gramática. De este modo, se enfatizan las clases más activas y participativas donde los alumnos puedan practicar el código oral y escrito mediante ejercicios reales de comunicación.

El paradigma cognitivo y sociocultural debe estar intrínsecamente incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas chilenas, pero, en la práctica, aun existen vestigios del modelo conductista. Se debe orientar el desarrollo de habilidades de orden superior a través actividades y secuencias didácticas que tomen en cuenta los elementos contextuales, las experiencias de los estudiantes, sus intereses, entre otros. Ellos deben asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje y trabajar colaborativamente con sus pares, para así, construir aprendizajes significativos.

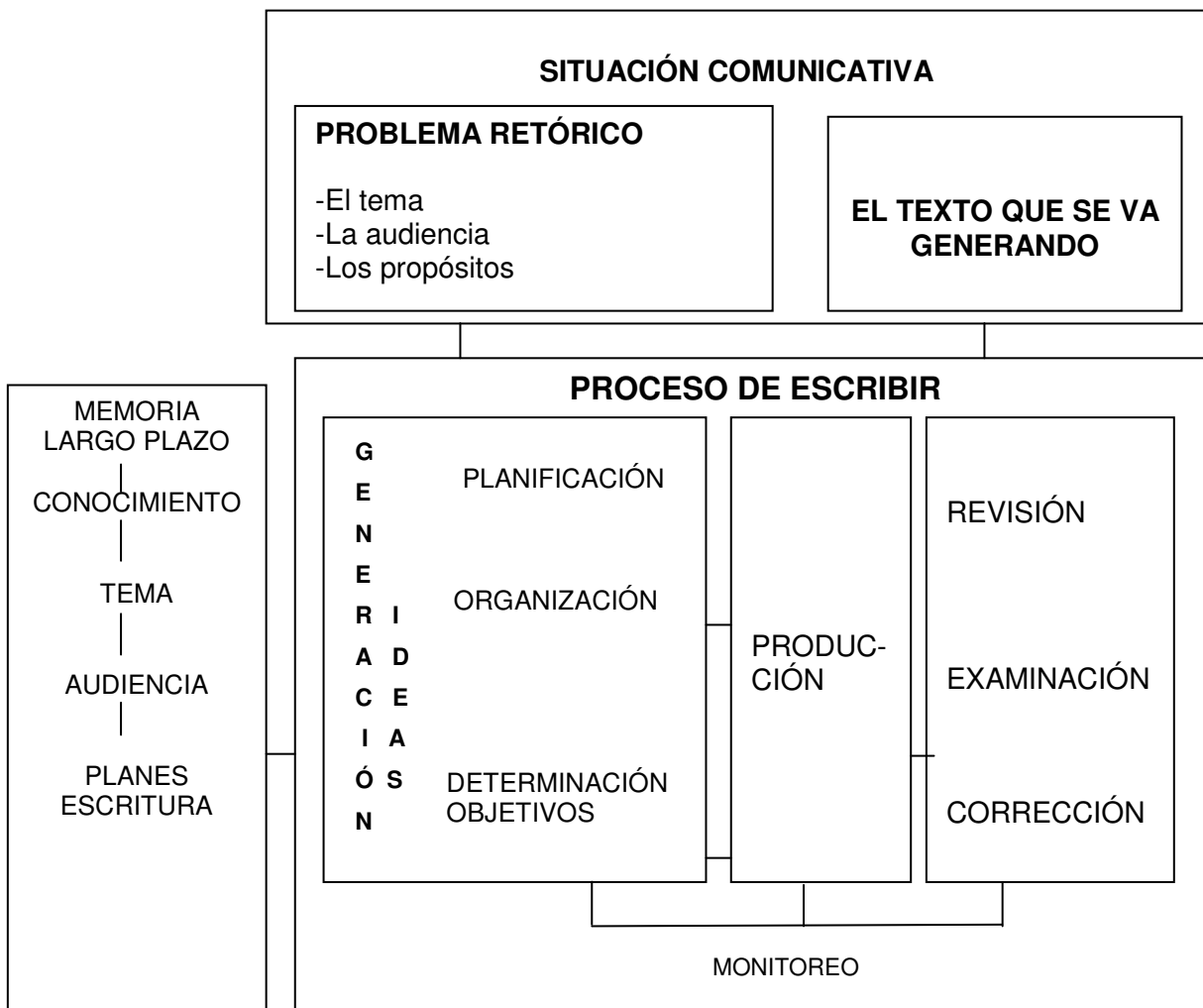
5.4. CONTEXTO DISCIPLINAR

5.4.1. PRODUCCIÓN TEXTUAL Y MODELO COGNITIVO

El escribir es una habilidad fundamental, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo, siendo la escuela la encargada de enseñar a producir textos. En modelos educativos anteriores, se privilegiaba la escritura de textos como productos finales; en cambio, hoy en día, se busca que, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se enseñe al estudiante a producir textos escritos variados, que se adecuen a la situación comunicativa, sean coherentes y cohesionados y, por supuesto, se empleen las etapas de la escritura, en donde el estudiante adopte un rol activo en la adquisición de aprendizajes y reflexione en torno a los procesos que debe ejecutar para cumplir con los desafíos propuestos.

Sin duda, el modelo de Flower y Hayes es el que más ha influido en los estudios y en los programas de producción escrita. Estos autores se interesaron por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Elaboraron un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.) (Cassany, 2010: 127)

A continuación, en la Figura 01⁵ se plantea el *Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981)*.



Según indica Flower y Hayes (1981), el proceso de escritura implica tres procesos de gran complejidad, además de un proceso de valoración a cargo del monitor: Planificar, Redactar y Revisar.

- a) **Planificación** consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el proceso de escritura, los autores se forman una representación interna del conocimiento. Esta estrategia consta, a su vez, de tres subprocesos:

⁵ La figura detalla el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981) que es clave el producción textual y retomado por distintos autores, entre ellos, Cassany (2010)

- Establecer un objetivo o intención donde el escritor desarrolla criterios con los cuales juzga el texto que escribirá.
 - Generar ideas, cuya función es recuperar la información pertinente desde la memoria de largo plazo, acordes con la intención.
 - Organizar las ideas para que formen un texto coherente para el lector, para ello es importante contar con esquemas retóricos u organizativos (noción de superestructura).
- b) La textualización o redacción** consiste en desarrollar el plan previsto, cuando el escritor decide poner sus ideas en lenguaje visible, plasmándolo en el lenguaje escrito. Esta actividad compleja obliga a realizar frecuentes revisiones y retornos al proceso de planificación.
- c) La revisión** es un proceso consciente en el cual el escritor decide releer todo lo que ha planificado y escrito anteriormente. Se compone de dos subprocesos:
- La evaluación, donde el escritor evalúa su propio texto en función de los objetivos previamente fijados y comprueba que el texto responda a las necesidades de la audiencia, entre otras cosas.
 - La corrección, en que se modifican algunos aspectos del texto escrito o de los planes, se corrigen siguiendo distintos criterios (Cassany, 2010: 153)

Enrique Bernárdez (citado en Mineduc, 2011) señala que en la definición de texto hay que tener en cuenta lo siguiente:

- **Carácter Comunicativo:** el texto es un acto de comunicación.
- **Carácter Pragmático:** para que exista texto tiene que haber intención del hablante y situación comunicativa.
- **Carácter estructurado:** existencia de reglas propias del nivel textual y del sistema de la lengua.

Bernárdez (citado en Mineduc, 2011) sostiene que un texto es una unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

No solo el contexto y la situación comunicativa pertinentes son aspectos importantes en el aprendizaje de la producción textual, desde la perspectiva de la enseñanza - aprendizaje del discurso escrito existe un área especialmente relevante para la intervención didáctica, tal como lo mencionan Lomas y Minet, es el papel de los elementos de coherencia y cohesión, como los conectores u organizadores textuales, los que contribuirán a solucionar relaciones de conflicto y a situar a los estudiantes en un escenario adecuado para seleccionar los mecanismos necesarios para producir textos correctamente construidos.

Producir un texto no es fácil, tiene gran complejidad, pues involucra otras habilidades: escuchar, hablar y leer. En ocasiones, los alumnos se frustran al no conseguir realizar un texto bien estructurado, pero esto se facilita si se le enseña paso a paso a desarrollarlo y se practica su escritura teniendo en cuenta el contexto y los temas que les interesan.

5.4.2. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Según Cassany (2001) (en Medina, A., Gajardo, A. 2010:70), un buen texto posee las siguientes características:

- **Coherencia**, se refiere a un texto bien formado que responde al esquema del texto culturalmente definido, significativo y adaptado a la situación comunicativa, sin confusiones, incongruencias o limitaciones.
- **La cohesión**, se relaciona con los vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos del texto y que facilitan su interpretación y apuntan a mantener el referente de un texto: conectores, conjunciones, deícticos, sinónimos y otros elementos que conectan distintas partes del texto.
- **La adecuación** tiene que ver con el grado de adaptación del discurso a la situación comunicativa.
- **La corrección**, se refiere al grado de utilización de la norma de uso de una comunidad de hablantes, incluyendo especialmente aspectos ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos.
- **La variación**, alude a la calidad de los rasgos estilísticos de un escrito; por ejemplo, a la repetición y diversificación de palabras, a la utilización de oraciones complejas, a los efectos poéticos.

En todo texto es de suma relevancia la coherencia textual, entendiéndose esta como la propiedad de un texto que nos permite captar en el mismo la unidad, estructura y organización de las partes dando lugar a un mensaje claro, con sentido y completo. La coherencia es intratextual, cuando se centra en la propia estructura del texto. Puede ser local si se refiere a la de las frases y oraciones; lineal o conexión entre las proposiciones de modo secuencial y puntual; y global se refiere a la general de todo el texto. Desde la perspectiva pragmática sociolingüística, podemos hablar de coherencia extratextual cuando el texto atiende al contexto o situación comunicativa. Son frecuentes en la vida cotidiana y en el ámbito escolar los textos incoherentes con características como: variedad continua y rápida de temas en redacciones o conversaciones; repeticiones y contradicciones en lo que se dice; insuficiencia de ejemplos o argumentos; desorden o ambigüedad; cantidad insuficiente o excesiva de información; falta de claridad; inadecuación del texto para el objetivo comunicativo (Mendoza, 2003:207).

5.4.3. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El Marco Curricular señala los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que todos los estudiantes deben lograr; El Programa de Estudio, orienta la labor pedagógica estableciendo Aprendizajes Esperados e Indicadores de Logro, que facilitan la evaluación y monitoreo de los aprendizajes alcanzados, para tomar decisiones pedagógicas. Las habilidades que se desarrollan en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se distribuyen en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral, siendo las habilidades del eje Escritura las siguientes (Mineduc, 2010:24):

- Comunicar ideas de diversa complejidad.
- Aplicar las convenciones ortográficas.
- Emplear un vocabulario variado y pertinente.

- Expresarse y desarrollar ideas de manera coherente y ordenada.
- Escribir cohesivamente.
- Profundizar en temas de interés.
- Adecuar sus escritos al tema, propósito y destinatario.
- Analizar la propia escritura y la de otros.
- Elaborar y evaluar sus propios argumentos.

Partiendo de la base de que la composición escrita es una actividad compleja que exige diversidad de operaciones y procesos, tendremos que convenir que tanto su aprendizaje como su evaluación también lo serán. En este ámbito Anna Camps hace una distinción de los aspectos principales que debemos considerar en la evaluación del aprendizaje de la producción escrita (Camps, 2010).

Los aspectos que se consideran son los siguientes:

- Los textos.
- El proceso de composición.
- Los conocimientos de y sobre la lengua que aprenden los alumnos con cada una de las actividades.

El paradigma cognitivista considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos por parte del aprendiz, dependiente del conocimiento previo (la gente usa el conocimiento actual para construir el conocimiento nuevo) y determinado por el contexto o la situación en la que se produce. El énfasis principal está puesto en los aspectos internos que actúan como intermediarios de esta construcción, más que las conductas observables. (Beas, 2008:16)

El aprendizaje se asociará inseparablemente al concepto de aprendizaje significativo, pues los requerimientos educativos ya no apuntan a lo puramente memorístico sino que es de carácter abierto, dinámico y se considera que construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. (Ausubel, 1983: 19)

Según Beas (2008), el pensamiento de calidad, implicaría tres características fundamentales:

- **Que sea crítico**, capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias;
- **Creativo**, es decir, generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales;
- **Metacognitivo**, o sea, estar capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen.

El estudiante debe desarrollar un pensamiento de calidad y, es en el aula, donde se potencia para promover la adquisición y desarrollo de habilidades, tanto en comprensión lectora como en producción de textos orales y escritos, que apunten al logro de los Aprendizajes que deben alcanzar, según los lineamientos que contempla el Currículum Nacional⁶.

⁶ La Ley General de Educación (LGE) establece tres instrumentos en relación al Currículum Nacional: las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y los Planes de Estudio.

El Ministerio de Educación delinea algunos Principios para la Evaluación de los Aprendizajes (Mineduc, 2007:62-64):

- La evaluación se basa en criterios que son conocidos y comprendidos por todos.
- La evaluación se usa como oportunidad para promover el aprendizaje; se retroalimenta dando pistas sobre cómo avanzar.
- La evaluación se usa para informar la toma de decisiones pedagógicas.
- Evaluación de los aprendizajes centrales.
- La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación es parte esencial en el proceso de aprendizaje, nos permite recoger información relevante del nivel de logro en la adquisición de los aprendizajes y nos facilita la toma de medidas pedagógicas, con la finalidad de promover que todos los alumnos y alumnas aprendan. Según Prado (2004:98) la evaluación es un componente fundamental del currículo y debe ser entendida como la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar así las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos.

TEXTO ARGUMENTATIVO SIMPLE Y SU ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Los textos argumentativos están presentes en nuestra vida cotidiana, los empleamos y leemos frecuentemente cuando queremos persuadir o convencer a otra persona sobre nuestras ideas o queremos rebatir opiniones con las que no estamos de acuerdo. Dichos textos deben ser compuestos atendiendo a criterios de orden, claridad y precisión.

La argumentación puede organizarse, utilizando una disposición deductiva o inductiva. La primera, es lo más frecuente, va de la tesis a la conclusión: la relación de causalidad está orientada desde la causa a la consecuencia. En la segunda, la disposición es inversa, la conclusión representa el motivo para tomar en consideración la tesis: la relación de causalidad se orienta desde la consecuencia hacia la causa.

En una argumentación directa (Charolles, 1980), (citado en Álvarez, 2004: 186) el sujeto argumentador presenta explícitamente un punto de vista (una tesis u opinión) y expone una serie de argumentos o razones, que deben desembocar en una conclusión que confirma la tesis propuesta, provocando así la adhesión del destinatario.

Desde el punto de vista lógico (Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke y Janik, 1984), (citado en Álvarez 2004:186-187), se puede postular una estructura mínima de la argumentación:

- **Los argumentos:** hechos del mundo empírico que el sujeto argumentador transforma en razones que apoyan su opinión.
- **La conclusión:** que corresponde a la tesis u opinión que defiende el sujeto argumentador.

- **Las premisas:** (Generalmente implícitas) que permiten pasar de los argumentos a la conclusión.

Las premisas son afirmaciones de valor general que permiten -garantizan- que se pueda lograr tales conclusiones a partir de tales argumentos, por eso Toulmin las denomina “garantías”.

Los argumentos son aserciones que se presentan como justificación de una opinión. Es decir, los argumentos son entidades discursivas, y no entidades del mundo empírico. Dicho llanamente, los argumentos no son los “hechos reales”, sino la representación de los hechos, que el sujeto enunciador pone en escena con su acto de lenguaje (Álvarez, 2004: 210)

Para la redacción de tesis, argumentos y conclusiones es necesario utilizar elementos de la lengua que permitan unirlos. Según Álvarez (2004:212) los conectores más frecuentes en los discursos argumentativos son los:

- **Causales:** porque, ya que, dado que, puesto que...
- **Consecutivos:** luego, entonces, por lo tanto, en consecuencia...
- **Adversativos o contracausales,** que indican que, en vez de la conclusión previsible, se verifica la conclusión opuesta: pero, sino, etc. (Juan está enfermo, pero vendrá a trabajar).
- **Concesivos,** que permiten en un primer movimiento “conceder” un argumento de la tesis adversa para- en un segundo movimiento- oponerle otro argumento que lo anula: sin duda, claro, etc. (Claro que los sueldos son bajos, pero el patrón no puede pagar más).

En Beas (2008: 96), se plantea que no existe una estrategia específica para enseñar explícitamente la elaboración de argumentos, pero sugiere algunos lineamientos generales:

- Precisar lo que se entenderá por elaboración de fundamentos.
- Establecer una aseveración u opinión.
- Identificar la evidencia que apoya dicha aseveración u opinión.
- Establecer las restricciones o limitaciones de la aseveración o evidencia.

La guía didáctica para el profesor de Segundo año Medio, plantea criterios de logro para preguntas abiertas en que el alumno (a) deben formular opiniones y fundamentarlas. Así tenemos, por ejemplo, lo siguiente:

Nivel de logro	Descriptor
Logrado	Argumenta y apoya su opinión con marcas del texto e incorpora, además, información de su experiencia personal y conocimientos previos.
Medianamente logrado	Plantea su opinión, pero no la apoya con marcas del texto, pues le resulta difícil interpretarlo. Tampoco incorpora sus conocimientos previos y su propia experiencia en la argumentación.
No logrado	No establece una relación clara entre lo que se pregunta y la información entregada en el texto.

5.4.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Hoy en día, en la educación formal, se privilegia el que los alumnos asuman un rol activo en su aprendizaje, que sean aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Se evidencia que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, muchas veces han aprendido a aprender porque:

- Controlan sus procesos de aprendizaje.
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

Aprender a aprender implica entonces: *“la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”* (Díaz, 2002:12)

Las estrategias de aprendizaje que el alumno posee y emplea para aprender, recordar y usar información son variadas. Como docentes debemos potenciar el manejo de estrategias, pues esto contribuye a la promoción de aprendizajes significativos. En las estrategias de aprendizaje, la responsabilidad recae sobre el aprendiz; en cambio, en las estrategias de enseñanza, en el docente.

En términos generales, las estrategias de aprendizaje:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que “los hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Según lo anterior entonces, *“una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”* (Díaz, Castañeda y Lule, 1986; Hernández 1991), (citado en Barriga, 2002).

En la educación chilena, se hace apremiante que enfatizamos en el desarrollo de habilidades y en la adquisición y empleo consciente de estrategias, pues contribuye al logro de aprendizajes significativos. Considerando que el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer. Por otra parte, la continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que permitan, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos. Esta situación hace relevante la promoción de diversas habilidades, como la lectura comprensiva y crítica de diversos tipos de textos, la elaboración de textos escritos de manera coherente, y exponer y debatir ideas y argumentos (Mineduc, 2011:8).

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópico y de manera creciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje (Díaz. 2002).

5.4.5. EL APENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Escribir es una de las tareas más complejas a las que se ve enfrentado el alumno, no solo en ámbitos académicos sino también en el diario vivir. A lo largo de los años se ha puesto énfasis en algunos conceptos claves que caracterizan los estudios sobre la composición escrita.

En la tabla 06 se plantean algunos conceptos claves que caracterizan los estudios sobre composición escrita en los últimos años⁷:

Conceptos clave	Formalismo	Constructivismo	Socio-constructivismo	Escribir como actividad discursiva
Foco de atención prioritaria	El texto	El proceso	El contexto	La actividad
Concepto de texto	Encarnación autónoma del significado; más explícito que la enunciación oral.	Traducción de los planes, objetivos, pensamientos del escritor.	Conjunto de convenciones discursivas.	Mediación semiótica (entre escritor y lector, interlocutores, entre lo social y lo individual).

⁷ En la tabla se evidencian los planteamientos de Nystrand, Greene y Wiemelt (citado y adaptado por Anna Camps 2010:14)

Concepto de contexto	Exterior al texto.	Situación retórica, planteada como problema que hay que resolver.	Comunidad discursiva.	“Esferas de la actividad humana” configuradas por dos tipos de discurso (géneros).
El significado	Radica en el texto.	Radica en los procesos interpretativos del lector visto como constructor de significado.	Radica en las normas de la comunidad interpretativa.	“Es un fenómeno dinámico que surge de las distintas voces que se refractan y se reponen unas a otras” (Nystrand, 1997)
Concepción del escritor	Transmisor de significado.	Persona que resuelve problemas retóricos.	Miembro socializado de una comunidad discursivo-interpretativa	Participante en actividades humanas con sentido.
Concepción del lector	Receptor de significado.	Intérprete activo e intencional.		

Los lineamientos educacionales actuales ponen especial énfasis en el constructivismo, pues en la producción textual no se considera solamente el producto final, sino que el proceso que se lleva a cabo para construir un texto coherente y cohesionado, de acuerdo al problema retórico planteado.

La educación en Chile pasa por una etapa de transición, cuyo principal objetivo es que todos los estudiantes aprendan y adecuarse a las demandas actuales de la sociedad. Dentro de ello, la escritura se configura como una de las habilidades transcendentales que debe desarrollarse en la educación formal. Educación que es permeada por el enfoque comunicativo-funcional y constructivista. Para lograr el desarrollo de esta importante habilidad, los Planes y Programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, plantean la escritura basada en procesos, para ello se toma el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981), (citado en Cassany, 2010). Debe considerarse la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje y como una herramienta útil para la toma de decisiones pedagógicas.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO DIDÁCTICO: PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1.1. EVALUACIÓN INICIAL

Este proyecto didáctico se focaliza en el Liceo B-67 de Huépil, comuna de Tucapel, que está ubicado en una zona precordillerana de la Provincia del Bío-Bío. Es de dependencia municipal y de alta vulnerabilidad social, fluctuando entre el 50% y 60% de la población estudiantil. Si bien, el establecimiento educacional posee administración delegada, no llegan los recursos suficientes para absorber gastos básicos como papel, tinta y/o recursos didácticos.

En el Liceo se aplicó un diagnóstico institucional en primer y segundo año medio, empleando un Instrumento de Evaluación de Comprensión Lectora estandarizado, que fue propuesto por el Ministerio de Educación, que estaba compuesto por 20 preguntas a partir de textos de estructuras variadas que se distribuyen por indicadores como lo señala la tabla 07:

Aprendizaje clave	Indicador de aprendizaje	Número de Preguntas 2° EM
Extracción de Información	Extrae Información Explícita	1-8-11-17-18-19
	Extrae Información Implícita	6-15
	Realizan inferencias	12-14
Interpretación de lo Leído	Interpretación de lo Leído	3-4
Argumentación	Argumenta	7-10-13-16-20
Incremento de Vocabulario	Incrementa Vocabulario	2-5-9
	Total	20

El tiempo disponible para responder la evaluación fue de 90 minutos.

Los resultados obtenidos en dicho instrumento no fueron muy satisfactorios, siendo el aprendizaje clave de argumentación el que presentó mayores dificultades, tal como lo señala el siguiente resumen en la tabla 08:

Nivel de Desempeño	Segundo Medio
Aprendizaje clave: argumentación	150 alumnos (as)
Nivel Bajo	60,7 %
Nivel Medio Bajo	18,6 %
Nivel Medio Alto	16,6 %
Nivel Alto	4,1 %

Por otra parte, los puntajes en el SIMCE 2012, a pesar de tener una mejora de 11 puntos en comparación con la evaluación anterior aún están seis puntos bajo el promedio de los establecimientos educacionales que pertenecen al mismo grupo socioeconómico, así como lo detallan las siguientes tablas:

Tabla 09: Promedio del establecimiento en SIMCE II medio 2012 y variación respecto a la evaluación anterior.

Prueba	Puntaje promedio 2012	Variación 2010-2012
Comprensión de Lectura	242	↑ 11
Matemática	244	↑ 18

- Indica que el puntaje promedio 2012 es similar al de la evaluación anterior.
- ↑ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.
- ↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Tabla 10: Puntajes promedio del establecimiento en SIMCE II medio 2012 y comparación con establecimientos del país del mismo GSE.

Prueba	Puntaje promedio 2012	Comparación con establecimientos del mismo GSE
Comprensión de Lectura	242	↓ -6
Matemática	244	• -5

- Indica que el puntaje promedio del establecimiento es similar al de establecimientos del mismo GSE.
- ↑ Indica que el puntaje promedio del establecimiento es significativamente más alto que el de establecimientos del mismo GSE.
- ↓ Indica que el puntaje promedio del establecimiento es significativamente más bajo que el de establecimientos del mismo GSE

6.1.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS INICIALES

El instrumento aplicado distingue cuatro niveles de desempeño: Nivel Bajo; Medio Bajo; Medio Alto; y Alto. Para efectos de este proyecto didáctico se centra la atención en el aprendizaje clave de la argumentación. Pues, según la información recogida a través del instrumento de evaluación aplicado, el 60,7% de los alumnos posee un nivel de logro bajo en el aprendizaje clave de argumentación. El 79,3% del alumnado no alcanza un nivel medio alto y solo el 4,1% alcanzan un nivel de desempeño alto, por lo que es apremiante diseñar estrategias didácticas focalizadas en la producción escrita de textos de opinión (argumentación simple), en donde los estudiantes deben reflexionar sobre los temas planteados por los textos, asumir un punto de vista y fundamentar apropiadamente sus ideas.

Cabe destacar que, los estudiantes de segundo año medio, deben rendir el SIMCE y los resultados obtenidos históricamente no son satisfactorios, como se evidencia en la siguiente tabla 11:

Año	Puntaje obtenido
2008	228
2010	231
2012	242

De acuerdo con SIMCE 2012, el puntaje promedio es significativamente más alto que el de la evaluación anterior, pero aún así al comparar los resultados con otros establecimientos que pertenecen al mismo grupo socioeconómico se encuentra seis puntos bajo el promedio.

De lo anterior, se desprende un gran desafío en el ámbito didáctico, que colabore en la mejora de las dificultades que presenta esta dimensión: producción de textos argumentativos. Para atender a dicha situación se considera, por una parte, el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981), (citado en Cassany 2010) cuya finalidad es permitir que el estudiante logre ser consciente de cada etapa del proceso de producción del texto con la finalidad de evaluar permanentemente su proceso. Además, se empleará la Metodología propuesta por Toulmin (1958), (citado en Álvarez, 2004), que contempla la estructura simple del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión), empleada en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En las ciencias del lenguaje es posible constatar un movimiento que se desplaza desde la normatividad y la descripción hacia la *adecuación*; tal como se ha planteado en las bases rectoras de la implementación curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De acuerdo con este desplazamiento se incorpora la noción de “competencia comunicativa”, considerando tanto el desarrollo de las competencias para la vida como los objetivos propios del sector. (Mineduc, 2009)

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ponen el acento en los procesos cognitivos y textuales implicados en la escritura y en la conveniencia de una adecuada planificación pedagógica de las tareas asociadas al aprendizaje de la composición escrita. (Björk, 2013)

Si bien, la propuesta didáctica contempla los tres ejes curriculares: lectura, comunicación oral y escritura, se enfatizará en este último. Se diseñarán secuencias didácticas que apunten, principalmente al desarrollo de habilidades de producción escrita de textos de opinión (argumentación simple) a partir de lecturas de textos literarios y no literarios breves.

6.2. CONCEPTUALIZACIONES

6.2.1. Secuencias didácticas: Se dividen en secuencias globales y específicas. Las primeras están vinculadas con las tres momentos de la clase: inicio (activación de conocimientos previos); desarrollo (problematización, resolución del problema, metacognición); cierre (sistematización, teorización). Las segundas, están vinculadas con los contenidos que se abordarán.

6.2.2. Métodos: Según Barrios (2008): Son la combinación de estrategias y técnicas que facilitan el complejo proceso de enseñanza aprendizaje. Se caracterizan por enfocarse en un objetivo que permite al alumno construir su propio saber.

En este proyecto didáctico se enfatizará el método inductivo, partiendo de casos particulares, para descubrir los principios generales que los rigen. Algunas estrategias que suelen emplearse son: experimentación, comparación, abstracción; en cuanto a la actividad de los estudiantes, se privilegiará el método

activo, pues se enfatizará en el rol principal que desempeña el alumno, y el profesor desempeñará la labor de orientador del aprendizaje.

6.2.3. Estrategias y Técnicas: Hay diversas estrategias y técnicas que se pueden emplear en los distintos momentos de la clase. Algunas que están centradas en el docente; otras, en el alumno; y otras, ponen énfasis en la interacción docente-alumno. El Mineduc (2007) señala algunos ejemplos:

- **Para el momento de inicio:** exposición breve del docente, lluvia de ideas con tarjetas, Philipp 66, Role Playing, Medios audiovisuales.
- **Para el momento del desarrollo:** exposición del profesor, presentaciones, grupos de trabajo, lluvia de ideas, juego de tarjetas, método de los cuatro pasos (preparar, demostrar, aplicar, ejercitar), método de proyectos, estudio de casos, trabajo de laboratorio, simulaciones, demostraciones, textos guía.
- **Para el momento del cierre:** síntesis realizada por el profesor, un recuento de los momentos más importantes de la clase, una exposición breve que destaque los puntos centrales de la clase (hecha por un alumno), una evaluación formativa o autoevaluación breve, una dinámica.

El “Marco para la Buena Enseñanza” en el Dominio A, sobre la “Preparación de la Enseñanza”, en el Criterio A.5., plantea que: *“Las estrategias de evaluación deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que se enseña, el marco curricular nacional, y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido”*

6.2.4. Objetivos Fundamentales: Son propósitos generales definidos en el Currículum, integran conocimientos, habilidades y actitudes (Mineduc, 2011)

- 6.2.5. Aprendizajes esperados:** Están compuestos por los conocimientos, habilidades y actitudes (aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales) que se espera desarrollen los estudiantes. Entendiéndose que las habilidades y las actitudes no se adquieren espontáneamente al estudiar las disciplinas. Necesitan promoverse de manera metódica y estar explícitas en los propósitos que articulan el trabajo de los docentes. (Mineduc, 2011:8)
- 6.2.6. Habilidades:** Saber hacer. Son fundamentales en el actual contexto social. Estas deben desarrollarse de manera integrada, para poner en juego los conocimientos y enfrentar las diversas situaciones a las que se ven expuestos los estudiantes. Las habilidades se promueven a través de los aprendizajes esperados que se han distribuido en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. (Mineduc, 2011)
- 6.2.7. TICs:** El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Se debe promover de manera integrada al trabajo que se realiza en las asignaturas. (Mineduc, 2011). En las aulas se emplean varios recursos TICs, tales como uso de procesador de textos, correo electrónico, data, PPT, videos, Blogg, Facebook, entre otros.
- 6.2.8. Contenidos:** Los Contenidos Mínimos Obligatorios son planteados en los Planes y Programas. En palabra simples, corresponden a lo que el estudiante debe aprender. Se pueden dividir en, conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- 6.2.9. Recursos de aprendizaje:** diversos elementos que se emplean para fomentar el aprendizaje, tales como: guías de aprendizaje, videos, textos breves, PPT, canciones, entre otros.

6.2.10. Evaluación: La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. Puede ser formativa o sumativa, se pueden emplear diversos instrumentos para medir los aprendizajes tales como: pruebas, rúbricas, listas de cotejo, ensayos, etc. con la finalidad de evaluar los logros alcanzados y los no logros, para tomar decisiones pedagógicas. También, dependiendo de quien realice la evaluación encontramos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

6.3.

**PROPUESTA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE OPINIÓN: UN PROYECTO
DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO MEDIO**

PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN

“MI OPINIÓN VALE”

Establecimiento educacional: Liceo B-67 de Huépil

Nivel/curso: NM2. Segundo año C

Nº Horas de la propuesta: 18 horas pedagógicas

La aplicación de las estrategias didácticas considera el trabajo en segundo año medio con 18 horas de intervención pedagógica en el aula, donde se implementarán secuencias globales (relacionadas con los momentos de la clase) y específicas (vinculadas al aprendizaje de textos de opinión a partir de la lectura de textos literarios y no literarios breves).

6.3.1. Núcleo temático

Producción escrita de textos de opinión a partir de la lectura de textos literarios y no literarios breves.

6.3.2. Descripción del contexto escolar

El contexto en que se desarrolla la investigación corresponde al Liceo B-67 de Huépil, comuna de Tucapel, específicamente, con alumnos de Segundo Año Medio que proceden en su mayoría de la comuna, tanto de sectores urbanos como rurales. Gran parte del alumnado del establecimiento se encuentra en situaciones socioeconómicas complicadas, existe un alto índice de vulnerabilidad social.

Nº de Estudiantes: El curso en que se sugiere implementar la propuesta en el Segundo Año C, que está conformado por 30 estudiantes de entre 15 y 16 años.

6.3.3. Objetivo general de la propuesta

- Diseñar una propuesta didáctica de intervención del aprendizaje de textos de opinión a partir de lecturas literarias y no literarias breves dirigido a estudiantes de segundo año medio.

6.3.4. Objetivos específicos

- Caracterizar las estrategias didácticas de producción de textos de opinión.
- Diseñar secuencias didácticas considerando los tres ejes curriculares: lectura, comunicación oral y escritura, con énfasis en este último.

Se plantea una propuesta didáctica factible de ser implementada en segundo año medio en donde se sugieren secuencias globales, es decir, orientadas al desarrollo de la clase considerando los momentos claves de esta: inicio, desarrollo y cierre, propuestos por el Mineduc. Los momentos de la clase se pueden asociar a: conocimientos previos, presentación del problema, resolución del problema, metacognición, sistematización y teorización.

Por otro lado, estas estrategias consideran, secuencias específicas orientadas al tratamiento de contenidos de producción de textos de opinión, empleando la argumentación secuencial y orden deductivo. La propuesta de intervención privilegia el método activo participativo e inductivo, pues se pretende que el alumno asuma un rol activo en el aprendizaje, que comparta con sus pares, por lo tanto, también se enfatiza el trabajo colaborativo.

6.3.5. Objetivos Fundamentales (OF)

a) Objetivo Fundamental Transversal

- Desarrollar habilidades comunicativas y de análisis, interpretación y síntesis de la información.

b) Objetivo Fundamental Vertical

- Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer o argumentar, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, según su contenido, propósito y audiencia.

6.3.6. Aprendizajes Esperados (AE)

a) Cognitivos

- Distingue la estructura del texto de opinión (tesis, argumentos, conclusión)
- Diferencia los mecanismos de cohesión empleados en los textos argumentativos simples.

b) Procedimentales

- Escribe textos para expresar su interpretación de los textos leídos:
 - Destaca la idea central de su interpretación.
 - Fundamenta sus opiniones.
 - Procesa la información de manera que se reconoce la autoría propia y no la copia de otro texto.
- Revisa y reescribe sus textos para asegurar su coherencia y cohesión:
 - Marca los elementos que sea necesario corregir.
 - Reescribe sus textos hasta quedar satisfecho con el resultado.

c) Actitudinales

- Comparte sus interpretaciones, posturas y críticas sobre los textos leídos.
- Muestra interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.

6.3.7. Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)

a) Conceptuales

- Estructura del texto de opinión (tesis, argumentos y conclusión)
- Mecanismos de cohesión

b) Procedimentales

- Producción individual o colectiva, de textos en los que argumenten sobre diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, pasajes explicativos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.
- Aplicación del proceso general de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura, edición) integrando recursos de diseño y algunas convenciones de edición para lograr calidad y eficacia en la presentación de los temas, incluyendo elementos audiovisuales y multimediales.

c) Actitudinales

- Escucha con interés los comentarios y reflexiones de sus compañeros y del profesor, rebatiendo ideas con fundamentos y sin hacer juicios sobre la persona que emite la opinión.

6.3.8. Actividades

Se organizan en forma secuenciada, centradas en el alumno y en el trabajo colaborativo. En orden creciente de complejidad. El punto central de las actividades es la producción de textos argumentativos simples. Se detallan en el esquema de la propuesta de intervención didáctica.

6.3.9. Evaluación

Se considera tanto la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para ello se emplearán: listas de cotejo, escalas de apreciación, entre otros. Se monitoreará constantemente el trabajo de los estudiantes, para poder guiarles en su proceso de aprendizaje.

6.4. ESQUEMA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El diseño de estrategias didácticas para la producción escrita de textos de opinión (argumentación simple) constituye el núcleo de este proyecto didáctico, sustentado en el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981), (citado en Cassany, 2010), con el propósito de que el alumno logre ser consciente de cada etapa del proceso de producción del texto de opinión, a partir, de la lectura de textos literarios y no literarios breves, con la finalidad de evaluar permanentemente y los planteamientos sobre el texto argumentativo de Toulmin (citado en Álvarez, 2004).

El siguiente cuadro detalla las secuencias didácticas específicas y globales que se abordarán en las clases.

Secuencias didácticas específicas	Secuencias didácticas globales	Actividades	Aprendizajes esperados
Secuencia 01: “Opinando libremente”⁸	1 Clase 90 minutos Inicio: a) Activación de conocimientos previos.	a) Observan una tira cómica de Quino, específicamente del personaje Mafalda, sobre el comienzo del año escolar. El texto gráfico textual plantea la inconsistencia de una opinión sin argumentos que la apoyen, vinculándolo con sus experiencias personales sobre el inicio de año escolar. a) Después de leerla responden, de manera oral, las	Cognitivo: Distinguen opinión y argumentos.

⁸ Ver anexo 06

	(15 minutos)	<p>siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la problemática que se plantea en el texto? 2. ¿Por qué razones la opinión de Felipe no convence a Mafalda? 3. ¿Qué sucedería si cuando Mafalda le preguntó “por qué”, Felipe le hubiera dado razones que validaran su opinión respecto al año que comenzaba? 4. Comparte tu opinión sobre las actividades realizadas en el establecimiento para iniciar el año escolar. Entrega razones para apoyar tu punto de vista. 	<p>Procedimental: Escriben textos para expresar sus interpretaciones de los textos leídos:</p> <p>Revisan y reescriben sus textos para asegurar coherencia y</p>
	<p>Desarrollo:</p> <p>b) Problematización (05 minutos)</p> <p>c) Resolución del problema (30 minutos)</p> <p>d) Metacognición (10 minutos)</p>	<p>b) Siguiendo la opinión planteada en la tira cómica: “estoy convencido de que este año que viene será sensacional”. Los estudiantes deberán ayudar a Felipe para que pueda convencer o persuadir a su amiga respecto a lo que plantea, por lo tanto deberán redactar argumentos que puedan convencer a Mafalda.</p> <p>c) En parejas, deberán conversar y ponerse de acuerdo respecto a qué ideas les pueden servir de fundamentos, buscando razones más apropiadas para</p>	<p>cohesión.</p> <p>Actitudinal: Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.</p>

		<p>defender la opinión del personaje, para luego redactar argumentos siguiendo los pasos de la producción textual. Posteriormente, leen sus argumentos y, como curso, se escuchan activamente, evaluando la calidad de éstos.</p>	
		<p>d) Verbalizan qué aspectos les fueron más sencillos ante el desafío y cuáles fueron más difíciles. A mano alzada, plantean qué se aprendió durante la actividad y qué aspectos requieren mayor trabajo.</p>	
	<p>Cierre: e) Sistematización (15 minutos) f) Teorización (15 minutos)</p>	<p>e) Se sintetizan los aprendizajes y contenidos vistos en el transcurso de la clase. Los alumnos se autoevalúan empleando una pauta.</p>	
		<p>f) Con apoyo de un PPT se explica qué es una opinión y los argumentos. Además de la finalidad del texto de opinión (convencer o persuadir).</p>	

<p>Secuencia 02: “¿Qué opino sobre...?”</p>	<p>2° Clase 90 minutos</p> <p>Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)</p>	<p>a) Se realiza lluvia de ideas a partir del título: “La tela de Penélope o quién engaña a quién”⁹. Plantean predicciones de lectura y se anotan en la pizarra.</p> <p>a) Se lee el texto en voz alta hasta la mitad y se monitorea si hasta el momento se han cumplido las predicciones de lectura. Luego se lee hasta el final y contestan, de manera oral, las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le pareció el texto? 2. ¿Les recuerda a algún otro texto que hayan leído o escuchado antes? 3. ¿Se cumplieron las predicciones de lectura? 	<p>Cognitivo: Distingue la estructura del texto de opinión.</p> <p>Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Fundamentando sus opiniones.</p>
	<p>Desarrollo: b) Problematización (15 minutos) c) Resolución del problema</p>	<p>b) Después de leer el texto, se les pide que escojan uno de los personajes (Ulises o Penélope) y se les desafía a escribir su opinión y redactar tres argumentos que apoyen su punto de vista. Siguiendo las etapas de la escritura: planificación, redacción y</p>	

⁹ Ver anexo 08

	(30 minutos)	revisión del texto respecto a la manera de ser y comportarse del personaje.	Revisan y reescriben sus textos para asegurar su coherencia y cohesión: -Marcando los elementos que sea necesario corregir. -Reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado. Actitudinal: Comparten sus interpretaciones, posturas y críticas sobre los textos
	d) Metacognición (10 minutos)	c) En grupos de cuatro estudiantes mixtos, comentan el texto y se organizan para comenzar el proceso de producción de la opinión del grupo y de 3 argumentos que apoyen el punto de vista del equipo de trabajo, considerando las etapas de la escritura. Se intercambian cuadernos, con otros grupos, para hacer una revisión y dar sugerencias para mejorar los borradores. Luego cada grupo reescribe la opinión y argumentos. c) Se realiza la puesta en común	
		d) Plantean los aprendizajes logrados y evalúan su desempeño utilizando una escala de apreciación. Como curso, seleccionan los mejores argumentos, teniendo en cuenta: redacción, contenido y propósito (convencer o persuadir)	
	Cierre: e) Sistematización	e) Utilizando un esquema, se sintetizan los contenidos y aprendizajes desarrollados en clases.	

	(10 minutos) f) Teorización (10 minutos)	f) Con apoyo de PPT, se explican los contenidos: estructura del texto de opinión (tesis, argumentos, conclusión) y se explicita las razones de por qué es necesario emplear las etapas de la producción textual para lograr mejores resultados. Se entrega apunte con conceptos claves.	leídos.
Secuencia 03: “Conectando textos”	3° Clase 90 minutos Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)	a) Utilizando el recurso tecnológico, data show, se proyecta y se le pide a un estudiante que lea, en voz alta, una carta al director de un diario a la que se le han borrado los conectores. Luego se indaga sus apreciaciones a partir de las siguientes interrogantes: 1. ¿Qué impresiones les causó la lectura? ¿Por qué? 2. ¿Lograron comprender las ideas planteadas en su totalidad? 3. ¿Se podría mejorar la redacción de la carta al director sin perder el objetivo de persuadir o convencer? ¿Cómo? Posteriormente, se proyecta el texto completo y se pide a otro estudiante que lo lea en voz alta. Luego se les pregunta: ¿se entiende mejor? ¿a qué se debe?	Cognitivo: Distinguen la estructura del texto de opinión (tesis, argumentos, conclusión). Diferencian los mecanismos de cohesión empleados en los textos argumentativos simples.
	Desarrollo:	b) Se les entrega una carta al director de un diario	

<p>b) Problematización (5 minutos)</p> <p>c) Resolución del problema (30 minutos)</p> <p>d) Metacognición (10 minutos)</p>	<p>impresa¹⁰ y se les pide que subrayen con colores los conectores que logran distinguir, que anoten las palabras cuyo significado desconocen y busquen en un diccionario las palabras que, considerando su contexto, puedan reemplazarla sin alterar el sentido del texto.</p>	<p>Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Fundamentando sus opiniones.</p> <p>Actitudinal: Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.</p>
	<p>c) En grupos de cuatro personas mixtos resuelven el trabajo. Escogen un líder y se distribuyen el trabajo equitativamente. Luego, el líder del grupo, expone oralmente, los resultados obtenidos por su equipo de trabajo.</p>	
	<p>d) Señalan los procedimientos que emplearon para poder cumplir con los desafíos propuestos. Plantean cuáles fueron las fortalezas y debilidades y cómo piensan que pueden optimizar su trabajo en el futuro. Evalúan el trabajo desempeñado empleando una lista de cotejo.</p>	

¹⁰ Ver anexo 09

	<p>Cierre: e) Sistematización (15 minutos) f) Teorización (15 minutos)</p>	<p>e) Con apoyo de esquema, se sintetizan los contenidos y aprendizajes de la clase (mecanismos de cohesión empleados en los textos argumentativos simples).</p> <p>f) Con apoyo de PPT, se explican los contenidos (mecanismos de cohesión: conectores y marcadores textuales) y la importancia de emplearlos correctamente para mejorar nuestros escritos. A cada estudiante se le entrega apunte impreso.</p>	
<p>Secuencia 04: “Opinando con buenas razones para convencer o persuadir”</p>	<p>4° Clase 90 minutos</p> <p>Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)</p>	<p>a) Se observa un breve video sobre la donación de órganos. Se realiza un diálogo socializado opinando al respecto, fundamentando sus ideas, a partir de preguntas tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinas de la donación de órganos? ¿Por qué? 2. ¿Conoces alguna persona de tu comunidad que haya necesitado un transplante? 3. ¿Te gustaría ser donante o no? Fundamenta 4. Si un ser querido necesitara un transplante de órganos ¿Pensarías igual? 	<p>Cognitivo: Distinguen la estructura del texto de opinión (tesis, argumenos, conclusión).</p> <p>Diferencian los mecanismos de cohesión empleados</p>

	<p>Desarrollo:</p> <p>b) Problematización (15 minutos)</p> <p>c) Resolución del problema (30 minutos)</p> <p>d) Metacognición (10 minutos)</p>	<p>b) Se lee el texto <i>“El miedo del chileno a ser donante de órganos”</i>¹¹ en voz alta por diversos estudiantes (un párrafo cada uno).</p> <p>b) Deberán responder guía de aprendizaje que contempla las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el tema? 2. ¿Cuál es la tesis que se defiende? 3. Subrayen los conectores que insertan los argumentos y los marcadores discursivos 3. Señalen cuatro argumentos que expliquen la tesis del texto. 4. Redactan dos argumentos en contra de la tesis planteada en el texto. Los revisan, corrigen y reescriben. <p>c) En parejas, releen el texto (de ser necesario) y desarrollan la guía de aprendizaje. Posteriormente, se revisa la actividad en conjunto, incentivando el respeto por las opiniones divergentes. Se genera un debate sencillo sobre el tema.</p> <p>d) Señalan cuáles fueron los aprendizajes.</p>	<p>en los textos argumentativos simples.</p> <p>Procedimental:</p> <p>Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fundamentando sus opiniones. Revisan y reescriben sus textos para asegurar su coherencia y cohesión: -Marcando los elementos que sea necesario corregir. -Reescribiendo sus
--	---	---	--

¹¹ Ver anexo 10

		Plantean cuáles fueron las fortalezas y debilidades y cómo piensan que pueden optimizar su trabajo en el futuro. Se evalúa actividad empleando una pauta.	textos hasta quedar satisfechos con el resultado.
	Cierre: e) Sistematización (10 minutos) f) Teorización (10 minutos)	e) Con apoyo de PPT se sintetizan los contenidos abordados en clases. f) Conceptualización teórica sobre texto argumentativo, con apoyo de PPT.	Actitudinal: Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.
Secuencia 05: “Redactando textos para convencer o persuadir”	5° Clase 135 minutos Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)	a) Lectura del título del microcuento: “El cañonazo de las doce” ¹² de Ariel Gallegos. Los estudiantes realizan predicciones de lectura y se anotan en la pizarra. Se lee el texto hasta la mitad, se va corroborando si se cumplen las predicciones de lectura. Se termina de leer el microcuento y se comprueba si se cumplen o no las demás predicciones de lectura.	Cognitivo: Distinguen la estructura del texto de opinión (tesis, argumentos, conclusión). Diferencian los mecanismos de

¹² Ver anexo 11

		<p>a) En forma oral, responden lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Señalen sus apreciaciones sobre el contenido del texto. 2. ¿Conocen situaciones similares a la ocurrida en el microcuento? Expliquen. 3. ¿Qué valores o antivalores están presentes en el texto? ¿Son frecuentes hoy en día en situaciones cotidianas? Fundamenten. 4. ¿Qué moraleja podrían desprender del texto leído? Fundamenten. 	<p>cohesión empleados en los textos argumentativos simples.</p> <p>Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Destacando la idea central de su interpretación.</p>
	<p>Desarrollo:</p> <p>b) Problematización (10 minutos)</p> <p>c) Resolución del problema (65 minutos)</p> <p>d) Metacognición (15 minutos)</p>	<p>b) Releen “El cañonazo de las doce” y posteriormente, escriben un texto de opinión en donde realicen un juicio de valor del protagonista. Para ello, deben considerar, las etapas de la escritura, estructura del texto de opinión (tesis, argumentos, conclusión), emplear correctamente los conectores y marcadores discursivos, ortografía y redacción apropiada. Además, debe tener un título, para ello, emplean notebook (escriben en procesador de texto Word).</p> <p>c) En grupos de cuatro personas, escriben texto</p>	<p>-Fundamentando sus opiniones. -Procesando la información de manera que se reconozca la autoría propia y no la copia de otro texto.</p>

		<p>argumentativo y le asignan un título apropiado. Después de terminar el borrador, intercambiarán sus notebook con otros grupos con el objetivo de revisar y dar sugerencias para mejorarlos. Corrigen sus textos, tomando en cuenta las sugerencias y, posteriormente, se leen en voz alta.</p> <p>c) Envían su texto corregido al correo electrónico de la profesora (como documento adjunto) para imprimir. La próxima clase se instalará, en una pared de la sala, una sección de opiniones: “Mis opiniones valen”</p>	<p>Revisan y reescriben sus textos para asegurar su coherencia y cohesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Marcando los elementos que sea necesario corregir. -Reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado. <p>Actitudinal:</p> <p>Comparte sus interpretaciones, posturas y críticas sobre los textos leídos.</p>
		<p>d) Algunos grupos, en forma voluntaria, expondrán las estrategias y procedimientos que utilizaron para llegar a la resolución del problema, además de las dificultades encontradas durante el proceso y cómo lograron solucionarlos.</p> <p>Los textos argumentativos se evalúan empleando una rúbrica (heteroevaluación 60%) y un autoevaluación (40%)</p>	
	<p>Cierre: e) Sistematización (20 minutos)</p>	<p>e) Recordatorio de cómo organizar un mapa conceptual. En forma colaborativa confeccionan mapa conceptual en donde se evidencien los elementos</p>	<p>Muestran interés frente a los comentarios y</p>

<p>Secuencia 06: “Confeccionando sección argumentativa: Mis opiniones valen”</p>	<p>f) Teorización (15 minutos)</p>	<p>claves trabajados, para ello emplean el programa Cmap tools (que se ha empleado en oportunidades anteriores). Luego lo proyectan con el data show y lo explican al resto del curso.</p>	<p>reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.</p>
		<p>f) Se explica y aclaran dudas respecto a la estructura del texto de opinión y la importancia de emplear apropiadamente los recursos de cohesión.</p>	
	<p>6° Clase 135 minutos</p> <p>Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)</p>	<p>a) Lluvia de ideas a partir de: “texto de opinión”. Se van anotando las ideas que surjan al respecto, en la pizarra. Se realiza retroalimentación sobre el tema y se aclaran dudas.</p>	<p>Cognitivo: Distinguen la estructura del texto de opinión (tesis, argumenos, conclusión).</p> <p>Diferencian los mecanismos de cohesión empleados</p>
<p>Desarrollo: b) Problematización</p>	<p>b) Deberán implementar, en una pared de la sala un sector llamado: “Mis opiniones valen”, en donde</p>		

	<p>(15 minutos)</p> <p>c) Resolución del problema (60 minutos)</p> <p>d) Metacognición (20 minutos)</p>	<p>instalarán sus los textos de opinión creados, sus afiches sobre los conceptos claves, dibujos, etc. Para ello, el curso se dividirá en equipos: el primero, se encargará de hacer el título en cartulina metalizada y pegar los textos argumentativos que redactaron la clase anterior; el segundo, se encargará de confeccionarán dibujos alusivo al tema de la argumentación y los pegarán en el rincón; el tercero, confeccionará un mapa conceptual sobre el texto argumentativo; el cuarto, confeccionará un esquema con las etapas de la escritura; el quinto, confeccionará afiche que promueva el respeto y la tolerancia por las opiniones divergentes; el sexto, reescribirá el microcuento en grande para que, alrededor de él se ubiquen los textos de opinión.</p> <p>c) El curso se divide en equipos de trabajos que se harán responsable de desarrollar la labor asignada (afiches, dibujos, esquema, mapa conceptual, organización de la sección de argumentación) Cada equipo nombrará un líder que será el encargado de organizar el trabajo, asignar responsabilidades a cada</p>	<p>en los textos argumentativos simples.</p> <p>Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Destacando la idea central de su interpretación. -Fundamentando sus opiniones.</p> <p>Actitudinal: Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros</p>
--	---	--	--

		integrante y monitorear el trabajo.	y del profesor.
		d) Cada grupo de trabajo realiza un análisis sobre su desempeño, en cómo contribuyó a la elaboración de la sección: “Mis opiniones valen”. Señalan las fortalezas y debilidades que tuvieron como grupo y qué hicieron para superar las dificultades del desafío. Se realiza autoevaluación de los grupos, empleando escala de apreciación.	
	Cierre: e) Sistematización (10 minutos) f) Teorización (15 minutos)	e) Alumnos, en forma voluntaria, sintetizan, de forma oral, los aprendizajes reforzados en clase. f) Se aclaran dudas. Se explican conceptos clave.	
Secuencia 07: “Comparando textos de	7° Clase 90 minutos Inicio:	a) Diálogo socializado respecto a qué se entiende por “orgullo” y “prejuicio”. Se guía el diálogo promoviendo la participación de todos y motivando a que	Cognitivo: Distinguen la estructura del texto

distintas épocas”	a) Activación de conocimientos previos. (15 minutos)	fundamenten sus opiniones. Posteriormente, se leen las definiciones que plantea el Diccionario de la Real Academia Española para dichos términos. a) Se expone, de manera breve, sobre contexto de producción del libro “Orgullo y prejuicio”.	de opinión. Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Destacando la idea central de su interpretación. -Fundamentando sus opiniones.
	Desarrollo: b) Problematización (10 minutos) c) Resolución del problema (35 minutos) d) Metacognición (10 minutos)	b) Lectura socializada del primer capítulo de la obra literaria clásica: “Orgullo y Prejuicio” ¹³ de Jane Austen y del primer capítulo de la obra contemporánea: “Orgullo y Prejuicio y Zombis” ¹⁴ de Jane Austen y Seth Grahame- Smith. b) Se organizan en grupos mixtos y desarrollan guía de aprendizaje, respondiendo lo siguiente: 1. Comenten los textos leídos. 2. ¿Qué relación se evidencia entre ambos fragmentos ¿plagio o intertextualidad? 3. Comparen los dos fragmentos y elaboren un texto de opinión sobre el conflicto que se evidencia entre el Sr. Bennet y su esposa, considerando, la estructura del texto de opinión, los mecanismos de cohesión y las	interpretación de los textos leídos: -Destacando la idea central de su interpretación. -Fundamentando sus opiniones. Actitudinal: Comparten sus interpretaciones, posturas y críticas sobre los textos

¹³ Ver anexo 12

¹⁴ Ver anexo 13

		<p>etapas de la escritura.</p> <p>c) Se reúnen en grupos mixtos. Escogen un líder de grupo y un secretario (a) para que tome nota.</p> <p>c) Comentan los textos leídos y desarrollan la guía de aprendizaje. Escriben su texto de opinión, respetando las etapas de la escritura.</p> <p>c) El líder de cada grupo, da cuenta del trabajo desarrollado por su equipo.</p>	<p>leídos.</p> <p>Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.</p>
	<p>Cierre:</p> <p>e) Sistematización (10 minutos)</p> <p>f) Teorización (10 minutos)</p>	<p>d) Algunos alumnos, en forma voluntaria, expresan cómo lograron cumplir con el desafío, cuáles fueron sus dificultades y cómo las superaron. Evalúan de manera oral, el trabajo de su equipo.</p> <p>e) Se recuerdan conceptos vistos anteriormente y, también, la diferencia entre plagio e intertextualidad.</p> <p>f) Exposición breve sobre los conceptos claves. Se aclaran dudas. Los estudiantes toman apuntes.</p>	<p>.</p>

<p>Secuencia 08: “Opinando a través de facebook”</p>	<p>8° Clase 90 minutos</p> <p>Inicio: a) Activación de conocimientos previos. (10 minutos)</p>	<p>a) En conjunto, proponen temas polémicos que sean cercanos a su realidad y de su interés. Posteriormente, se selecciona uno de ellos con la finalidad de participar de un foro a través del facebook del departamento de Lenguaje del Liceo y, en conjunto, se elabora una tesis.</p>	<p>Cognitivo: Distinguen la estructura del texto de opinión (tesis, argumenos, conclusión).</p> <p>Diferencian los mecanismos de cohesión empleados en los textos argumentativos simples.</p> <p>Procedimental: Escriben textos para expresar su interpretación de los textos leídos: -Destacando la idea central de su</p>
	<p>Desarrollo: b) Problematización (05 minutos) c) Resolución del problema (45 minutos) d) Metacognición (10 minutos)</p>	<p>b) Adoptan una posición frente al tema (a favor o en contra) y redactan argumentos para apoyar su punto de vista (empleando Notebook, escriben en el procesador de texto Word). Revisan sus textos y, posteriormente, incorporan sus argumentos, teniendo en cuenta que deben argumentar y contraargumentar, según corresponda, empleando la cuenta del grupo curso en Facebook.</p>	
	<p>c) De manera individual, elaboran argumentos y contraargumentos, según corresponda (estructurados correctamente). Posteriormente, los incorporan en la conversación, a modo de foro, sobre el tema seleccionado por el curso. Deberán intervenir como</p>		

		mínimo en dos oportunidades.	interpretación. -Fundamentando sus opiniones. Actitudinal: Comparten sus
	<p>Cierre:</p> <p>e) Sistematización (10 minutos)</p> <p>f) Teorización (10 minutos)</p>	<p>d) De manera voluntaria, algunos estudiantes plantean cómo lograron cumplir con el desafío. Plantean las dificultades que debieron superar para lograr los objetivos propuestos y evalúan, de manera verbal, su desempeño. Se evalúa las intervenciones con lista de cotejo.</p> <p>e) Alumnos escogidos al azar, plantean qué aprendizajes se reforzaron en clases a partir de la actividad en línea.</p>	<p>interpretaciones, posturas y críticas sobre el tema.</p> <p>Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.</p>
		<p>f) A partir de esquema proyectado en data show, se realiza la síntesis de los conceptos claves abordados en la unidad de aprendizaje. Se aclaran dudas. Los estudiantes toman apuntes.</p>	

7. CONCLUSIONES

A partir del proyecto didáctico diseñado en torno a los objetivos planteados es posible establecer las siguientes conclusiones:

1. Se sustentó en uno de los lineamientos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, investigación educativa centrada en procesos. Enfocándose principalmente en el eje curricular de escritura, específicamente, en la de textos de opinión a partir de lecturas literarias y no literarias breves, para ello, se consideró el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981), (citado en Cassany 2010).

2. El objetivo general que se propuso al comienzo era solucionar el problema de producción escrita de textos de opinión, integrando el modelo cognitivo antes mencionado y, el de Toulmin (citado en Álvarez, 2004) que contempla la estructura del texto argumentativo. Para ello se diseñaron secuencias didácticas globales y específicas, pues existen serios problemas en la escritura de textos de opinión, según evidencias arrojadas por el SIMCE 2012 y resultados obtenidos en Evaluación Inicial Interna aplicada en los Segundos año Medios del Liceo B-67, en donde el nivel de desempeño en el aprendizaje de argumentación señala que de una población de 150 estudiantes el 60,7% de ellos tiene un Nivel de Desempeño Bajo; un 18,6% se encuentra en un Nivel Medio Bajo; el 16,6% en el Nivel Medio Alto y sólo el 4,14% en el Nivel Alto. Por lo tanto, se hace imperante implementar una propuesta de intervención didáctica que busque mejorar los aprendizajes en producción escrita de textos de opinión, empleando secuencias didácticas que tomen en cuenta diversas técnicas y estrategias, en donde se privilegie el trabajo en equipo, rol activo del alumno, entre otros, lo que fortalece el aprendizaje de los estudiantes.

3. Para la propuesta didáctica se consideraron los tres ejes curriculares: lectura, comunicación oral y escritura, con énfasis en este último, pues es el que evidencia mayores dificultades en los estudiantes de Segundo Año Medio. Esto no es una tarea fácil porque el escrito constituye, como señala Condemarín (2010) el resultado de un trabajo de escritura, lectura crítica y de reescritura que requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas, tales como: pensar el escrito en su conjunto; estructurarlo en oraciones, párrafos o capítulos; asegurar la coherencia entre estos componentes; releer el texto críticamente; anticipar las reacciones del lector para evaluar la pertinencia de las operaciones de enunciación; reescribir el texto.

Estas operaciones requieren a su vez el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento de las características específicas de los escritos y del funcionamiento de la lengua. Por ejemplo, se requiere poder distinguir un poema de un informe científico o saber cuáles son las funciones que cumplen los distintos elementos de un texto.

Por otra parte, los mapas conceptuales ideados por Joseph Novak, son fotografías de las casas conceptuales de los aprendices. Son espejos de la forma de representación de conceptos en memoria. Es decir, denotan claramente los conceptos que maneja el aprendiz, su organización y las relaciones jerárquicas y asociaciones transversales entre conceptos. También existen otras herramientas similares, pero no iguales a los mapas conceptuales, las redes semánticas, red de conceptos, diagrama de flujo, los árboles y los esquemas. Ninguno de ellos cumple a cabalidad con el objetivo de mostrar los conceptos, las relaciones verticales y las asociaciones transversales (bidimensionales) que el aprendiz determina en ellos (Sánchez, 2000)

Lo anterior, sustenta el empleo de mapas conceptuales, elaboraciones conceptuales, identificación de conceptos claves y uso de estructuras textuales que se emplean en diversas secuencias didácticas en la propuesta de

intervención pedagógica, pues contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos en la producción escrita de textos de opinión. Por ejemplo, para realizar la sistematización y/o teorización de las clases se propone emplear mapas conceptuales o esquemas, ya que ayudan a recordar los conceptos más fácilmente, contribuye a la representación mental del contenido facilitando el recuerdo posteriormente y, por ende, el aprendizaje significativo.

Sánchez (2000) plantea que hablamos de un aprendizaje significativo cuando el aprendiz hace suyo un nuevo concepto a partir de la relación que establece entre él, los conocimientos previos y el nuevo concepto (generalmente a través de un concepto inclusor), otorgándole un significado en su vida, una explicación, un darse cuenta, una interpretación válida en su modelo mental.

4. La propuesta contempla distintos tipos de evaluación, tales como heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y no se considera solo al término de un proceso, sino como un elemento inherente y transversal a todo el proceso de aprendizaje, pues nos brinda información muy importante para tomar decisiones pedagógicas y monitorear el logro de los aprendizajes propuestos.

La evaluación formativa está presente en todas las secuencias didácticas, pues se considera su gran relevancia para el aprendizaje. Esto sustentado, en los planteamientos retomados y ampliados por Condemarín (2000) en los que señala que la evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que *“la mayor parte de los alumnos podían aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje”* (Perrenoud, 1998)

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta por Condemarín (2000) amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

5. El objetivo general que se delineó fue Diseñar una propuesta de intervención del aprendizaje de textos de opinión a partir de lecturas literarias y no literarias breves dirigida a estudiantes de Segundo año Medio. En la propuesta se caracterizan las estrategias didácticas que se proponen y estas consideran los tres ejes curriculares que establece el Mineduc, en los Planes y Programas vigentes, enfatizando uno de ellos (escritura).

6. Se sugiere motivar la metacognición en los estudiantes, pues es un elemento clave para el logro de aprendizajes significativos, pues los estudiantes que obtienen mejores logros son aquellos que son conscientes de los procesos que realizan, pueden analizar sus textos, darse cuenta cómo aprenden, verbalizar sus fortalezas y debilidades, entre otros.

7. Algunas sugerencias para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, es realizar adaptaciones curriculares a los estudiantes que lo requieran, de acuerdo a sus Necesidades Educativas Especiales Permanentes o Transitorias, ya que hoy, las normativas vigentes exigen que ellos pasen más tiempo con sus compañeros en aula común y menos horas en aula de recursos, promoviendo la integración y no la segregación.

8. En síntesis, la labor pedagógica va más allá de solo enseñar un contenido, el docente debe ser un investigador permanente, tomar la evaluación como un elemento trascendental que no solo recoge información de los aprendizajes logrados por los estudiantes, sino que también nos permita reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas y realizar adecuaciones cuando corresponda.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G., MELGAR, S. y CHIOCCI, C. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós
- ÁLVAREZ, GERARDO. (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo". RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Concepción. Chile.
- ÁLVAREZ, GERARDO. (2004). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- ANWANDTER, A. (Coord.). (2008). *Lengua Castellana y Comunicación: Manual esencial*. Santiago: Santillana.
- ARIAS, FIDIAS. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Venezuela: Episteme.
- AUSUBEL, DAVID P. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BEAS, J. SANTA CRUZ, J. THOMSEN, P. UTRERAS, S. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BJÖRK, L. y BLOMSTRAND, I., (comp.). (2013). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. En C. Monereo y Solé I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- CAMPS, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (Coord.).(2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CÁRCAMO, N., ROBERTS, T., CROQUEVIELLE, M., TROSKO, B. y MEEHAM, J. (2010). *Estrategias Creativas en Educación*. Santiago: Mago Editores.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2008). *Enseñar Lengua*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2010). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- COLL, CÉSAR. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio.

- CONDEMARÍN, M. MEDINA, A. (2000) *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación significativa. Segunda Edición*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- FLAVELL, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- JORBA, J., GÓMEZ, I., PRAT, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- LAVADO, J. (2012). *Quino: Diez años con Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- LOMAS, C. (Comp.). (1997a). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. y OSORIO, (Comp.) (1997b). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2002). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA, A., GAJARDO, A. (2010). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL –PT)*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.
- MENDOZA, A. LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, FILLOLA, A. (Coord.).(2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- MINEDUC. (2002). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2007). *Jornada de Planificación y Diseño de la Enseñanza*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2010). *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación para Segundo año Medio*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2011). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes en Comprensión Lectora 1º y 2º Año de Educación Media 2011*. Santiago. Chile.

- MINEDUC. (2013). Resultados para docentes y directivos. SIMCE. Segundo año educación media. Santiago.Chile.
- PARODI, G. (2003). “*Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*”. Vaparaíso: Ed. Universitarias.
- PERONARD, M. (2005). “*La metacognición como herramienta didáctica*”. Revista Signos, 38 (57), 61-74.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla S.A.
- RUIZ, U. (Coord.). (2011). *Lengua Castellana y Literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, J. y Osorio, J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.
- SÁNCHEZ, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender*. Santiago: Universidad de Chile.
- SERAFINI, M. (2011). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DIJK, T.y KINTSCH. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI. Barcelona: Paidós.

9.

ANEXOS

ANEXO 01**ORIENTACIONES PARA APLICAR EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL EN EL LICEO B-67 DE HUÉPIL.**

- **Descripción del instrumento**

El instrumento consta de 20 ítems con textos de estructuras variadas y se distribuyen por indicador como lo señala la siguiente tabla:

Aprendizaje clave	Indicador de aprendizaje	Número de Preguntas 2° EM
Extracción de Información	Extrae Información Explícita	1-8-11-17-18-19
	Extrae Información Implícita	6-15
	Realizan inferencias	12-14
Interpretación de lo Leído	Interpretación de lo Leído	3-4
Argumentación	Argumenta	7-10-13-16-20
Incremento de Vocabulario	Incrementa Vocabulario	2-5-9
	Total	20

- **Orientaciones para su Aplicación**

El instrumento evalúa los Aprendizajes Clave y sus indicadores de Aprendizaje de Extracción de Información, Interpretación de lo Leído, Argumentación e Incremento de Vocabulario. Debe aplicarse a todos los estudiantes de Segundo año de Enseñanza Media, en un tiempo de noventa minutos.

- **Estimación de Puntaje Instrumento de Evaluación**

La puntuación de las preguntas cerradas corresponde a:

- Respuesta Correcta = 1 (uno)
- Respuesta Incorrecta = 0 (cero)

Para asignar puntaje a las preguntas abiertas se deben utilizar los criterios de evaluación que a continuación se sugieren:

- 0 (cero): A la ausencia de los contenidos que describe el aprendizaje.
- 1 (uno): Una respuesta que refiere a un desempeño parcial.
- 2 (dos): Como puntaje óptimo, a la respuesta que satisface en su totalidad dicha descripción.

Criterios de Evaluación para las Preguntas Abiertas del Instrumento

- **Interpretación de lo Leído**

Aprendizaje	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
-Interpreta el sentido global de lo leído, según las posibles perspectivas presentes en el texto.	-Presenta dificultad para interpretar el sentido global de lo leído. -No reconoce las diferentes perspectivas planteadas en el texto.	-Comprende parcialmente el sentido global del texto. -Reconoce algunas de las diferentes perspectivas planteadas en el texto.	-Comprende en su totalidad el sentido del texto. -Reconoce las diferentes perspectivas planteadas en el texto.

• **Argumentación**

Aprendizaje	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
-Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.	-Tiene dificultad para comprender el texto. -Confunde el sentido de lo que se plantea. -Plantea su opinión respecto a algunos de los aspectos que se solicitan, pero esta es confusa.	-Comprende el contenido y el sentido global del texto. -Plantea sus opiniones, pensamientos o comentarios con claridad. -Da ejemplos que apoyan su postura.	-Comprende el contenido y el sentido global del texto. -Plantea su opinión con claridad. -Evalúan lo leído para argumentar a favor o en contra de lo que se plantea.

• **Instrumento Segundo Año Medio**

Aprendizaje clave	Indicador de aprendizaje	Nivel Bajo	Nivel Medio-Bajo	Nivel Medio-Alto	Nivel Alto
Extracción de Información	-Extrae Información Explícita e Implícita	0 ó 1 punto	2 ó 3 puntos	4 ó 5 puntos	6 puntos
	Realiza Inferencias	0 punto	0 punto	1 punto	2 puntos
Interpretación de lo Leído	Interpreta lo Leído	0 ó 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Incremento de Vocabulario	Incrementa Vocabulario	0 ó 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Argumenta	Argumenta	0 ó 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos

ANEXO 02

PAUTA DE CORRECIÓN PARA INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL

Pregunta	Respuesta Correcta	Pregunta	Respuesta Correcta
1.	B	11.	-Árboles frutales -Trébol -Árboles -Árboles en flor -Flores
2.	C	12.	A
3.	D	13.	Durante la danza, la abeja realiza sacudidas del abdomen y describe círculos en forma de ocho.
4.	C	14.	C
5.	B	15.	D
6.	B	16.	Sí, porque hacen uso de un código o de un lenguaje específico para comunicarse efectivamente, lo que hace que sus miembros realizan su trabajo correctamente.
7.	Sí, el texto entrega y explica todos los pasos necesarios para la preparación de un caldillo de congrio. Además, especifica los ingredientes para su preparación.	17.	A las 17:00 hrs.
8.	B	18.	B
9.	B	19.	Cervantes, Quevedo y Calderón.
10.	Sí, porque tiene una estructura jerárquica, con deberes y derechos definidos en beneficio de un objetivo, que es proveer de alimentos.	20.	Sí, porque todas atienden incluso después de las 16:00 hrs. y además todos los días sábado y algunas, el domingo.

ANEXO 03:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL PARA SEGUNDO AÑO MEDIO

Nombre: _____

Curso: _____

Fecha: _____

- Para responder la evaluación de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado de 90 minutos.
- Cada pregunta consta de 4 opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las Preguntas Abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y marca, con una X, en la hoja de respuestas, la alternativa que consideres correcta.
- Omite todas aquellas respuestas que desconozcas

Para responder las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 lee el siguiente texto:

“Retrato

Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla.
Y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierra de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

Ni un seductor Mañara, ni un Bradomín he sido
-ya conocéis mi torpe aliño indumentario-
mas recibí la flecha que me asignó Cupido,
y amé cuanto ellas puedan tener de hospitalario.

¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera
mi verso, como deja el capitán su espada:
famosa por la mano viril que la blandiera,
no por el docto oficio del forjador preciada.

Converso con el hombre que siempre va conmigo
-quien habla solo espera hablar a Dios un día-;
mi soliloquio es plática con este buen amigo
que me enseñó el secreto de la filantropía.

Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontraréis a bordo ligero de equipaje,
casi desnudo, como los hijos de la mar”.

Fuente: Antonio Machado. Poesías completa, edición de Manuel Alvear, Madrid, Espasa-Calpe, 1997.

1. La infancia del poeta transcurre en:

-A. Castilla
-B. Sevilla
-C. Madrid
-D. Granada

2. En la segunda estrofa, la palabra indumentario es sinónimo de:

-A. Guardarropa
-B. Estilo
-C. Vestimenta
-D. Traje

3. En la última estrofa, el verso: “la nave que nunca ha de tornar” se refiere a:

-A. Un viaje marítimo
-B. El último viaje
-C. La lejanía de su tierra
-D. La muerte

4. En la última estrofa, cuando el poeta, dice: “ligero de equipaje” se refiere a:

-A. Sin maletas
-B. Desnudo
-C. Desprovisto de bienes materiales
-D. Sin ninguna compañía

5. La palabra plática de la cuarta estrofa es sinónimo de:

-A. Monólogo
-B. Conversación
-C. Soliloquio
-D. Parlamento

Para responder las preguntas 6, 7 y 9 lee el siguiente texto:

<p>“Oda al caldillo de congrio</p> <p>En el mar tormentoso de Chile vive el rosado congrio, gigante anguila de nevada carne. Y en las ollas chilenas, en la costa, nació el caldillo grávido y succulento, provechoso.</p> <p>Lleven a la cocina el congrio desollado, su piel manchada cede como guante y al descubierto queda entonces el racimo del mar, el congrio tierno reluce ya desnudo, preparado para nuestro apetito.</p> <p>Ahora recoges ajos, acaricia primero ese marfil precioso, huele su fragancia iracunda, entonces deja el ajo picado caer con la cebolla y el tomate hasta que la cebolla tenga color de oro.</p>	<p>Mientras tanto se cuecen con el vapor los regios camarones marinos y cuando ya llegaron a su punto, cuando cuajó el sabor en una salsa formada por el jugo del océano y por el agua clara que desprendió la luz de la cebolla, entonces que entre el congrio y se sumerja en gloria, que en la olla se aceite, se contraiga y se impregne.</p> <p>Ya sólo es necesario dejar en el manjar caer la crema como una rosa espesa, y al fuego lentamente entregar el tesoro hasta que en el caldillo se calienten las esencias de Chile, y a la mesa lleguen recién casados los sabores del mar y de la tierra para que en ese plato tú conozcas el cielo.”</p> <p>Fuente: Pablo Neruda. Obras completas.1972.</p>
--	--

6. En el poema se señalan claramente:

-A. Como se hace un buen caldillo de congrio.
-B. Que el caldillo de congrio es un platillo típico chileno.
-C. El arduo trabajo que hay detrás de un buen caldillo de congrio.
-D. Cantidad de ingredientes que el caldillo de congrio debe llevar para ser bueno.

7. ¿Crees que con solo leer este texto, podrías cocinar un caldillo de congrio? Menciona dos argumentos que justifiquen tu respuesta.

8. Después de leer esta Oda, podemos concluir que:

-A. Corresponde a un plato con ingredientes típicamente chilenos.
-B. El principal ingrediente es el congrio.
-C. El caldillo de congrio es un caldo contundente y llenador.
-D. El caldillo de congrio lleva exclusivos aliños y especias.

9. En la primera estrofa, la palabra tormentoso es sinónimo de:

-A. Apacible
-B. Violento
-C. Huracanado
-D. Voluntarioso

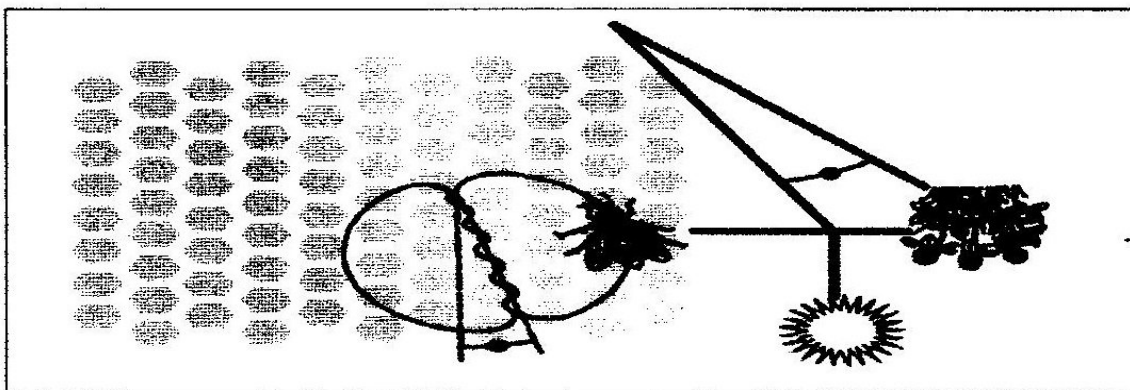
Para responder las preguntas 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16 lee el siguiente texto:

“Las abejas

Recolección del néctar

Las abejas fabrican miel para sobrevivir. Es su única fuente de alimentación. Si hay 60.000 abejas en una colmena, alrededor de una tercera parte está dedicada a la recolección del néctar que las abejas elaboradoras convertirán después en miel. Una pequeña parte de las abejas, trabajan como exploradoras o buscadoras. Encuentran una fuente de néctar y luego vuelven a la colmena para comunicárselo a las otras abejas.

Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar, ejecutando una danza que transmite información sobre la dirección y la distancia que las abejas tendrán que recorrer. Durante esta danza, la abeja sacude el abdomen de un lado a otro, mientras describe círculos en forma de ocho. La danza sigue el dibujo mostrado en el siguiente gráfico.



El gráfico muestra a una abeja bailando dentro de la colmena en la cara vertical del panal. Si la parte central del ocho apunta directamente hacia arriba, significa que las abejas encontrarán el alimento si vuelan directamente hacia el sol. Si la parte central del ocho, apunta a la derecha, el alimento se encuentra a la derecha del sol.

La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen, indica la distancia del alimento desde la colmena. Si el alimento está bastante cerca, la abeja sacude el abdomen durante poco tiempo. Si está muy lejos, sacude el abdomen durante mucho tiempo”.

“Producción de la miel

Cuando las abejas llegan a la colmena con el néctar, lo pasan a las abejas elaboradoras, quienes manipulan el néctar con sus mandíbulas, exponiéndolo al aire caliente y seco de la colmena. Recién recolectado, el néctar contiene azúcares y minerales mezclados con alrededor de un 80% de agua. Pasados de diez a veinte minutos, cuando gran parte del agua sobrante se ha evaporado, las abejas elaboradoras introducen el néctar dentro de una celda de panal, donde la evaporación continúa. Tres días más tarde, la miel que está en las celdas contiene alrededor de un 20% de agua. En ese momento, las abejas cubren las celdas con tapas que fabrican con cera.

En cada período determinado, las abejas de una colmena suelen recolectar néctar del mismo tipo de flor y de la misma zona. Algunos de las principales fuentes de néctar son los frutales, el trébol y los árboles en flor”.

Fuente: Prueba liberada de PISA, 2006, (Adaptación)

10.Las abejas, presentan una organización jerárquica, entregue dos argumentos:

11.Indique tres de las principales fuente de néctar:

1. _____
2. _____
3. _____

Para responder las preguntas 17, 18, 19 y 20 observa y lee el siguiente texto:

Las Bibliotecas Municipales

Horario de Apertura						
A partir de febrero de 1998						
Sistema de Bibliotecas Municipales	Día	Cervantes	Góngora	Quevedo	Lope de Vega	Calderón
	Lunes	11:00-20:00	11:00-17:30	13:00-20:00	11:00-17:30	10:00-13:00
	Martes	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
	Miércoles	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
	Jueves	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00
	Viernes	11:00-17:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:30
	Sábado	10:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00
	Domingo	10:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00

Fuente: Pisa. Prueba 2006

17. ¿A qué hora cierra la Biblioteca Lope de Vega el día miércoles?

18. ¿Qué Biblioteca continúa abierta a las 18:00 horas, las tardes de los viernes?

-A. Cervantes
-B. Quevedo
-C. Góngora
-D. Lope de Vega

19. ¿Qué Bibliotecas abren los días domingo?

20. ¿Considera usted que los horarios establecidos por las Bibliotecas son adecuados?

ANEXO 04**APRENDIZAJE CON MENOR LOGRO**

Resultados obtenidos en el Instrumento de Evaluación de Comprensión lectora en el aprendizaje clave de argumentación:

Nivel de Desempeño	Segundo Medio
Aprendizaje clave: argumentación	150 alumnos (as)
Nivel Bajo	60,7 %
Nivel Medio Bajo	18,6 %
Nivel Medio Alto	16,6 %
Nivel Alto	4,14 %

Como se evidencia en el cuadro anterior, el 79,3% de los estudiantes de Segundo Año Medio del Liceo B-67 de la comuna de Tucapel, no alcanza el Nivel de Desempeño Medio Alto y solo el 4,14% del alumnado logra un Nivel Alto en el aprendizaje clave de argumentación.

Esto quiere decir que, de los 150 estudiantes, 91 de ellos, que equivale a tres cursos completos, se encuentra en un Nivel Bajo en el dominio de la argumentación simple; poco menos de 1 curso (28 alumnos aprox.) se encuentra en un Nivel de Desempeño Medio Bajo; 24 estudiantes en un Nivel Medio Alto y solo 6 alcanzan el Nivel Alto, demostrando aprendizajes apropiados en argumentación.

El análisis anterior deja en evidencia la urgencia de implementar algún plan de acción para mejorar el aprendizaje en lo que respecta a la argumentación. Tomando en cuenta esta necesidad apremiante, es que se diseña este proyecto didáctico con el objetivo de

ANEXO 05

HABILIDADES ABORDADAS EN LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS POR EJE CURRICULAR (MINEDUC, 2010)

Escritura	Lectura	Comunicación Oral
<ul style="list-style-type: none"> -Expresarse y desarrollar ideas de manera coherente y ordenada. -Escribir cohesionadamente. -Adecuar sus escritos al tema, propósitos y destinatario. -Analizar la propia escritura y la de otros. -Elaborar y evaluar sus propios argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y con ideas propias. -Evaluar críticamente los textos que leen. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentar sus opiniones. -Escuchar respetuosamente y con atención. -Evaluar críticamente los argumentos ajenos.

ANEXO 06

SECUENCIA 01: “OPINANDO LIBREMENTE”

Inicio: Activación de conocimientos previos

Indicaciones

- Observen la siguiente tira cómica de Quino



Tira cómica de Quino (2012)

- Después de leerla responden, de manera oral, las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuál es la problemática que se plantea en el cómic?
 2. ¿Por qué razones la opinión de Felipe no convence a Mafalda?
 3. ¿Qué sucedería si cuando Mafalda le preguntó “por qué”, Felipe le hubiera dado razones que validaran su opinión respecto al año que comenzaba?
 4. Comparte tu opinión sobre las actividades realizadas en el establecimiento educacional para iniciar el año escolar. Entrega razones para apoyar tu punto de vista.

Desarrollo:**Indicaciones**

1. En parejas, sigan la opinión planteada en la tira cómica: *“estoy convencido de que este año que viene será sensacional”*. Ayuden a Felipe para que pueda convencer a Mafalda. Redacten argumentos para apoyar su punto de vista, considerando las etapas de la escritura:

a) Planificación:

- ¿Cuál es el o los objetivos del texto?
- ¿Quién será el receptor?
- ¿Qué ideas consideraremos?
- ¿Cómo organizaremos las ideas?

b) Textualización o redacción:

- Redactemos un borrador

c) Revisión:

- Leamos lo que hemos escrito
- Evaluemos nuestro texto: ¿cumple con los objetivos planteados?, ¿tiene variedad léxica o hay redundancia de términos?, ¿emplea apropiadamente las normas ortográficas?
- Tomando en cuenta la evaluación hecha, reescribamos el texto.

2. Puesta en común: a leer nuestros argumentos a la audiencia.

ANEXO 07

AUTOEVALUACIÓN

Aprendizajes esperados

- Distingue opinión y argumentos.
- Escriben textos para expresar sus interpretaciones de los textos leídos.
- Revisan y reescriben sus textos para asegurar coherencia y cohesión.
- Muestran interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor.

Alumnos: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Evalúen la calidad de sus argumentos. Para ello, consideren las siguientes claves:

L: Logrado M/L: Medianamente logrado N/L: No logrado

Indicador	L	M/L	N/L
1. Los argumentos cumplen con el o los objetivos planteados.			
2. Los argumentos son comprensibles y coherentes.			
3. El vocabulario empleado es variado.			
4. Emplea las etapas de la escritura (planificación, escritura, revisión y reescritura).			
5. Los textos poseen una ortografía y redacción apropiada.			
6. Respeta los turnos de habla y opiniones de sus compañeros.			
7. Muestra interés frente a los comentarios de sus compañeros.			

¿Qué aspectos nos faltan por mejorar en nuestros argumentos?

ANEXO 08

LA TELA DE PENÉLOPE O QUIÉN ENGAÑA A QUIÉN

(Augusto Monterroso)

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada

ANEXO 09**CARTA AL DIRECTOR**

Señor director: *(vocativo)*

Recientemente ha habido gran conmoción por ataques de perros a personas, incluidos varios niños. *(Exposición de hechos)*

Quisiera hacer notar que todos estos ataques no han provenido de perros vagos, sino de perros bravos, con dueño conocido, que se han escapado de sus encierros o han agredido a sus propios dueños. Algunas personas han reaccionado pidiendo que se elimine a los perros vagos. *(Tesis)*

Yo creo que esas personas están equivocadas y que la solución no es eliminar los perros vagos, que normalmente no atacan a nadie, sino evitar que se multipliquen y se transformen en jaurías, porque en ese caso, sí que son peligrosos. *(Posición y argumentos)*

Sugiero que se tomen medidas para lograr que los dueños controlen a los perros bravos: que mantengan cuidadosamente los cercos, que los paseen con bozal y cadena para que hagan ejercicio y que los traten con respeto y cariño para que no se vuelvan neuróticos. *(Sugerencias)*

Esperando que no se vuelvan a producir nuevos ataques de perros a las personas, saluda atentamente a usted, *(conclusión y despedida)*

Adalberto Faúndez (firma e identificación)

C.I. 20.508.634-5

Alumno de Segundo Medio

Coquimbo

Adaptado de educarchile.cl

ANEXO 10

EL MIEDO DEL CHILENO A SER DONANTE DE ÓRGANOS

(Adaptación)

El tema de los donativos de órganos volvió a estar en el centro de la polémica en Chile luego de que Alejandra Adaros de 25 años, quien sufría de fibrosis quística no alcanzó a recibir a tiempo el trasplante de sus dos pulmones y murió (...) en la Clínica las Condes de la capital (...)

Siete meses debió esperar la ingeniera civil industrial para la cirugía y su deceso generó una crítica más sobre la Ley de Trasplantes 19.451, que impulsa y además destraba la donación de órganos al darle un carácter de donante a todos los mayores de edad que no hayan expresado en vida la voluntad contraria, ante la actitud de los chilenos frente al problema.

Sin duda, el problema más grave es que de acuerdo a cifras del Registro Civil de Chile, desde el 15 de enero pasado, día que la ley se validó, hasta la tercera semana de mayo, un total de 276.377 chilenos optaron por el Registro Nacional de No Donante a través de un formulario que solicitan al obtener o renovar la cédula de identidad o el permiso de conducir (...).

Según explicó a la web www.uv.cl, el neurólogo Juan Eurolo, jefe de la cátedra de Neurología en la Universidad de Valparaíso y médico del hospital Carlos Van Buren, la causa de esta negativa está en la poca aceptación que la cultura chilena tiene de la muerte.

Eurolo, señaló a www.uv.cl que “la gente le tiene miedo a dos cosas con respecto a la muerte: una es al dolor que se puede producir, y en segundo lugar, a lo que pasa después de morir. ¿Se acaba la conciencia junto con el cerebro? Mientras más cultura tiene la persona, más tranquila se queda respecto de este tema, porque tiene claro que la conciencia está en el cerebro, de modo que sin cerebro no hay nada que hacer”. En tanto, para el abogado Aldo Topasio, académico de la Escuela de Derecho de la UV, también cree que la cultura de la muerte que tiene el país, ligada al más allá o mejor dicho a un cielo o a un infierno, no le permite ser racional.

“(...) Una vez que se tiene certeza [científica] total, ya se puede certificar la muerte. Ahora, pienso que ése es el punto que puede dificultar a las personas tomar decisiones de donar o no donar, porque allí se entrelazan elementos muy válidos, probablemente de origen religioso, y la persona puede tener dudas de si la certificación es exacta. Es decir, con todo el cientifismo que puede tener el equipo médico, con toda su calidad científica, aun así la persona puede tener sus reservas, ya que se enfrenta a un problema que es permanente en el ser humano, que es la existencia, el problema de la disposición del propio cuerpo. Puede resultar difícil”, explicó a la web www.uv.cl.

“Con todo, creo que estadísticamente se dan poco estas situaciones, creo que el problema está en que para estos efectos la gente se muere menos. Hay que pensar que se trata de personas sanas, generalmente jóvenes. Esto va reduciendo la posibilidad”, agrega Topasio sobre por qué hay pocos donantes en Chile.

Asimismo, la negativa de los familiares a donar órganos es debido, especialmente, a la esperanza que se tiene de que el paciente con muerte cerebral pueda revivir y se debe a ese pensamiento católico de que se puede levantar de un día para otro, como Lázaro.

“La gente no sabe que la muerte no es un acto, no es un momento: es un proceso. Nadie muere de un viaje, aunque le hayan cortado la cabeza en una guillotina. El cerebro, sin sangre, no se demora más de tres minutos en morir, y ya desde el primer segundo está en coma. Muriendo el cerebro, la persona está muerta. Ahora, el resto es nada más lo que tiene que venir: hasta quince días después de morir, siguen creciendo las uñas y el pelo, y los músculos incluso podrían revivir. Es complejo, y es un proceso”, señala Eurolo.

20% de los chilenos son contrarios a donar

Alejandra Adaros se había agravado el martes, cuando una hemorragia interna le sacó de la lista de prioridades, pero la aparición de un donante sumada a una leve mejoría en su condición en las últimas horas de esa jornada le permitió a los especialistas intentar el procedimiento, que tras casi cinco horas de duración le provocó una falla multisistémica irreversible.

Por su parte, Ernesto Palm, gerente general de la Corporación del Trasplante, declaró a www.lanacion.cl que “es absolutamente normal (la cantidad de inscritos). La donación de órganos es un tema complicado y es entendible que exista gente que no acepta ser uno”.

Palm informó que de acuerdo a cifras que maneja, un 20% de la población es contraria a ser donante y “si lo trasladamos al total nacional, eso representa tres millones de personas, por lo que 270 mil si bien no es lo ideal, significa una cifra baja”.

Aunque la verdadera preocupación que tiene Palm es crear mecanismos para reducir una lista de espera que actualmente bordea los 1.800 pacientes y una campaña educativa que promueva la donación entre la gente chilena.

Publicado: <http://eurolatinpress.com/index.php/2010/05/26/el-miedo-del-chileno-a-ser-donante-de-organos/>

ANEXO 11

EL CAÑONAZO DE LAS 12 (Ariel Gallegos C.)

Soy el encargado del cañonazo de las 12, en el Santa Lucía.

Hoy me reí de todos. No lo disparé a las 12. Lo disparé a las 11. ¡Qué confusión!
Los Bancos cerraron antes, millones de cheques protestados.

Escolares en estampida y hasta el cambio de guardia en La Moneda confundido.

Me reí a carcajadas.

Cuando llego a mi casa, una hora antes, veo a mi vecino arrancar desnudo por la ventana.

Ya no río.

ANEXO 12

ORGULLO Y PREJUICIO. CAPÍTULO 1

Jane Austen

Es una verdad mundialmente reconocida que un hombre soltero, poseedor de una gran fortuna, necesita una esposa.

Sin embargo, poco se sabe de los sentimientos u opiniones de un hombre de tales condiciones cuando entra a formar parte de un vecindario. Esta verdad está tan arraigada en las mentes de algunas de las familias que lo rodean, que algunas le consideran de su legítima propiedad y otras de la de sus hijas.

—Mi querido señor Bennet —le dijo un día su esposa—, ¿sabías que, por fin, se ha alquilado Netherfield Park?

El señor Bennet respondió que no.

—Pues así es —insistió ella—; la señora Long ha estado aquí hace un momento y me lo ha contado todo.

El señor Bennet no hizo ademán de contestar.

—¿No quieres saber quién lo ha alquilado? —se impacientó su esposa.

—Eres tú la que quieres contármelo, y yo no tengo inconveniente en oírlo.

Esta sugerencia le fue suficiente.

—Pues sabrás, querido, que la señora Long dice que Netherfield ha sido alquilado por un joven muy rico del norte de Inglaterra; que vino el lunes en un landó de cuatro caballos para ver el lugar; y que se quedó tan encantado con él que inmediatamente llegó a un acuerdo con el señor Morris; que antes de San Miguel vendrá a ocuparlo; y que algunos de sus criados estarán en la casa a finales de la semana que viene.

—¿Cómo se llama?

—Bingley.

—¿Está casado o soltero?

—¡Oh!, soltero, querido, por supuesto. Un hombre soltero y de gran fortuna; cuatro o cinco mil libras al año. ¡Qué buen partido para nuestras hijas!

—¿Y qué? ¿En qué puede afectarles?

—Mi querido señor Bennet —contestó su esposa—, ¿cómo puedes ser tan ingenuo? Debes saber que estoy pensando en casarlo con una de ellas.

—¿Es ese el motivo que le ha traído?

—¡Motivo! Tonterías, ¿cómo puedes decir eso? Es muy posible que se enamore de una de ellas, y por eso debes ir a visitarlo tan pronto como llegue.

—No veo la razón para ello. Puedes ir tú con las muchachas o mandarlas a ellas solas, que tal vez sea mejor; como tú eres tan guapa como cualquiera de ellas, a lo mejor el señor Bingley te prefiere a ti.

—Querido, me adulas. Es verdad que en un tiempo no estuve nada mal, pero ahora no puedo pretender ser nada fuera de lo común. Cuando una mujer tiene cinco hijas crecidas, debe dejar de pensar en su propia belleza.

—En tales casos, a la mayoría de las mujeres no les queda mucha belleza en qué pensar.

—Bueno, querido, de verdad, tienes que ir a visitar al señor Bingley en cuanto se instale en el vecindario.

—No te lo garantizo.

—Pero piensa en tus hijas. Date cuenta del partido que sería para una de ellas. Sir Willam y lady Lucas están decididos a ir, y sólo con ese propósito. Ya sabes que normalmente no visitan a los nuevos vecinos. De veras, debes ir, porque para nosotras será imposible visitarlo si tú no lo haces.

—Eres demasiado comedida. Estoy seguro de que el señor Bingley se alegrará mucho de veros; y tú le llevarás unas líneas de mi parte para asegurarle que cuenta con mi más sincero consentimiento para que contraiga matrimonio con una de ellas; aunque pondré alguna palabra en favor de mi pequeña Lizzy.

—Me niego a que hagas tal cosa. Lizzy no es en nada mejor que las otras, no es ni la mitad de guapa que Jane, ni la mitad de alegre que Lydia. Pero tú siempre la prefieres a ella.

—Ninguna de las tres es muy recomendable —le respondió—. Son tan tontas e ignorantes como las demás muchachas; pero Lizzy tiene algo más de agudeza que sus hermanas.

—¡Señor Bennet! ¿Cómo puedes hablar así de tus hijas? Te encanta disgustarme. No tienes compasión de mis pobres nervios.

—Te equivocas, querida. Les tengo mucho respeto a tus nervios. Son viejos amigos míos. Hace por lo menos veinte años que te oigo mencionarlos con mucha consideración.

—¡No sabes cuánto sufro!

—Pero te pondrás bien y vivirás para ver venir a este lugar a muchos jóvenes de esos de cuatro mil libras al año.

—No serviría de nada si viniesen esos veinte jóvenes y no fueras a visitarlos.

—Si depende de eso, querida, en cuanto estén aquí los veinte, los visitaré a todos.

El señor Bennet era una mezcla tan rara entre ocurrente, sarcástico, reservado y caprichoso, que la experiencia de veintitrés años no había sido suficiente para que su esposa entendiese su carácter. Sin embargo, el de ella era menos difícil, era una mujer de poca inteligencia, más bien inculta y de temperamento desigual. Su meta en la vida era casar a sus hijas; su consuelo, las visitas y el cotilleo.

ANEXO 13**ORGULLO Y PREJUICIO Y ZOMBIS. CAPÍTULO 1**

Jane Austen y Seth Grahame - Smith

Es una verdad universalmente reconocida que un zombi que tiene cerebro necesita más cerebros. Esa verdad nunca fue más evidente que durante los recientes ataques acaecidos en Netherfield Park, en los que dieciocho miembros de una familia y sus sirvientes fueron asesinados y devorados por una legión de muertos vivientes.

- Querido señor Bennet – le dijo su esposa un día -, ¿te has enterado de que Netherfield Park vuelve a estar ocupado?

El señor Bennet respondió negativamente y continuó con su labor matutina, consistente en afilar su daga y pulir su mosquete, pues en las últimas semanas los ataques de los innumerables se habían producido con alarmante frecuencia.

- Pues lo está – afirmó su esposa.

El señor Bennet no contestó.

- ¿No quieres saber quién lo ha alquilado? – Preguntó su esposa irritada.
- Estoy puliendo mi mosquete, mujer. Sigue hablando si quieres, ¡pero deja que me ocupe de la defensa de mi propiedad!

La señora Bennet lo interpretó como una invitación a proseguir.

- Verás, querido, la señora Long dice que Netherfield ha sido alquilado por un joven de gran fortuna, que huyó de Londres en una calesa de cuatro ruedas cuando la extraña plaga atravesó la línea Manchester.
- ¿Cómo se llama?
- Bingley. Un soltero de cuatro o cinco mil libras anuales. ¡Qué gran partido para nuestras hijas!
- ¿En qué sentido? ¿Es capaz de adiestrarlas en el manejo de la espada y el mosquete?
- ¡No seas pesado! Debo decirte que he decidido que se case con una de ellas.
- ¿Casarse? ¿Con los tiempos que corren? No creo que ese tal Bingley tenga esas intenciones.
- ¡Intenciones! ¡No digas tonterías! Es muy probable que se enamore de una de nuestras hijas, por lo que conviene que vayas a visitarlo en cuanto llegue.

- No veo la necesidad. Además, no debemos circular por las carreteras más de lo imprescindible, no sea que perdamos más caballos y coches a manos de esa condenada plaga que asuela desde hace tiempo nuestro amado Hertfordshire.
- ¡Pero piensa en tus hijas!
- ¡Estoy pensando en ellas, boba! Preferiría que se dediquen a instruirse en las artes mortales en vez de tener la mente ofuscada con sueños de matrimonio y fortuna, como evidentemente lo está la tuya. Ve a ver a ese tal Bingley si quieres, aunque te advierto que ninguna de nuestras hijas tiene gran cosa que ofrecer; todas son estúpidas e ignorantes como su madre, a excepción de Lizzy, que posee un instinto asesino más agudo que sus hermanas.
- Señor Bennet, ¿cómo puedes criticar a tus propias hijas de esa forma? Te complace contrariarme. No tienes ninguna compasión por mis pobres nervios.
- Te equivocas, querida. Siento un gran respeto por tus nervios. Son viejos amigos míos. Hace por lo menos veinte años que apenas oigo hablar de otra cosa.

El señor Bennet era una mezcla tan singular de ingenio, sentido del humor sarcástico, reserva y autodisciplina, que la experiencia de veintitrés años no había bastado para que su esposa comprendiera su carácter. La mentalidad de la señora Bennet era menos complicada de descifrar. Era una mujer de pocas luces, escasa información y mal genio. Cuando estaba enojada, decía que estaba nerviosa. Y cuando estaba nerviosa – como lo estaba casi siempre desde su juventud, cuando la extraña plaga había aparecido por primera vez-, buscaba solaz en las tradiciones que a los demás les parecían absurdas.

La misión del señor Bennet en la vida era mantener a sus hijas vivas. La de la señora Bennet era casarlas.

ANEXO 14

CONECTORES Y MARCADORES DISCURSIVOS QUE CONTRIBUYEN A LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN LOCAL DE UN TEXTO

1. Para iniciar un texto	2. Para ordenar y realizar enumeraciones	
A propósito de... Comenzaremos por... El tema que vamos a desarrollar... El tema que nos convoca... El presente texto... En primer lugar... Inicialmente... La temática que... Para comenzar... Un primer... Vamos a comenzar...	Además... Después... En conclusión... En cuanto a... En primer lugar... En principio... En síntesis... Finalmente... Inicialmente...	La otra parte... Luego que... Por estas razones... Por otra parte... Por último... Por un lado... Por una parte... Primero... Resumiendo... También... Un elemento... Otro elemento... Un primer aspecto...
3. Para establecer relaciones temporales	4. Para establecer relaciones espaciales	
A medida que... Ahora... Antes que... Antiguamente... Aún... Ayer... Cuando... Desde entonces... Desde ese momento... Después... En el momento que... En un futuro... En un principio... Hace algún tiempo... Hasta que... Luego... Mientras... Posteriormente... Tan pronto como...	A la derecha de... A la izquierda de... Delante de... Atrás de... Cerca de... Debajo de... Delante de... Encima de... Lejos de... Más acá... Más allá... Sobre... Por ende... Por eso... Por esta razón... Por esto... Por lo tanto... Siendo así... Total que...	

5. Para enfatizar o para establecer jerarquías	6. Para introducir una causa
Ante todo... Es necesario resaltar... Es preciso insistir... Hay que resaltar... Lo más importante... No hay que olvidar... Recordemos que... Un aspecto clave... Un elemento central...	A causa de... Como... Dado que... Debido a que... En efecto de... El resultado de... En vista de... Por eso... Porque... Pues... Puesto que... Teniendo en cuenta que... Ya que...
7. Para introducir una consecuencia	8. Para introducir una comparación
Así... Así pues... De ahí que... De manera que... De modo que... De suerte que... En consecuencia... La causa de... La razón de... Lo que incide en... Lo que afecta a... Luego... Por consiguiente... Por ende... Por eso... Por esta razón... Por lo tanto... Siendo así... Total que...	A diferencia de... A su vez... Al igual que... Algo similar ocurre con... Ambos... Así como... Como... Comparando con... De manera similar... De modo similar... Del mismo modo... Distinto de... Diferente de... En cambio... Lo mismo ocurre con... Lo mismo que... Mientras que... También... Tanto como...y...
9. Para introducir una objeción o una idea contraria	
A menos que... A pesar de esto... Ahora bien... Al contrario... Aún así que... Aunque... Con todo... Contrariamente a... De otra manera... De modo distinto... Diferente de... Distinto de... En cambio... En otra dirección...	Excepto... Haciendo la salvedad... Más... No obstante... Por el contrario... Puesto a... Pero... Pese a esto... Por otra parte... Por otro lado... Salvo... Sino... Si bien es cierto que... Sin embargo...

