



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**ESCRITURA DEL GÉNERO DISCURSIVO ARTÍCULO INFORMATIVO
EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO BÁSICO:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
MEDIA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

AUTORA: FLORES ORTIZ, CONSTANZA VALENTINA
Profesor Guía: Dr. Pastene Labrín, Federico Carlos

CHILLÁN 2018

Índice

Introducción	5
Capítulo 1: Problematización	7
1.1 Formulación del problema	8
1.2 Pregunta de investigación	11
1.3 Objetivos.....	11
Capítulo 2: Marco teórico	12
2.1 Producción textual escrita.....	13
2.2 Enfoques de la producción escrita: producto y proceso	15
2.2.1 Modelo de etapas en la escritura	16
2.2.2 Modelo de proceso en la escritura	17
2.2.3 La escritura como problema.....	20
2.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura.....	21
2.4 La regulación de la escritura.....	26
2.5 La retroalimentación a la escritura, feedback o comentarios escritos.....	30
2.6 Género discursivo.....	33
2.7 Texto expositivo – explicativo	38
2.8 Artículo informativo	41
2.9 Bases Curriculares	42
2.9.1 Asignatura de Lengua y Literatura y sus Ejes.....	44

2.9.2 Objetivos de Aprendizaje	47
2.10 Secuencias didácticas para el aprendizaje de la escritura	50
2.10.1 Secuencia didáctica: Álvarez (2010)	51
2.10.2 Secuencia didáctica: Velásquez, Peronard, Alonzo, Ibáñez y Órdenes (2006).....	54
2.11 Evaluación para el aprendizaje de la escritura y la rúbrica analítica.....	55
Capítulo 3: Propuesta metodológica	59
3.1 Secuencia didáctica.....	60
3.2 Planificación	85
3.3 Rúbrica analítica.....	90
3.4 Lista de cotejo para autoevaluación	93
Conclusiones	95
Proyecciones	98
Referencias	99
Anexos.....	101

Agradecimiento

Al único Dios, porque de Él, por Él y para Él son todas las cosas.

Constanza Flores Ortiz
Chillán, 2018

Introducción

La experiencia humana, intrínsecamente social, es dependiente del complejo proceso de comunicación, pues este exterioriza el sujeto al mundo e interioriza el mundo en el sujeto. Debido a esto, el individuo se enfrenta, durante toda su vida, a la ineludible y vital tarea de seleccionar la forma convencional más asertiva para reaccionar ante determinadas situaciones comunicativas, ya sea de manera oral o escrita. El éxito del sujeto en estas circunstancias comunicativas dependerá, por lo tanto, de su experticia en las habilidades concernientes, a saber: hablar, escuchar (comprensivamente), leer y escribir una lengua.

Estas habilidades lingüísticas tributan al desarrollo de la competencia comunicativa, con la cual un usuario de la lengua puede adquirir y dominar aquellas formas convencionales o, en términos especializados, géneros discursivos (Parodi, 2008) y así desenvolverse asertivamente en sociedad. Sin embargo, la asimilación de los géneros discursivos no es natural, sino que requiere de instancias reales de interacción con estas formas convencionales y de la sistematización formal de ellos a través del ejercicio docente.

En el ámbito de la emisión verbal, específicamente, de la producción escrita, el Currículum Nacional considera en el Eje de Escritura la ejercitación de géneros que satisfagan necesidades comunicativas reales, tanto académicas, como sociales y laborales (Bases Curriculares, 2016). Para concretar lo anterior, este documento estipula Objetivos de Aprendizaje que consideran el texto expositivo-explicativo y sus diversos géneros, pues “exponer un tema permite utilizar la escritura para aprender y transformar el

conocimiento, para explorar distintos puntos de vista, para resolver problemas y para formarse una opinión razonada” (Bases Curriculares, 2016, p. 38).

En concordancia con este desafío curricular, esta investigación pretende generar una propuesta metodológica para el aprendizaje de la producción escrita de artículos informativos en estudiantes de 7° año básico de establecimientos educacionales chilenos, rescatando la importancia y funcionalidad del texto expositivo-explicativo en la vida social. Esta propuesta de secuencia didáctica incluye la planificación por sesión, una rúbrica analítica para la evaluación por parte del docente y una lista de cotejo para la autoevaluación del estudiante.

Esta investigación se estructura en tres capítulos. En el primero cabe la problematización o motivación para investigar y los objetivos; en el segundo, el marco teórico. El capítulo tres presenta la propuesta metodológica o secuencia didáctica con los respectivos insumos de planificación y evaluación. Finalmente, se presentan las conclusiones y proyecciones pertinentes.

Capítulo 1:

Problematización

1.1 Formulación del problema:

Las Bases Curriculares (2016) plantean un enfoque problemático, procesual y socialmente funcional de la producción escrita, orientando así la labor docente hacia el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Consecuentemente, estipula en la asignatura de Lengua y Literatura, específicamente, en el Objetivo de Aprendizaje 13, que los estudiantes deben “escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.)” (Bases Curriculares, 2016, p. 52) y, en el Objetivo de Aprendizaje 15, “Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito” (Bases Curriculares, 2016, p. 52).

Estos OA, pertenecientes al eje de Escritura, consideran el texto expositivo en sus diversos géneros y el escribir de modo procedimental y recursivo, respectivamente, ya que exponer un tema le permite al estudiante utilizar la escritura como una herramienta para aprender y transformar su conocimiento, a la vez que participa, razonadamente, en los debates sociales (Bases Curriculares, 2016), descartando así el enfoque de producto en la producción textual, es decir, el texto como único fin de la escritura.

Sin embargo, la producción escrita no es potenciada en los establecimientos educacionales de manera planificada, estratégica, persistente y constante (como lo es la comprensión lectora, por ejemplo) debido a su falta de protagonismo en las pruebas estandarizadas aplicadas a determinados cursos de los diferentes niveles educativos chilenos, tales como la prueba SIMCE o PISA.

Los últimos resultados de la prueba SIMCE de escritura, aplicada a los 6tos años básicos el año 2016, indicaron que los alumnos de este nivel organizan sus producciones escritas de acuerdo con su propósito comunicativo. Sin embargo, presentan dificultades al mantener la coherencia de sus escritos y, un 64%, al desarrollar sus ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Estas debilidades son más frecuentes en textos de tipo informativo, pues el 32% de los estudiantes evaluados presenta dificultades en la comprensión de los textos y el 19% no logra comprenderlos; en cambio, en la producción de textos de tipología narrativa, el 89% de los evaluados pudo cumplir el objetivo y producir un texto escrito (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

El evidente déficit en la producción escrita de textos expositivos por estudiantes de la escolarización chilena es una problemática que permea la vida académica del estudiante y su posterior inserción laboral, ya que la falta de habilidades lingüísticas afecta al desarrollo de competencias comunicativas y, a la vez, esto impide un completo y adecuado desempeño en la vida social. Respecto al aspecto lingüístico, Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010) afirman que existen trabajos que confirman el dominio insuficiente de la producción escrita en los estudiantes del país en distintos cursos, en diferentes dimensiones de la escritura. Además, agregan que los estudiantes presentan una vaga idea respecto a los requisitos de la comunicación escrita, por lo que enfrentan la tarea de escritura con escaso manejo de recursos lingüísticos y estrategias adecuadas.

Ante esta incongruencia ministerial, a saber, el proponer Objetivos de Aprendizaje que buscan el desarrollo de habilidades de escritura en los

estudiantes y, sin embargo, aplicar evaluaciones nacionales estandarizadas con énfasis en la comprensión lectora (interviniendo indirectamente en el interés o prioridades curriculares de los docentes de la asignatura), la comunidad académica ha dirigido sus esfuerzos, mayormente, hacia la misma dirección, con las excepciones de Velásquez, Peronard, Alonzo, Ibáñez y Órdenes (2006) y Álvarez (2010). Por lo tanto, la literatura especializada en la didáctica del texto expositivo es escasa, además, la mayoría del corpus teórico disponible respecto a esta tipología textual concentra sus esfuerzos en analizar y sistematizar el manejo lingüístico de tales textos y no en extenderlos al aula de clases con una naturaleza didáctica y con un fin de articulación comunicativa y social.

1.2 Pregunta de investigación

¿Es posible generar una propuesta metodológica para el aprendizaje del género discursivo artículo informativo en estudiantes de Séptimo Año Básico del sistema educacional chileno?

1.3 Objetivos:

General:

- Generar una propuesta metodológica orientada hacia la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7º Año Básico.

Específicos:

- Describir los componentes del género discursivo artículo informativo y las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en su escritura.
- Diseñar secuencias didácticas, actividades, recursos y formas de evaluación relacionados con la producción de un artículo informativo.

Capítulo 2:

Marco Teórico

2.1 Producción textual escrita

El eje que articula esta investigación es la escritura lingüística, tecnología que ha cambiado y permeado todos los ámbitos creativos de la actividad humana y, con esto, de la historia universal, constituyéndose como “la invención más grande de la historia de la humanidad” (Álvarez, 2010, p. 22). La comunicación verbal escrita, a diferencia de la oral, posee un carácter legitimador y preservativo de las conductas, costumbres y relaciones sociales, pues corresponde a la “forma más elaborada del lenguaje y permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural” (Vygotsky, 1964, 1978, en Parodi 2003, p. 119). Respecto a estas dos modalidades del lenguaje, a saber, la oral y la escrita, Álvarez (2010) establece que:

Las principales diferencias entre una y otra vienen dadas principalmente por las circunstancias de uso. Es precisamente el uso social de la lengua, en nuestra cultura occidental, tanto en el ámbito social, como en la situación académica, el que otorga un valor superior al lenguaje escrito, ya que es más elaborado, más conseguido que lo oral; de ahí que lo oral se haya considerado como propedéutico para la escritura, y que la escuela, fiel reflejo de la sociedad, otorgue una mayor preeminencia a las actividades de escritura (p. 31).

Ambas modalidades, aunque sustentadas en el mismo código (lingüístico), se utilizan, adecuan y actualizan en contextos comunicativos distintos y específicos, facultando al hablante y/o escritor con eficiencia comunicativa en determinados escenarios reales. Álvarez (2010) caracteriza a la producción oral del código lingüístico como una:

Adquisición por inmersión, gramática intuitiva y sintaxis menos estructurada que en la lengua escrita; el hablante suele ser menos

explícito que el escritor; necesita la presencia del interlocutor y utiliza elementos paralingüísticos; no precisa planificación; la expresión espontánea es la más frecuente; el discurso es transitorio; existen diferencias dialectales, diferencias de acento, así como diferentes registros que dependen de variables como el tema de la conversación y los papeles o roles de los participantes (p. 32).

En cambio, la modalidad escrita del lenguaje es descrita por el autor como un proceso cognitivo consciente que emprende el usuario de una lengua determinada, cuya complejidad radica en su naturaleza simbólica, sintetizada y planificada que permite transmitir un mensaje de manera perdurable y de modo extendido en el espacio y tiempo (Álvarez, 2010).

La producción escrita, a su vez, guarda múltiples perspectivas de abordaje o análisis, destacando entre estas su “consideración social y el enfoque como un proceso mental” (Pontecorvo, 1997 en Álvarez, 2010, p. 20). La concepción social de la escritura plantea este proceso como una acción contextualizada, dependiente, por lo tanto, de las variables situacionales en la comunicación, tanto internas como externas al usuario de la lengua. Esta perspectiva plantea que:

La escritura [es] un fenómeno complejo en el que intervienen aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos, en cuanto que nos preocupa el sujeto que aprende y el individuo que enseña en una institución expresamente concebida para tal propósito, en una determinada sociedad (Álvarez, 2010, p. 20).

El enfoque de proceso mental de la escritura, en cambio, concibe a la producción escrita como un proceso de complejidad gradual que busca un producto siempre perfectible, el cual aclara los pensamientos del escritor a

medida que este los exterioriza (Álvarez, 2010). Así, la escritura no es mera concreción o exteriorización del conocimiento adquirido, sino que se yergue como el vehículo mismo de aprendizaje. Con relación a lo anterior, Álvarez (2010) explica que:

La escritura es un poderoso instrumento del pensamiento. Mediante el acto de escribir, los escritores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican a los otros sus percepciones. Escribir confiere el poder de crecer como personas e influir en el mundo (p. 14).

A pesar de la prominencia de la escritura en el proceso de aprendizaje disciplinar, los alcances de este no se subordinan únicamente a la producción verbal escrita, sino también a la lectura lingüística, pues esta “es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito” (Parodi, 2008, p. 36). Sin embargo, la escritura como proceso mental para adquirir y transformar conocimiento prevalece en el campo del aprendizaje, ya que “solo la producción escrita efectiva de los [textos] requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en [una determinada] disciplina” (Parodi, 2008, p. 36).

2.2 Enfoques de la producción escrita: producto y proceso

El complejo e interactivo proceso de producción escrita no siempre ha sido concebido como tal, ya que en los albores de su sistematización, en el apogeo intelectual griego, la escritura se formalizó únicamente como un producto descontextualizado que subordinaba su eficiencia al grado de apego a la forma, siendo sus principales fuentes de instrucción las gramáticas tradicionales, los tratados de retórica clásica y los manuales de enseñanza de

la escritura (Parodi, 2003). Así, la primera sistematización de la producción escrita se entendía como un:

componente de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una lengua y se restringía a los aspectos netamente lingüísticos cuyo carácter –desde una visión integradora moderna– apuntaba exclusivamente a los rasgos más superficiales y formales del proceso de escritura , es decir, ortografía y puntuación (Parodi, 2003, p. 81).

Por otra parte, lejos del carácter instruccional de las primeras enseñanzas de producción escrita, se encuentran los modelos cognitivos de la escritura (Parodi, 2003) entendidos como representaciones teóricas del conjunto de decisiones y operaciones mentales que ocurren en el escritor al producir un texto escrito, es decir, “los procesos internos del escritor” (Camps, 1990, en Parodi, 2003, p. 86).

2.2.1 Modelo de etapas en la escritura

Uno de los pioneros en abordar la producción verbal escrita como proceso fue Gordon Rohman, interpretándola como un acto “complejo, formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes” (Emig, 1971; Ruth & Murphy, 1988, 1998; Cassany, 1989; Camps, 1990 en Parodi, 2003, p.85). Así, Rohman se adjudica el modelo de etapas, el cual divide el acto de producción textual escrita en tres fases:

Pre-escritura, escritura y re-escritura. En la primera, se incluye todo lo que pasa en un escritor hasta que alcanza una idea general o plan a desarrollar. En cambio, las dos etapas posteriores constituyen la

redacción del escrito, desde que se escriben las primeras frases hasta que se ha revisado y corregido la última versión (Parodi, 2003, p. 85).

A pesar de los significativos aportes de Rohman en el campo de la producción escrita, su modelo de etapas, en cuanto a su naturaleza prescriptiva, no difiere en demasía con las primeras sistematizaciones de la expresión escrita, puesto que este “puede caracterizarse como básicamente lineal y unidireccional [ya que] su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y estrictamente programada el proceso de escritura” (Parodi, 2003, p.85). Por lo tanto, aunque importante en la concepción cognitiva de la escritura, este modelo no alcanza preminencia en el paradigma actual de esta materia.

El modelo de etapas, propuesto por Rohman, no logra consenso en su inserción dentro los modelos cognitivos de producción escrita, puesto que “no profundiza en el procesamiento del discurso escrito, sino que describe los pasos metodológicos para desarrollar un producto bruto” (Parodi, 2003, p. 86). Otros autores sostienen que, a pesar de que el modelo de fases de Rohman habría incorporado la naturaleza procedimental del texto escrito en su elaboración, su propuesta no cabe en el paradigma cognitivista por relegar los procesos intrínsecos del escritor (Camps, 1990 en Parodi, 2003).

2.2.2 Modelo de proceso en la escritura

Posterior al modelo de etapas, surge el modelo de proceso propuesto por Flower y Hayes. Estos investigadores consideraron que el “proceso de producción escrita debe sostenerse sobre el principio de la recursividad y de

la flexibilidad” (Parodi, 2003, p.86). Esto significa, en palabras de Parodi (2003) que:

los diversos subprocesos no se encuentran rígidamente jerarquizados ni se suceden linealmente, sino que ellos tienen una organización jerárquica altamente incrustada en la que cualquier proceso puede relacionarse con cualquier otro. [Esto permite] que los diversos subprocesos se puedan ir incrustando recursivamente con gran flexibilidad según los propósitos y requerimientos del sujeto, de modo que cada etapa puede intervenir más de una vez en cualquier momento de la elaboración del producto escrito (p. 87).

El enfoque adoptado por las autoras, al acuñar el modelo de proceso en la producción textual escrita, es el de escritura como resolución de problemas, ya que esta “ofrece una herramienta alternativa para la confrontación con los procesos de pensamiento” (Flower & Hayes, 1977, en Parodi, 2003, p. 88). Esta propuesta tiene una estructura tripartita, compuesta por “las condiciones externas a la tarea, la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (Flower & Hayes, 1981, en Parodi, 2003, p. 88), representada en el siguiente esquema (figura 1):

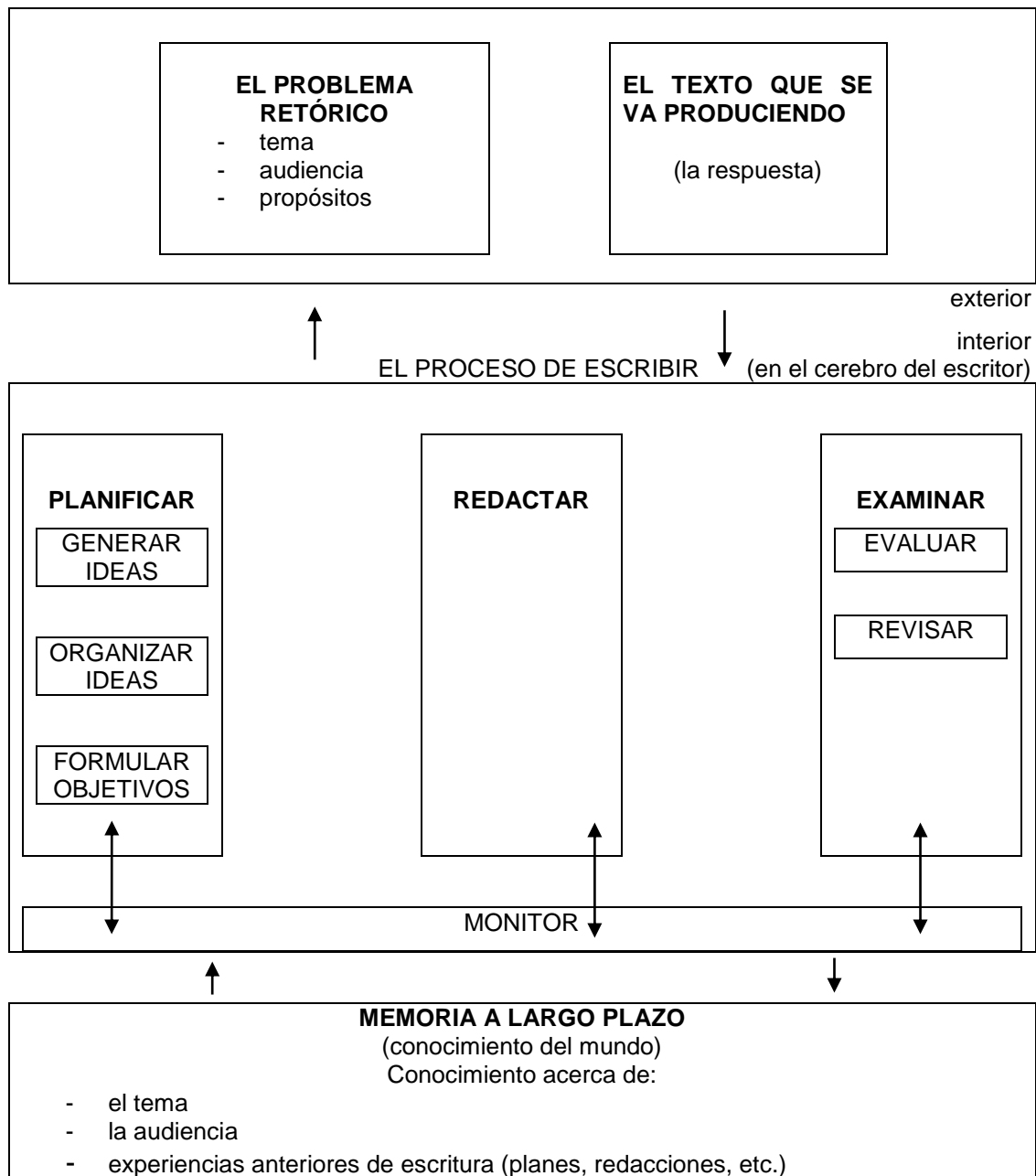


Figura 1: Estructura del modelo de escritura de Flower & Hayes (1981) (Parodi, 2003, p. 89)

La primera parte de este modelo está compuesta por el problema retórico y el texto escrito (Flower & Hayes, 1981, en Parodi, 2003). El primer elemento se plantea como una problemática en cuanto el escritor se enfrenta a las interrogantes que configurarán su texto (*¿Acerca de qué escribiré? ¿A quién escribiré? ¿Para qué?*), mientras que el segundo, como la solución del problema (Parodi, 2003).

2.2.3 La escritura como problema

Respecto a la función tributaria y potenciadora que cumple la producción escrita en el desarrollo cognitivo de un escritor, Bereiter y Scardamalia también plantean la actividad de escritura como un proceso problemático que transforma el conocimiento del escritor (Parodi, 2003). Este modelo de producción escrita “se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir del conocimiento y estrategias de los escritores” (Bereiter y Scardamalia, 1987, en Parodi, 2003, p. 97); esta propuesta concibe a la escritura como un proceso recursivo, en el que “texto” y “escritor” se afectan mutuamente.

El modelo de “transformar el conocimiento” comprende dos estadios o espacios problemáticos: el espacio del contenido y el espacio retórico (Bereiter y Scardamalia, 1987, en Parodi, 2003). El primero corresponde al cúmulo de saberes que posea el escritor acerca del tópico, junto a sus creencias. Y el segundo, a la planificación de la escritura y su concreción lingüística en el género discursivo o forma convencional correspondiente.

2.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura

El enfoque cognitivo en la escritura concibe los conocimientos del escritor como los recursos básicos para iniciar y estructurar este proceso. Estos constituyen “los principios sociales y mentales que llevan consigo los diferentes usos de la lengua” (Álvarez, 2010, p. 52). Este acervo cognitivo del escritor está integrado por un saber enciclopédico (conocimiento del mundo), un saber lingüístico, un saber interaccional (conocimiento pragmático) y un saber de esquemas textuales (Heinemann y Vieweger, 1991, en Lacon y Ortega, 2008).

Sin embargo, este cúmulo cognitivo no es suficiente para conseguir una concreción textual o una solución a los “problemas retóricos” (Álvarez, 2010, p. 54) que enfrenta el escritor, ya que este necesita organizar y seleccionar sus ideas y conocimientos a través de procesos mentales para lograr un producto escrito. Esta demanda de organización cognitiva y textual precisa de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas (Álvarez, 2010). No obstante, antes de conseguir un producto acabado, es necesario un breve estado de caos cognitivo, pues:

la consecución de una estructura clara y coherente así como de un texto bien cohesionado no se produce casi nunca de manera automática; [...] a menudo un cierto nivel de desorden y de caos facilita la tarea de ordenar la información y, [...] mientras se produce, es probablemente inevitable (Castelló, 2007, p. 78).

Las estrategias de cognición y metacognición de la escritura se aplican de manera flexible y recursiva en los diferentes momentos de la producción

textual, a saber, durante la planificación, la textualización o redacción y la revisión (Álvarez, 2010). La adecuada aplicación de estas estrategias en la producción escrita se relaciona directamente con la posibilidad del escritor de transformar su conocimiento a través de la textualización y con la legitimación del mismo como usuario del código verbal escrito, puesto que:

La utilización o no de estas estrategias diferencia a los escritores expertos o buenos de los novatos o malos, de modo que la principal diferencia reside en la manera de introducir el conocimiento y en lo que sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992, en Álvarez, 2010, p. 52).

El primer momento de la producción escrita corresponde a la planificación, fase en la que se “lee para localizar información, para aprender cosas nuevas, para saber más” (Álvarez, 2010, p. 55). En esta etapa el escritor proyecta su texto mediante el planteamiento de diversas preguntas retóricas, considerando el contexto o “situación de producción” (Álvarez, 2010, p. 55). Respecto a esto, Álvarez (2010) afirma que:

La planificación del texto tiene que ver con cómo un texto final es pensado, previsto, preordenado, proceso que pone de manifiesto una serie de dudas y enmiendas, cambios que son fruto de un trabajo psíquico, cognitivo y gestual del escritor que deja huellas gráficas en el manuscrito o borrador (p. 55).

Algunas de las principales estrategias cognitivas utilizadas en la planificación son: “buscar ideas para temas; rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales; identificar al público y definir la intención; seleccionar la información necesaria en función del tema, intención y público; clasificar, integrar y jerarquizar información”

(Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010, p. 53); la efectividad de estas repercute directamente en el producto textual, en cuanto decisiones del escritor.

Por otra parte, las estrategias metacognitivas utilizadas en la fase de planificación inciden de modo indirecto (pero fundamental) en la configuración del texto, ya que se aplican como reguladoras de los procesos mentales del escritor, es decir, supervisan la aplicación y efectos de las estrategias cognitivas seleccionadas. Algunas de las principales estrategias metacognitivas utilizadas en este primer momento de la producción escrita son:

Reflexionar sobre el proceso de escritura; evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo; diseñar el plan que se piensa seguir (prever y ordenar las acciones); seleccionar estrategias personales adecuadas; observar cómo está funcionando el plan; y revisar, verificar o corregir las estrategias (Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010, p. 53).

El segundo momento de la producción escrita corresponde a la textualización o redacción, la cual “consiste en la verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes, apropiados y correctos” (Álvarez, 2010, p. 57). Esta fase es necesariamente consecutiva a la planificación, pues “consiste básicamente en buscar el lenguaje correspondiente a la información existente en la memoria del que escribe, además de la extraída a partir de la documentación manejada para tal efecto” (Álvarez, 2010, p. 57). Por lo tanto, los tres momentos o fases de la producción escrita se yerguen como interdependientes y no autosuficientes.

Las estrategias cognitivas propias de la textualización o redacción corresponden al requisito *sine qua non* para la concreción del texto, pues esquematizan mentalmente la disposición microestructural, macroestructural y superestructural del texto. Las principales estrategias cognitivas utilizadas durante esta fase de la producción escrita, según el Grupo Didactext (2005), en Álvarez (2010), son:

Organizar según tipos textuales y géneros discursivos; normas de textualidad; mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Textualizar, teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. [Finalmente,] elaborar borradores o textos intermedios (p. 53).

En cuanto a la regulación metacognitiva del proceso de escritura durante la textualización, se puede establecer que consiste en “supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente” (Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010, p. 53), es decir, el escritor debe asegurarse de la efectividad de su propio plan de redacción mientras lo está ejecutando.

Finalmente, el tercer momento o fase de la producción escrita corresponde a la revisión del texto (Álvarez, 2010). Esta aparece en alternancia con la fase de textualización, ya que una modifica las concreciones de la otra a través de la consecuente configuración del producto escrito. La revisión es definida por Álvarez (2010) como:

[Acción de] identificar logros y problemas textuales de modo que se destaquen los primeros y se busque resolver los segundos mediante la

correspondiente reformulación o reescritura para que queden más precisos, [...] más acordes con las intenciones comunicativas, más organizados, coherentes y cohesionados, más adecuados al perfil de los destinatarios, a su conocimiento de los contenidos y de los registros lingüísticos que dominan, así como correctos léxica, gramatical y ortográficamente (p. 66).

Estas características de la revisión, además de su aplicación recurrente en el texto durante el proceso de escritura, confirman que uno de los principales atributos de la escritura verbal es transformar el conocimiento del escritor, ya que según Álvarez (2010):

Este ir y venir de identificación de problemas y de expresión de los mismos (reescritura) en el borrador, permite que el escritor remodele sus esquemas de conocimiento, y, en tal sentido, contribuye a transformar el conocimiento, condición principal de la escritura (p. 67).

En esta fase, al igual que en la de planificación y la de textualización o redacción, el escritor debe utilizar estrategias cognitivas que, según el Grupo Didactext (2005), en Álvarez (2010), corresponden a las siguientes:

Leer para identificar y resolver problemas textuales [...] mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, la adjunción, la reformulación, el desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. [Y] leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público (p. 53).

A las anteriores estrategias cognitivas se suman las metacognitivas, las cuales, en la fase de revisión, corresponden a “revisar, verificar o corregir la producción escrita” (Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010, p. 53). Así, el escritor competente hará uso de las distintas estrategias de naturaleza

cognitiva para sortear las dificultades propias del proceso de producción textual escrita.

2.4 La regulación de la escritura

La producción escrita, como solución a la problemática retórica que enfrenta un determinado escritor en una situación comunicativa específica, es dependiente de su contexto de producción y de las estrategias cognitivas seleccionadas por el escritor, por lo tanto, “no existe [un] proceso de composición ideal” (Castelló, 2007, p. 57) o universal, sino contextualizados y tan diversos como escritores lo emprendan. Esto subordina el resultado del texto a la conjugación de tres variables: “la representación de la tarea, los conocimientos del escritor y el propio texto u otros textos ya escritos” (Castelló, 2007, p. 51). Estas variables son intrínsecas al proceso de escritura, pero distintas en cada escritor, y la articulación o interpretación que este haga de ellas determinará el producto del proceso, ya que:

Nuestra forma de proceder, es decir, las operaciones mentales que llevemos a cabo en una situación de escritura específica, dependerán tanto de las relaciones entre estas variables, que actúan en el proceso de composición de forma simultánea, como del grado de conciencia que tengamos sobre ellas (Castelló, 2007, p. 51).

La primera variable implicada en el proceso de escritura verbal es la conceptualización o representación de la tarea (Castelló, 2007) que consiste en el primer acercamiento del escritor hacia la problemática cognitiva que le presenta la escritura, a través de ideas que respondan a las preguntas retóricas pre-escritura; la conceptualización es un intento de simplificar la

producción textual antes de comenzarla. Según Castelló (2007) esta variable se ubica:

Al inicio del trabajo, cuando de lo que se trata es de hacerse una idea clara del texto que hay que producir, de establecer los propios objetivos y de lidiar con el problema retórico que supone decidir cómo decir lo que uno sabe para conseguir estos objetivos (p. 53).

Respecto a los conocimientos del escritor, como segunda variable en la producción escrita, Castelló (2007) afirma que:

Estos conocimientos tienen que ver con un amplio abanico de saberes que van desde el dominio del tema hasta el propio conocimiento del proceso de composición y de las estrategias necesarias para gestionarlo, pasando, por supuesto, por los conocimientos lingüísticos, retóricos y formales (p.54).

Los conocimientos de tipo conceptual, actitudinal y procedimental que posea el escritor surgen como gestores de la producción textual (Castelló, 2007), en cuanto atienden el carácter procesual de la escritura, el acervo cognitivo del escritor y la emocionalidad de este frente a la problemática de escribir. El factor *emoción del escritor en relación con su producción*, tiene incidencia directa en el texto escrito, pues “el autoconcepto de un escritor estará fuertemente vinculado a la imagen mental que haya elaborado sobre sus capacidades y posibilidades después de participar en diversas situaciones de escritura” (Castelló, 2007, p.140), por lo tanto, el conocimiento actitudinal del escritor lo predispone (con más o menos suerte) a la producción textual. Así, es posible suponer que estas variables perfilan y requieren de un escritor competente que domine el saber, el saber ser y el saber hacer durante la producción de un texto escrito en una determinada situación comunicativa.

La tercera variable, correspondiente a los textos anteriores al del escritor y relacionados temáticamente con la producción de este, apunta a la intertextualidad en la producción escrita, es decir, el escritor produce su texto en un “contexto dialógico con [aquellos] textos representativos de la comunidad [a la que se dirige]” (Castelló, 2007, p. 55). Estos textos preexistentes enriquecen y/o encausan la producción textual del escritor, quien debe “estar atento a sus características en el mismo momento de la producción, [y] a la vez (...) tener presentes aquellos textos con los que [espera] interactuar” (Castelló, 2007, p. 56) para consolidar su identidad como escritor en el texto que esté produciendo.

Estas tres variables deben ser controladas por el escritor mediante reguladores propios de cada fase de la producción textual para así resolver la situación retórica y producir un texto. Estas formas de regular la escritura se organizan ternariamente, de acuerdo con los tres momentos de este proceso, a saber, planificar, escribir y revisar el texto escrito (Castelló, 2007, p. 58) y están en directa relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas desarrolladas en el acápite anterior, en cuanto demandan un escritor consciente de la tarea y de sus habilidades comunicativas y de estrategia.

Respecto a los reguladores implicados en la planificación de la escritura, Castelló (2007) propone como una opción la elaboración de esquemas detallados que organicen las ideas principales del texto y de cada acápite y su extensión aproximada. Otra manera de regular la escritura en esta primera fase de la producción es apuntar ideas, no necesariamente claras o específicas, relacionadas con la situación retórica, las cuales se desarrollarán mientras el escritor elabore su texto (Castelló, 2007).

Finalmente, Castelló (2007) sugiere una tercera regulación, la cual consiste en escribir “improvisadamente” un texto completo que se constituirá en borrador del texto final.

Castelló (2007) afirma que “la planificación puede empezar mucho antes del momento en que el escritor se sienta a escribir” (p. 60), por ende, existen formas de regular la escritura que, no siendo escritura, tributan directamente al texto; estas formas son: “leer para escribir y hablar para escribir” (Castelló, 2007, p. 60). Respecto a la primera, Castelló (2007) asegura que:

Cuando leemos para escribir no solo atendemos al contenido, sino que intentamos encontrar las “pistas” que nos expliquen los motivos por los que el escritor tomó determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. Atendemos a las soluciones adoptadas y al efecto que producen en el lector (...) etc. (p. 60).

Así, el “leer para escribir” (Castelló, 2007, p. 60) consiste en una regulación consciente que realiza el escritor incluso antes de esbozar el texto. Por otra parte, el “hablar para escribir” (Castelló, 2007, p. 60) comprende aquellas interacciones verbales de tipo oral que contribuyen a la planificación del texto y que el escritor establece con otros escritores expertos para delinear mentalmente la organización de su texto (Castelló, 2007). Esta forma de regulación, según Castelló (2007), consiste en:

Comentarios [que] pueden generar una zona de desarrollo que facilite nuestro proceso de apropiación de las estrategias de planificación necesarias en situaciones de escritura académica. Por otra parte, el diálogo que se pueda establecer sobre las exigencias y condiciones de la situación de comunicación nos va a ayudar a elaborar una

representación de nuestro trabajo como escritores cada vez más ajustada (p. 61).

El segundo tipo de reguladores de escritura corresponde a la fase de textualización (Castelló, 2007) y contiene “aquellas actividades que se desarrollan mientras se escribe” (Castelló, 2007, p. 64). Algunas formas de regular la escritura son: conservar y analizar los borradores del texto y registrar el tiempo utilizado en la producción textual, para poder establecer relaciones entre extensión textual y tiempo invertido (Castelló, 2007).

Respecto a los reguladores correspondientes a la fase de revisión de la escritura, Castelló (2007) propone un plan o protocolo de tres pasos que puede utilizar el escritor en su texto, a saber, detectar, diagnosticar y solucionar el problema. De acuerdo con esta regulación, el escritor debe “detectar qué es lo que [le] parece incorrecto o inadecuado; diagnosticar o analizar las razones de [aquella] valoración y, solo cuando [tenga] alguna hipótesis acerca del motivo que origina el problema, modificar, añadir o eliminar lo que [crea] oportuno” (Castelló, 2007, p. 72).

2.5 La retroalimentación a la escritura, feedback o comentarios escritos

A partir del modelo de proceso atribuido a la producción textual, en el que se establece que cada texto escrito atraviesa tres etapas o fases interdependientes e iterativas antes de constituirse en texto final (Flower & Hayes, 1981, en Parodi, 2003), la escritura se concibe como una empresa cognitiva asumida por un usuario de la lengua, quien constantemente vuelve sobre su trabajo verbal para adecuarlo, progresivamente, a su propósito

comunicativo, otorgando a este proceso un carácter recursivo (Flower & Hayes, 1981, en Parodi, 2003). Esta recursividad se patentó, explícitamente, en la fase de revisión del texto (Álvarez, 2010), cuando el escritor corrige su producción a partir de recursos como la retroalimentación. Duijnhouwer (2010) en Tapia (2014) afirma que:

La retroalimentación se ha entendido como la información que provee un agente externo relacionada con algún aspecto de la actuación del aprendiz en una tarea que modifica su cognición, motivación y/o su conducta con el fin de mejorar su actuación en algún ámbito (p. 259).

La retroalimentación, por lo tanto, corresponde a aquellos datos que establecen la diferencia entre lo obtenido a partir de un proceso de producción y lo que se espera obtener de este, y que contribuyen al mejoramiento de los resultados (Sadler, 1989, en Tapia, 2014). Esta información es aportada por un experto en la materia involucrada, quien es capaz de distinguir las posibilidades de mejora en la producción. Cuando la retroalimentación se aplica a la producción escrita en el contexto escolar, adopta una modalidad dialógica con fines pedagógicos por sobre una evaluativa y unidireccional (Perpignan, 2003, en Tapia, Correa, Ortiz y Neira, 2012). Al respecto, Tapia (2014) afirma que:

Durante el proceso de elaboración de un texto, la retroalimentación ocurre en la forma de un diálogo iniciado por el escrito del estudiante y seguido por los comentarios o preguntas del profesor. Tales comentarios motivan modificaciones al texto en las sucesivas revisiones hechas por los estudiantes (p. 259).

Los tipos de retroalimentación o feedback más recurrentes en la producción escrita en el contexto escolar son “el correctivo y el positivo” (Ferreira, 2006, en Tapia et al., 2012, p. 562). El primer tipo corresponde a “una indicación para el estudiante de que alguna de las estructuras en el uso de la lengua es incorrecta, (...) [y se espera que] la utilice de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados” (Ferreira, 2006, en Tapia et al., 2012, p. 562). Por otra parte, el segundo tipo “se refiere a un reconocimiento de que el estudiante ha realizado acciones valoradas y a su refuerzo” (Ferreira, 2006, en Tapia et al., 2012, p. 562). Ambos tipos demuestran la naturaleza dialógica del feedback, pero el segundo tipo atiende el factor emocional del escritor, considerándolo importante en el proceso de escritura.

La retroalimentación empleada en el proceso de producción escrita, inserta en el ámbito escolar, puede presentarse como evaluación entre pares, reuniones entre estudiante(s) escritor(es) y docente, autorrevisión del escritor sobre su texto y comentarios escritos de terceros (Quible, 1997, en Tapia, 2014). Esta variedad de formas contribuye a un buen desempeño comunicativo del escritor, ya que “mientras más variada es la retroalimentación y más oportunidades tienen los estudiantes de recibirla, mejores probabilidades tienen estos de lograr escribir textos adecuados para las situaciones comunicativas exigidas” (Rogers, 2008, en Tapia, 2014, p. 261).

Respecto a los comentarios escritos como manera de retroalimentar la producción escrita, Tapia (2014) afirma que su “objetivo es guiar la escritura de proceso [ya que] tienen como fin provocar reacciones en los estudiantes

para conminarlos a hacer modificaciones a sus escritos” (257) y que también pueden presentarse en forma de signos gráficos, como subrayados o signos de interrogación (Perpignan, 2003, en Tapia et al., 2012). Además, la autora agrega que estos comentarios “juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje y apropiación de un género académico” (Tapia, 2014, p. 258) en cuanto guían el quehacer del escritor y lo conducen a replantear su propio desempeño lingüístico, ya que:

Los comentarios escritos, como otros recursos destinados a la retroalimentación, son actividades que se repiten a lo largo de la formación de los escritores y les permiten ir ajustando su conducta escrita a los requerimientos discursivos de la comunidad a la que se quieren integrar (Tapia, 2014, p. 258).

Así, los comentarios escritos entregados por un escritor experto durante la producción escrita a modo de retroalimentación resultan “más eficiente[s] cuando ofrece[n] información de calidad y se provee[n] durante el proceso de escritura con un lenguaje apropiado y cercano” (Tapia, 2014, p. 260), por lo tanto, de la asertividad de estos comentarios dependerá su impacto en la producción del escritor, ya que corresponden a textos verbalmente económicos.

2.6 Género discursivo

El escritor, al enfrentarse a la problemática de la escritura, no solo debe atender el proceso de producción escrita y las estrategias y reguladores de naturaleza cognitiva implicados en este, sino también los requisitos textuales

preexistentes a su texto o formas recurrentes convencionalmente aceptadas, ya que “cada sujeto va construyendo sus conocimientos en interacción con otros sujetos y en contextos que demandan instrumentos discursivos diversos” (Parodi, 2008, p. 21). Respecto al origen, elección y uso de estas formas recurrentes, es posible afirmar que:

Los géneros, a modo de estructuras de conocimiento cognitivo, almacenados como representaciones mentales dinámicas, constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente contruidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social (Parodi, 2008, p. 27).

Estas consideraciones, tomadas por el escritor, determinarán la asertividad y eficiencia de su texto en la situación comunicativa en la que se inserta, ya que según Parodi (2008) “los diversos tipos de géneros emergen con el fin de brindar respuesta y satisfacer a diferentes demandas comunicativas y, por ende, su estructura y organización retórico-lingüística se dispone en virtud de cumplir esos fines” (p. 25) y, agrega, “los géneros existen porque el lector/oyente experto cuenta con una representación mental de la situación social en que estos se producen y emplean” (Parodi, 2008, p. 22). Esto supone que existen formas convencionales que guardan cierta regularidad en sus componentes para responder a las demandas de determinadas situaciones comunicativas y que su adecuado uso depende del escritor.

Una *forma convencional* es entendida por Parodi (2008) como aquella expresión o producción verbal que, siendo utilizada en respuesta a una determinada situación comunicativa, es aprehendida por la conciencia colectiva de quienes conforman una comunidad lingüística. Estos miembros concretan estas concepciones en creaciones de naturaleza lingüística, atendiendo a ciertos criterios que median entre su conocimiento y la interacción social, con el propósito de que su participación en la instancia comunicativa sea eficaz y asertiva. Parodi (2008) conceptualiza estas formas convencionales como géneros discursivos, los que poseerían una naturaleza multidisciplinaria y dinámica, con base en la tríada cognición-lengua-sociedad. El autor sitúa al ser humano como protagonista consciente del proceso comunicativo, apuntando que:

Este sujeto es quien – en definitiva – construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y – por supuesto – en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se materializarán en textos específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso (Parodi, 2008, p. 23).

El análisis de la tríada cognición-lengua-sociedad puede extraer tres definiciones distintas de tal concepto, no con el intento de divorciar sus áreas constituyentes o independizar sus funciones, sino con fines aclarativos. Así, el factor cognitivo de los géneros discursivos corresponde al conocimiento que el escritor tenga de la lengua, situación retórica, situación comunicativa, género discursivo, proceso de producción escrita, sus propias estrategias, entre otros. Este acervo cognitivo no es innato en el escritor, sino adquirido a

través de su interacción con el medio social. Al respecto, Parodi (2008) asegura que:

Muchos de los objetos, mecanismos, procesos, entornos físicos, etc., que el sujeto debe aprehender, están obviamente en el mundo externo y a partir de ellos y en su interacción con otros sujetos paulatinamente procesa y organiza una heterogénea variedad de conocimientos (p. 28).

El escritor, cognitivamente, interpreta toda la información que recibe del medio social y semiótico que lo rodea, la almacena, la activa y eventualmente la reorganiza de acuerdo con su propósito comunicativo (Parodi, 2008). Este factor externo al escritor introduce el componente social de los géneros discursivos en cuanto:

El mundo externo se constituye en un punto de partida para la construcción relativa e intersubjetiva de los conocimientos individuales. De modo más específico, en lo que atañe al género del discurso y, por ejemplo, los participantes y sus roles sociales, queda claro que ellos existen “allí afuera” (Parodi, 2008, p. 29).

En su naturaleza dialógica, la situación comunicativa requiere de participantes que interactúen con plena consciencia de sus roles y con conocimiento acabado y compartido de las convenciones involucradas, ya que, según Parodi (2008) “el sujeto interactúa en un contexto específico y construye su realidad a través de cogniciones situadas y de conductas deliberadamente intencionadas, en interacción con otros sujetos” (p. 24). Por lo tanto, el factor social no solo brinda la información que el escritor necesita para participar en un intercambio comunicativo, sino que se constituye

requisito sine qua non para alcanzar los objetivos y efectos de cualquier situación comunicativa.

Finalmente, en el ámbito lingüístico, los géneros discursivos corresponden a “variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales coocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto” (Parodi, 2008, p. 26). El componente lingüístico, además, articula la tríada cognición-lengua-sociedad, pues se constituye en el vehículo que concreta la interacción entre el individuo y la sociedad. Parodi (2008) afirma que:

La dimensión lingüística ejerce así un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos. Para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo, el lenguaje como herramienta central de la vida humana vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y a la vez reconstruye el mismo hecho semiótico (p. 21).

De acuerdo con lo propuesto por el autor, los géneros discursivos se generan y articulan según la conjugación de sus componentes constitutivos. Estas variables corresponden al propósito comunicativo, participantes (escritores y lectores), rasgos léxicogramaticales, modos de organización discursiva, condiciones de circulación, soporte y otras variable (Parodi, 2008); la articulación de estas permite que existan tantos géneros discursivos como situaciones comunicativas los demanden.

2.7 Texto expositivo-explicativo

Los textos expositivos (también llamados explicativos) son los predilectos en los ámbitos científico, didáctico y divulgativo, por pretender aclarar o explicar información veraz, utilizando, preferentemente, lenguaje técnico de la disciplina concerniente, con el único propósito de alcanzar la rigurosidad científica y la objetividad (Álvarez, 2001). Al respecto, Álvarez (2010) afirma que:

Los ejemplos más fidedignos son la divulgación científica y técnica, las enciclopedias y los libros de texto o manuales escolares, ya que su función es la de facilitar al receptor (lector en general, o estudiante, en particular) la comprensión de hechos, conceptos, fenómenos o relaciones. Se trata de textos que tienen la pretensión de exponer y explicar información y conocimientos en los diferentes campos del saber y su aplicación, de divulgar información (143).

El texto expositivo-explicativo puede ser definido como “todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (Álvarez, 2001, p. 16). Estas características convierten a estos textos en un vehículo imprescindible de conocimiento al servicio de la sociedad científicista actual para explicar y divulgar los distintos fenómenos (naturales, sociales, culturales, etc.) que circundan la experiencia humana.

La tipología expositiva-explicativa y, por consiguiente, sus distintas manifestaciones discursivas se estructuran según un “esquema prototípico” (Álvarez, 2010, p. 147) dividido en tres partes, a saber, la pregunta inicial (o problema), la resolución (o respuesta) y la conclusión (Álvarez, 2010). Este

esquema ternario subyace en todo texto de tipología expositiva, no obstante, existen diferentes “manera básicas o subtipos para organizar la información” (Álvarez, 2010, p. 147) que hacen que un texto expositivo diste de otro no solo en el tema, sino también en la disposición elegida por el escritor para exponer la temática. El primer subtipo corresponde a la “descripción y definición” (Álvarez, 2010, p. 147), organización que consiste en exponer el significado y características del tema u objeto tratado. Álvarez (2010) afirma que:

La descripción en la escritura expositiva (...) está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. La definición, a su vez, se relaciona con ideas tales como: concepto, ley, teorema, axioma, principio, etcétera (p. 147).

El segundo subtipo es el de “clasificación-tipología” (Álvarez, 2010, p. 148) el cual organiza la información a través de una taxonomía o categorización de los elementos que constituyen o se relacionan con la temática expuesta. El tercero corresponde a la “comparación y contraste” (Álvarez, 2010, p. 149), subtipo que establece semejanzas y diferencias para organizar la exposición (Álvarez, 2010). El cuarto se denomina “problema-solución (pregunta-respuesta)” (Álvarez, 2010, p. 149) y el quinto, “causa-consecuencia (causa-efecto)” (Álvarez, 2010, p. 150). El último subtipo corresponde a “la ilustración” (Álvarez, 2010, p. 150), definida por Álvarez (2010) como:

Otra de las representaciones o subtipos de organización de la información, generalmente redundante y con fines mostrativos, que se manifiesta, bien sea a través de fotografías, vistas panorámicas,

dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc.; o bien mediante el recurso de la ejemplificación o ejercitación (p. 150).

Algunos de los géneros discursivos (Parodi, 2008) que obedecen a esta tipología textual y que circulan en el ámbito escolar son el artículo, el tema de una enciclopedia, las unidades didácticas de un manual escolar e, incluso, las explicaciones de modalidad oral (Álvarez, 2010). Estos y otros productos textuales que responden a la tipología expositiva se encuentran frecuentemente en el contexto académico y en el social, debido a su función informativa y aclarativa (Álvarez, 2001); de ahí que la didáctica de estos textos se torne necesaria. Sin embargo, el empleo de esta tipología textual es deficiente en el común de las personas, tanto en lo oral y coloquial, como en lo escrito y académico, evidenciando insuficiencias en los métodos didácticos recibidos durante la educación formal. Álvarez (2001) explica que:

(...) el hecho de que sea este el tipo de texto más frecuente en la vida académica, y, sin embargo, no obtenga la necesaria ejercitación sistemática en el área de la lengua, tradicionalmente centrada en la producción de textos narrativos y descriptivos (...) [torna] muy común que la exposición sea el tipo de texto que menos dominan los estudiantes (p.17).

Según Álvarez (2010) la preeminencia de los textos narrativos por sobre los de tipología expositiva constituye una paradoja, en cuanto son estos últimos los más utilizados en el ámbito académico, tanto en el discurso docente, como en la lectura, por ejemplo, de manuales escolares. Respecto a los textos de tipología narrativa, el autor afirma que:

La prosa narrativa es más fácil de comprender y retener que la expositiva, debido a que nuestro sistema de representación se

desarrolló primero en la prosa narrativa, además de ser la que predomina en las actividades escolares relacionadas con la lectura y escritura (Álvarez, 2010, p. 143).

Lo anterior no solo “va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los textos utilitarios o funcionales [como] los textos expositivos” (Álvarez, 2010, p. 143), sino que reduce las oportunidades para que el escritor, durante la escolarización, transforme su conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987, en Parodi, 2003) a través de la producción de textos no literarios.

2.8 Artículo informativo

Dentro de la tipología textual expositiva-explicativa se encuentran las diversas manifestaciones concretas o subgéneros –géneros discursivos, en palabras de Parodi– que enriquecen distintos discursos, tales como el discurso científico, discurso didáctico y el discurso divulgativo (Álvarez, 2001). Para los fines de esta investigación fue seleccionado el *artículo informativo*, género discursivo expositivo incluido tanto en las Bases Curriculares (2016) de la asignatura Lengua y Literatura para 7° Año Básico, como en el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de este nivel (2016).

El artículo informativo, en correspondencia con su tipología textual, tiene por objetivo informar de un tema y/o explicarlo objetivamente, con uso de lenguaje denotativo y con una estructura clásica que comprende: inicio, desarrollo y final o conclusión. En la ciencia periodística, el concepto *artículo*, es definido por Martín (1993) como una producción de modalidad escrita que desarrolla o expone un hecho o tema de interés general. Mientras que el carácter *informativo* es definido en su forma nominal como un texto objetivo de

organización lógica deductiva que expone hechos o temas noticiosos o de interés general (Martín, 1993).

Así, esta investigación concibe al artículo informativo como aquel texto escrito en código lingüístico de tipología textual expositiva-explicativa, de extensión breve y que desarrolla temas de interés general a través de una estructura tripartita, a saber, inicio, desarrollo y cierre. Su finalidad es informar objetivamente, respondiendo a preguntas implícitas como *por qué* y *cómo*.

2.9 Bases Curriculares

La educación formal, como derecho y deber del ciudadano y del Estado, respectivamente, debe ser institucionalizada y garantizada a través de medidas legislativas y ejecutivas, las cuales se concretan en distintos instrumentos de carácter regulador y orientador. Estos son construidos con el propósito explícito de ser aplicados al sistema educativo chileno a través de las acciones pedagógicas. Este sistema se construye no solo sobre normativas vigentes, sino también sobre un complejo cúmulo de conocimientos compartidos por la nación, denominado “currículum nacional” (Bases Curriculares, 2016, p. 11). La construcción de este acervo cognitivo se interpreta como:

un proceso continuo y acumulativo, que recoge de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha internalizado y, a la vez, incorpora la actualización de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y de comunicación curricular (Bases Curriculares, 2016, p. 11).

Uno de los instrumentos que integran este currículum nacional son las Bases Curriculares (2016) que, consecuentemente, “mantienen los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país” (Bases Curriculares, 2016, p. 11) y, además, “constituyen (...) el documento principal del currículum nacional” (Bases Curriculares, 2016, p. 16). Este instrumento contiene:

una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social (Bases Curriculares, 2016, p. 16).

Las Bases Curriculares (2016) vigentes en el sistema educativo chileno contienen los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a los cursos 7° y 8° básico y 1ro y 2do medio, cursos que, “de acuerdo a la Ley General de Educación de 2009 (Ley N° 20.370), paulatinamente pasarán a constituir el ciclo de formación general de la Educación Media” (Bases Curriculares, 2016, p. 16). Los Objetivos de Aprendizaje se definen como “la fórmula de prescripción curricular” (Bases Curriculares, 2016, p. 22), es decir, “dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que las alumnas y los alumnos deben aprender” (Bases Curriculares, 2016, p. 22).

Existen dos tipos de OA: los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que “se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes” (Bases Curriculares, 2016, p. 22) y los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, los que “definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año

escolar” (Bases Curriculares, 2016, p. 22). Según las Bases Curriculares (2016) los OA por curso y asignatura apuntan a desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos de cada estudiante para tributar, a la vez, al desarrollo integral de este. Así, de acuerdo con este documento, las habilidades corresponden a “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad” (Bases Curriculares, 2016, p. 22). Las actitudes, por su parte, “son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas” (Bases Curriculares, 2016, p. 22) y, finalmente, los conocimientos “corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones” (Bases Curriculares, 2016, p. 22).

2.9.1 Asignatura de Lengua y Literatura y sus Ejes

Una de las asignaturas de las Bases Curriculares (2016) es Lengua y Literatura, disciplina que considera al lenguaje como elemento imprescindible para la vida social, la comunicación verbal, el desarrollo holístico del ser humano y la transmisión generacional de la cultura (Bases Curriculares, 2016). Esta asignatura adopta un “enfoque cultural y comunicativo” (Bases Curriculares, 2016, p. 33) que, por una parte, concibe a la lengua y la literatura como productos culturales de naturaleza histórica y, en el ámbito comunicativo, “busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral” (Bases Curriculares, 2016, p. 33).

Este enfoque se estructura “en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura” (Bases Curriculares, 2016, p. 32). Según las Bases Curriculares (2016) esta organización responde a:

la necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales de la asignatura y de abordar los elementos que requiere una o un estudiante para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel, y, por otro, permite presentar la realidad compleja de la asignatura de Lengua y Literatura en una estructura clara (p. 34).

El primer eje de la asignatura corresponde a la lectura verbal, a través de la cual se espera “formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro” (Bases Curriculares, 2016, p. 34). De este modo los estudiantes pueden “adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (Bases Curriculares, 2016, p. 34). De acuerdo con las Bases Curriculares (2016) este eje a la vez se organiza en consideraciones como la experiencia con la obra literaria, la lectura de textos no literarios, estrategias de lectura y sugerencias para la selección bibliográfica.

La comunicación oral, como otro eje de la asignatura, es fundamental en la disciplina y en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes, ya que a través de ella “se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con otros; es decir, se crea una cultura común” (Bases Curriculares, 2016, p. 40). Los OA de este eje buscan concientizar al

estudiante sobre su rol como usuario de la lengua en su modalidad oral y capacitarlo para participar eficazmente en cualquier situación comunicativa (Bases Curriculares, 2016) y, para ello, estas Bases Curriculares (2016) contemplan las dimensiones de la comprensión oral, el diálogo y el discurso monologado.

El eje investigativo, por otra parte, busca que los estudiantes desarrollen autonomía para adquirir conocimiento a través de investigaciones bibliográficas y, al mismo tiempo, sean capaces de aplicar eficientemente esa adquisición cognitiva en sus vidas (Bases Curriculares, 2016). El eje de investigación se divide en: investigación y uso de TIC, habilidad de síntesis e investigación y comunicación del conocimiento (Bases Curriculares, 2016). Este documento afirma, respecto a la autonomía investigativa, que:

se sostiene en una actitud proactiva de profundización en los temas abordados, de ampliación de su alcance y de investigación sistemática. La capacidad para investigar autónomamente permite a un alumno o una alumna guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana (Bases Curriculares, 2016, p. 43).

El segundo eje de la asignatura (y el que ocupa a esta investigación) corresponde a la escritura verbal, habilidad imprescindible en nuestra sociedad, ya que “es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento” (Bases Curriculares, 2016, p. 38) y “cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de las alumnas y los alumnos” (Bases Curriculares, 2016, p. 38). Estas Bases Curriculares (2016) adoptan el

enfoque de proceso en la escritura y su capacidad de transformar el conocimiento del escritor.

Este eje, al igual que los anteriores, se organiza en varias temáticas, a saber, propósitos de escritura, los cuales trabajan, a través de sus OA, las tipologías textuales expositiva y argumentativa y sus diferentes géneros (Bases Curriculares, 2016); proceso de escritura; TIC y escritura; y el manejo de la lengua, respecto a lo cual se afirma que “el estudio de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario— no constituye un fin en sí mismo (...) pero inserta en un marco comunicativo y procedimental, esta práctica puede tener efectos positivos en la producción lingüística” (Bases Curriculares, 2016, p. 40).

2.9.2 Objetivos de Aprendizaje

En cuanto a los Objetivos de Aprendizaje del Eje de Escritura en 7mo Básico (curso escogido para efectos de esta investigación), las Bases Curriculares (2016, p. 51 - 53) proponen:

12. Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente:

- El tema.
- El género.
- El destinatario.

13. Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.), caracterizados por:

- Una presentación clara del tema.

- La presencia de información de distintas fuentes.
- La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema.
 - Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos.
 - El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes.
 - Un cierre coherente con las características del género.
 - El uso de referencias según un formato previamente acordado.

14. Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por:

- La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- La presencia de evidencias e información pertinente.
- La mantención de la coherencia temática.

15. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
 - Incorporando información pertinente.
 - Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
 - Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
 - Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto.
 - Usando un vocabulario variado y preciso.
 - Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto–verbo, artículo–sustantivo y sustantivo–adjetivo.
 - Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
 - Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

16. Aplicar los conceptos de oración, sujeto y predicado con el fin de revisar y mejorar sus textos:

- Produciendo consistentemente oraciones completas.
- Conservando la concordancia entre sujeto y predicado.
- Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.

17. Usar en sus textos recursos de correferencia léxica:

- Empleando adecuadamente la sustitución léxica, la sinonimia y la hiperonimia.
- Reflexionando sobre las relaciones de sinonimia e hiperonimia y su papel en la redacción de textos cohesivos y coherentes.

18. Utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales.

19. Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- Usando correctamente punto, coma, raya y dos puntos

De acuerdo con lo anterior, las Bases Curriculares (2016) de Lengua y Literatura, en su Eje de Escritura, contempla para el curso de 7° básico la producción textual de diversos géneros discursivos que busquen explicar o exponer un tema, entre ellos se encuentra el artículo, definido por la RAE (2014) como escritos de mayor extensión que se exponen en los periódicos u otras publicaciones análogas. Consecuentemente, la propuesta didáctica que persigue esta investigación contempla el artículo informativo como género discursivo objetivo.

2.10 Secuencias didácticas para el aprendizaje de la escritura

La escritura verbal en su calidad de tecnología, producto de la lengua, depositario de cultura y civilización, vehículo de conocimiento y herramienta transformadora del capital cognitivo del escritor, debe ser enseñada al hablante de la lengua por un escritor experto de manera sistemática y desde un enfoque pragmático y comunicacional. El espacio virtual y físico apropiado para su enseñanza formal es el asignado por el sistema educativo: el aula de clases. Allí la dialéctica didáctica se construye entre un docente y un estudiante, escritor experto y hablante/escritor lego, respectivamente, casi siempre de manera prescriptiva, descontextualizada y privativamente formal. Respecto a esto, Álvarez (2010) afirma:

Las prácticas de escritura en las aulas revelan con demasiada frecuencia rutinas basadas en tareas simples que requieren poca composición y en las que se valora casi exclusivamente la corrección formal (área de lengua) o la corrección en la respuesta (otras áreas curriculares) (p. 87).

La didáctica, como disciplina asociada a la pedagogía, contiene las estrategias y métodos necesarios para la enseñanza de una materia e interviene “en las aulas mediante la aplicación de estrategias y la orientación metodológica, con el propósito de facilitar los aprendizajes y de hacer la enseñanza eficaz” (Álvarez, 2010, p. 94). Por consiguiente, la didáctica de la escritura corresponde a las estrategias, metodologías, secuencias, guiones, planes y sugerencias que instruyan al escritor lego en la producción de textos escritos de complejidad adecuada a su nivel de escolaridad o apropiados a determinadas situaciones comunicativas. Una secuencia didáctica, por ende,

consiste en “diseñar los diferentes aspectos que intervienen en la destreza de la escritura y que deben ser expresamente enseñados” (Álvarez, 2010, p. 93). De acuerdo con lo mencionado, Álvarez (2010) añade:

Enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste en pensar a quién se dirige dicho texto (destinatario, audiencia), qué pretendemos conseguir con él (intención), cómo se organiza el texto (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y edición), cómo se va a transmitir (género, normas de textualidad y regularidades lingüísticas) y cómo motivar y tutelar el proceso de escritura. Todo ello constituye el planteamiento didáctico de la escritura (p. 46).

En cuanto a la didáctica de la escritura de textos expositivos, como el artículo informativo, es preciso atender las peculiaridades del género además de las fases propias del proceso de producción, para que el escritor en aprendizaje adecue su texto a la demanda comunicativa y participe eficientemente en la interlocución de modalidad escrita. Por lo tanto, es posible afirmar que:

La intervención didáctica en las aulas con el propósito de enseñar a producir textos expositivos o académicos pretende principalmente favorecer que los alumnos conozcan, adquieran y sepan utilizar los distintos subtipos o esquemas mentales de exposición de información adecuados a la intención de quien escribe (Álvarez, 2010, p. 150).

2.10.1 Secuencia didáctica: Álvarez (2010)

Álvarez (2010) asegura que una secuencia didáctica debe ser diseñada y aplicada pensando en situaciones comunicativas reales; su finalidad debe ser social, por lo tanto, debe considerar explícitamente la audiencia y el género discursivo del texto; y debe concientizar al escritor de los procesos

cognitivos involucrados en la producción de su texto. En respuesta a lo anterior, el autor propone una Secuencia didáctica para aprender a escribir textos expositivos, la cual pretende “favorecer la reflexión, la interiorización y el dominio de estos textos, los más frecuentes en el ámbito escolar (...) Se trata de una guía o herramienta para mediar en el aprendizaje de la exposición escrita” (Álvarez, 2010, p. 154). Esta secuencia didáctica se compone de seis fases que contienen, cada una, actividades para el alumnado, mediaciones para el docente y un producto (Álvarez, 2010).

La primera fase denominada “Contextualizar el proyecto de escritura. Qué sabemos sobre el contexto (intención, destinatario, conocimientos previos sobre el tema y sobre el género discursivo) (Leer el mundo)” (Álvarez, 2010, p. 154) tiene como actividades para el alumnado las siguientes: intercambiar conocimientos previos sobre la escritura del texto expositivo, proponer temas mediante lluvias de ideas, precisar la intención del texto, determinar el destinatario, anotar conocimientos sobre el tema y determinar el modo de difusión de la información (Álvarez, 2010). Como actividades para la mediación del docente, Álvarez (2010) propone: gestionar el intercambio, selecciona el tema a partir de los intereses de los alumnos, identifica posibles destinatarios y canal de difusión y ayuda a recuperar conocimientos. El producto de la fase corresponde a una ficha que registre las decisiones.

En la segunda fase, “Necesidades de documentación y conocimiento del género. Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir (Leer para saber)” (Álvarez, 2010, p. 156) el alumnado incorpora aspectos parciales al tema, menciona y selecciona fuentes de información, recopila información y la registra. El docente, por su parte, registra las

propuestas, asesora el uso de fuentes informativas y ayuda a seleccionar la información. El producto de la fase es una ficha para contextualizar la eventual escritura (Álvarez, 2010).

La tercera fase de la secuencia se denomina “Del caos de la información al orden del texto. Cómo se organiza un texto expositivo (Leer para escribir)” (Álvarez, 2010, p. 158). En esta fase los estudiantes relacionan la información seleccionada con subtipos de representación expositiva, escogen uno y organizan la información en subtemas. El docente, paralelamente, explica los diferentes subtipos de representación expositiva, sus principales regularidades y guía la decisión del alumnado, obteniendo como producto la información organizada en gráficos (Álvarez, 2010).

La cuarta fase corresponde a la “Producción del texto: hacia el primer borrador. Qué debemos tener en cuenta para producir el texto (Leer para escribir)” (Álvarez, 2010, p. 159). El estudiante enlista las características lingüísticas y textuales de los textos expositivos y escribe un borrador que corresponderá al producto de la fase, mientras el docente detalla nuevamente las regularidades del texto expositivo en un cartel (Álvarez, 2010).

Posteriormente, durante la quinta fase llamada “Revisión. Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales y resolverlos (Leer para evaluar y mejorar)” (Álvarez, 2010, p. 159), el alumnado monitorea el proceso de producción y el producto final a través del análisis del borrador y, luego, produce el texto definitivo que será el producto de la fase. El docente explica y guía el proceso de revisión hasta obtener el texto final (Álvarez, 2010).

La última fase de la secuencia didáctica del autor corresponde a “Edición y exposición en público (Leer para reescribir. Leer para hablar en público)” (Álvarez, 2010, p. 160). En la finalización de la secuencia, los estudiantes eligen un formato para editar la información, ensayan el texto y lo ajustan a la exposición. Paralelamente, el docente asesora revisando tanto el formato como la exposición del texto; el producto de esta fase será el texto editado y su exposición (Álvarez, 2010).

2.10.2 Secuencia didáctica: Velásquez, Peronard, Alonzo, Ibáñez y Órdenes (2006)

Otra sugerencia didáctica para abordar la producción textual escrita es la propuesta de Velásquez, Peronard, Alonzo, Ibáñez y Órdenes (2006) en el “Guión Metodológico N° 2: Planificación de la Escritura. Sugerencias Metodológicas para el Docente” (Velásquez et al., 2006). El Objetivo General de este Guión Metodológico es “Desarrollar en el alumno la capacidad para utilizar estrategias de planificación en su proceso de escritura” (Velásquez et al., 2006, p. 37) y en él:

Se sigue un plan de escrita de cuatro pasos: determinación de la situación retórica, planificación, redacción y revisión. En el primer paso, se enseñará a deducir la situación retórica de un texto, a partir de las instrucciones de una tarea de escritura. En el segundo, revisará algunas estrategias para generar, seleccionar y organizar la información que se utilizar en la redacción. Los pasos de redacción y revisión (tercero y cuarto) se incluyen para dar, a los alumnos, una imagen completa del proceso (...) Se presentan, además, una serie de instancias de reflexión en las que los alumnos pueden evaluar su trabajo, así como la funcionalidad de las estrategias aprendidas (Velásquez et al., 2006, p. 37 – 38).

El Guión se organiza en nueve actividades que desarrollan los tres momentos de la producción escrita, incluyendo una tarea metacognitiva que pretende evaluar lo aprendido durante las actividades anteriores. Cada actividad contiene las tareas para el alumno y sugerencias metodológicas para el docente (Velásquez et al., 2006). La Actividad N° 1 tiene por objetivo determinar la situación retórica del eventual texto; en la N°2 se espera que el estudiante acuda a sus conocimientos previos acerca del tema escogido; en la N° 3 el objetivo es compartir entre compañeros, de modo escrito, los datos que tengan del tema; la actividad N° 4 tiene por objetivo aumentar las ideas sobre el texto, a partir de fuentes de información; en la N° 5 se seleccionarán las ideas para escribir el texto; la actividad N° 6 tiene por objetivo organizar las ideas seleccionadas; en la N° 7 el estudiante debe redactar su texto; en la octava actividad el escritor lego debe revisar el producto de su compañero, ayudado de una lista de cotejo y, finalmente, en la actividad N° 9 el estudiante evalúa en sí mismo lo aprendido (Velásquez et al., 2006).

2.11 Evaluación para el aprendizaje de la escritura y la rúbrica analítica

La producción escrita en contextos escolares, si bien busca desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes para su plena participación en la vida social, también está inserta en un ámbito institucionalizado que demanda medición de logros o alcance de objetivos a través de la evaluación educativa, por lo tanto, el estudiante sabe que su texto escrito debe obedecer a ciertos criterios solicitados por el docente para poder responder a ese requerimiento académico. Sin embargo, la evaluación durante la escolarización no debe estar subordinada a la calificación, sino centrada en el aprendizaje del estudiante, además debe ser coocurrente a la enseñanza, es

decir, procedimental, y debe favorecer la actividad metacognitiva del estudiante para que este tome conciencia de su aprendizaje; esto corresponde a la evaluación para el aprendizaje o evaluación auténtica (Condemarín y Medina, 2000).

La evaluación para el aprendizaje del texto escrito, específicamente, de tipología expositiva, puede aplicarse con base en el contexto de escritura y en el texto mismo, a través de preguntas dirigidas al estudiante (Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010). Algunas de estas preguntas son:

Sobre el contexto de escritura

1. ¿Se expone con claridad la intención comunicativa? ¿Queda claro lo que dice?
2. ¿Se define claramente el o los destinatarios?
3. ¿Se ajusta el texto producido al género discursivo correspondiente?

Sobre el texto escrito

4. ¿La información del texto mantiene un equilibrio entre lo novedoso y lo conocido?
5. ¿El pensamiento y las ideas son interesantes y creativas?
6. ¿Se explicitan adecuadamente las fuentes de documentación manejadas?
7. ¿La estructura del texto es clara o resulta confusa? (Grupo Didactext, 2005, en Álvarez, 2010, p. 102).

La “evaluación para el aprendizaje, entendida como un modo de obtener información útil sobre el desempeño del alumno” (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015, p. 11) se aplica, por lo tanto, a los productos textuales no solo después de realizados, sino también durante su realización, con el fin de atender las habilidades, actitudes y conocimientos del escritor durante el

proceso. Para esto se utilizan instrumentos evaluadores como la rúbrica. Respecto a este tipo de instrumento, Sotomayor et al. (2015) afirman:

Una rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura (p. 11).

Según las autoras, la rúbrica puede recopilar información sobre el conocimiento del estudiante acerca de la tarea, proveer retroalimentación y promover el pensamiento metacognitivo del alumno (Sotomayor et al., 2015), convirtiéndose en el instrumento adecuado para evaluar la producción textual en el aula. De acuerdo con Sotomayor et al. (2015) existen dos tipos de rúbricas: la holística, que evalúa la producción del estudiante de manera global, y la analítica, que evalúa el texto según criterios; la rúbrica analítica se ajusta más a las necesidades evaluativas de la producción textual, ya que descompone las partes del texto para que tanto el estudiante como el docente puedan examinar el resultado textual de modo más acabado.

La construcción de una rúbrica analítica se realiza a partir de cinco elementos constituyentes, a saber: Objetivo de aprendizaje, el cual guiará tanto la tarea como la evaluación; Dimensiones, que corresponden a los aspectos o áreas que componen el objetivo; Niveles de desempeño, o cortes para categorizar el rendimiento obtenido (tres o cinco niveles); Nombres de los niveles, o rótulos de tipo cualitativos o cuantitativos; y descriptores, los cuales detallan el desempeño para cada nivel, con complejidad progresiva, y se

redactan de manera excluyente respecto al descriptor anterior (Sotomayor et al., 2015).

Sotomayor et al. (2015) proponen cuatro criterios para evaluar la producción escrita a través de una rúbrica analítica, estos son: “la adecuación a la situación comunicativa [que] se refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados” (Sotomayor et al., 2015, p. 23); la coherencia, que “corresponde a la cualidad de los textos que permite que sus lectores les asignen un sentido global completo a partir de la construcción de relaciones de sentido de sus diferentes partes” (Sotomayor et al., 2015, p. 24); la cohesión, criterio que “corresponde a los diferentes mecanismos gramaticales [que mantienen] las oraciones del texto unidas entre sí” (Sotomayor et al., 2015, p. 25); y la estructura, relacionada con la organización textual de los géneros discursivos.

Conforme con lo anterior, la rúbrica analítica puede ser utilizada como instrumento de evaluación para el aprendizaje de la escritura verbal durante su enseñanza en el ámbito escolar, y ser aplicada tanto en el proceso de producción, retroalimentando los avances del estudiante, como en el producto textual, estableciendo los niveles logrados respecto al objetivo.

Capítulo 3:

Propuesta metodológica: Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo *artículo informativo* en estudiantes de 7° Año Básico

3.1 Secuencia didáctica

De acuerdo con el objetivo general y los objetivos específicos que motivan esta investigación, a saber, generar una propuesta metodológica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7º año básico, describir los componentes de aquel género discursivo y las estrategias cognitivas y metacognitivas de su escritura y, finalmente, diseñar los recursos didácticos consecuentes; se presenta a continuación una secuencia didáctica sobre la base de la producción escrita procesual y metacognitiva, la planificación pedagógica respectiva por cada sesión y los instrumentos para la heteroevaluación y autoevaluación del proceso de escritura y del texto escrito resultante.

Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo *artículo informativo* en estudiantes de 7° Año Básico

Estimado docente:

Esta secuencia didáctica constituye un aporte disciplinario a la asignatura de Lengua y Literatura, que busca favorecer el ejercicio de la producción escrita, específicamente, del género discursivo *artículo informativo*, en estudiantes de 7° Año Básico del sistema educativo chileno. Esta propuesta apuesta a ser un recurso pedagógico eficaz en las aulas de clases, utilizado por los profesores de la especialidad y, además, un acercamiento real para los estudiantes de 7mo básico con la producción escrita procesual, metacognitiva y mediada de un texto expositivo.

Esta propuesta metodológica concibe a la escritura en código verbal como un proceso de fases iterativas, de acuerdo con la propuesta teórica de Flower & Hayes (1981); como una oportunidad de aprendizaje a través de la transformación del conocimiento, esto a partir de una situación problemática, según Bereiter y Scardamalia (1987); y como un diálogo didáctico entre el texto producido por un estudiante y la retroalimentación escrita o Feedback entregado por el docente del área (Tapia, 2014). Por último, esta propuesta se construye sobre la base del enfoque comunicativo de la asignatura de Lengua y Literatura de las Bases Curriculares (2016) en el que la producción escrita debe ser socialmente funcional, considerando los Objetivos de Aprendizaje del Eje de Escritura en esta asignatura para el curso de 7mo básico.

Respecto de los Objetivos propios de esta propuesta metodológica, estos se dividen en Objetivo de Aprendizaje General (OAG) y Objetivos de Aprendizajes Específicos (OAE), a saber:

OAG: Escribir texto explicativo de género discursivo artículo informativo.

OAE: Planificar la escritura de un artículo informativo, con base en la respectiva situación retórica.

OAE: Investigar sobre el tema del artículo informativo en fuentes oficiales de información.

OAE: Escribir primera versión del artículo informativo con base en la estructura expositiva pregunta – respuesta – cierre.

OAE: Revisar primera versión del artículo informativo, con su corrección consecuente.

La *Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7mo básico* está organizada según las tres fases o momentos de la producción escrita: Planificación de la escritura, Escritura y Revisión, esta última se incluye recursivamente en las dos primeras. Cada fase contiene Tareas, correspondientes a actividades específicas y distintas dentro del proceso textual y, a la vez, cada Tarea contiene breves explicaciones del ejercicio a realizar.

La implementación de esta propuesta metodológica se estima de cuatro sesiones (ocho horas pedagógicas) de la asignatura Lengua y Literatura, con trabajo en aula y en laboratorio de computación y/o biblioteca. La presentación de esta secuencia didáctica a los estudiantes debe considerarse dentro de la **SESIÓN 1**.

Su utilización en aula no es privativa de los estudiantes, sino también del docente, quien podrá realizar comentarios escritos respecto a los textos de los estudiantes, a modo de retroalimentación y revisión. Estos comentarios escritos por el docente, que cumplirán la función de *feedback*, deben consignarse en los recuadros azules titulados *Comentario docente*, donde el profesor apuntará los aciertos o desaciertos de los estudiantes en su producción escrita al término de cada sesión, para ser corregidos en la sesión siguiente.

El docente ofrecerá como opciones a los estudiantes distintos tópicos entre los que cada estudiante escogerá uno para utilizarlo como tema en su producción textual del artículo informativo. Los tópicos seleccionados por el docente serán de común interés, contextualizados, transversales y/o actualizados para que la escritura se inserte en escenarios comunicativos reales y el estudiante pueda participar activamente de los debates sociales (nacionales e internacionales) tanto en el aula, como fuera de ella.

Estimado estudiante:

¿Cómo se escribe un texto? ¿Qué es para ti escribir bien? ¿Qué resultados o efectos esperas conseguir cuando escribes? ¿Escribes para alguien o para ti mismo? Estas son preguntas que todo escritor (o potencial escritor) debería plantearse antes de asumir la producción escrita, ya que ninguna tarea se emprende sin objetivos, ni los planes se trazan sin estrategias. Sin embargo, muchos escritores creen que producir un texto consiste en volcar sus pensamientos en el papel o en el computador, como si ese producto ya estuviera acabado en sus mentes y solo restara concretarlo fuera de ellas. Pero escribir un texto es mucho más que eso.

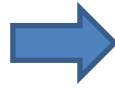
La producción verbal escrita es una tarea cognitivamente compleja que demanda ser asumida por un escritor conscientemente involucrado en ella. Esta complejidad se debe a su carácter multidimensional, es decir, varios ámbitos o factores deben ser articulados por el escritor a la hora de escribir, estos son: el factor cognitivo (memoria, conocimientos y decisiones del escritor), el factor social (normas, convenciones y situaciones comunicativas siempre específicas) y el factor lingüístico (adecuada utilización del código verbal en su modalidad escrita). El considerar o no estos factores al escribir determinará la efectividad del texto y, por lo tanto, el éxito de la empresa comunicativa.

Sabiendo lo anterior, ¿Cómo podemos escribir un texto y no fallar en el intento? Es elemental que sepas que un texto no se da por acabado en el primer intento, pues siempre encontrarás algo que mejorar tras cada revisión, por lo tanto, debes ser persistente y estratégico en tu escritura. Para eso puedes seguir una serie de pasos que te ayudarán con tu texto.

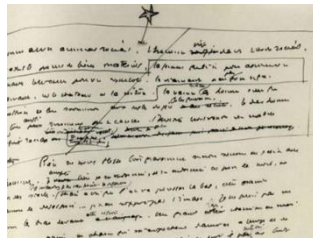
Primero, debes determinar con precisión sobre qué escribirás, para quién(es) y qué esperas conseguir o causar en tus lectores, a esto se le denomina *Situación Retórica*. Este “escenario virtual” debe considerarse en la primera fase del proceso de escritura, es decir, en la Preescritura o Planificación de la escritura, momento en el que el escritor planifica su texto, seleccionando y descartando estrategias y reguladores de escritura para “bosquejar” su eventual concreción. Al igual que un arquitecto realiza planos antes de que la casa sea construida, un escritor debe planificar su texto antes de escribirlo.



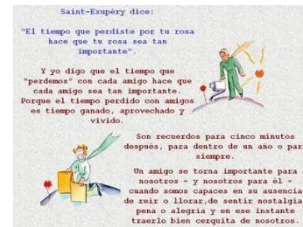
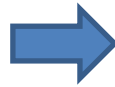
Plano de una vivienda



Vivienda terminada



Borrador de un texto



Texto terminado

La segunda fase en el proceso de escritura es la Textualización, momento en que tu texto comienza (borrador) y se termina (texto final). En esta fase debes aplicar estrategias que te permitan considerar tu situación retórica, el conocimiento previo que tengas del tema, el conocimiento que hayas adquirido del tema mediante la investigación, las características propias del género discursivo que hayas elegido y las normas del código que utilices: tu idioma.

Durante la Textualización (y posterior a esta) se presenta la tercera fase: la Revisión. La importancia de esta fase radica en que te permite establecer los niveles de logros que hayas alcanzado entre lo que te propusiste y lo que efectivamente realizaste. A través de la revisión puedes detectar los aspectos débiles de tu texto y así fortalecerlo antes de considerarlo acabado, ya que tu producción escrita solo estará terminada después de haberla revisado todas las veces que hayas estimado necesarias y que hayas recibido retroalimentación o comentarios de tu profesor sobre tu progreso.

En conclusión, la escritura eficiente en escenarios comunicativos reales no es innata en el usuario de la lengua hablada (es decir, “no se nace sabiendo”), sino que debe ser enseñada de manera formal y sistemática (como tú la aprendes en las clases de Lengua y Literatura) para que todo estudiante pueda comunicarse de modo eficaz y flexible en los distintos debates y/o intercambios comunicativos de modalidad escrita en los que pueda participar como integrante de la sociedad. A continuación, te presentamos una oportunidad para que puedas aprender/ejercitar la escritura de un texto expositivo-explicativo, específicamente, el género discursivo *artículo informativo*. ¡Manos al texto!

Aprendiendo a escribir, aprendo

¿Sabías que cuando escribes para explicar, no solo generas un texto, sino que también ganas conocimiento? Así es, ya que cuando escribimos sobre algo para explicarlo a otros, nosotros mismos investigamos y nos preguntamos sobre el tema para entenderlo y así poder explicarlo con “nuestras propias palabras”. Ese ejercicio nos permite reorganizar las ideas que teníamos sobre el tema, junto a la nueva información adquirida, y transformar nuestro conocimiento a medida que lo escribimos.

Si escribimos para explicar, entonces nuestro texto será *explicativo* o *expositivo*. Estos textos se caracterizan por aclarar temas de manera objetiva y rigurosa, utilizando el lenguaje técnico de la disciplina involucrada. Los textos expositivos-explicativos se organizan según el esquema *pregunta-respuesta-conclusión*, siendo “pregunta” la introducción del texto, “respuesta”, el desarrollo del texto y “conclusión”, el cierre de la exposición escrita.

En esta ocasión, escribiremos el género discursivo *artículo informativo* para explicar el tema que escogiste. Un artículo informativo es un texto de tipología expositiva-explicativa, de extensión breve, que aborda temáticas de interés común, sean estas noticias o no.

En las siguientes páginas encontrarás una serie de tareas que te permitirán, paso a paso, escribir un artículo informativo. Durante el proceso contarás con el apoyo de tu profesor de Lengua y Literatura, quien no solo observará tus avances, sino también retroalimentará tu trabajo, a través de comentarios escritos que anotará en recuadros paralelos a tus respuestas y que podrás revisar en la sesión siguiente a la de la actividad comentada. ¡Puedes comenzar!

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ESCRITURA DEL GÉNERO DISCURSIVO ARTÍCULO INFORMATIVO EN ESTUDIANTES DE 7MO BÁSICO

Objetivo de Aprendizaje:

Escribir texto explicativo de género discursivo artículo informativo.

SESIÓN 1 (2 horas pedagógicas)

Planificación de la escritura

La situación retórica

Estimado estudiante, tu primera tarea consiste en establecer la situación retórica de tu texto, es decir, especificar de **qué** escribirás, a **quién** y **para qué**. La primera pregunta, “**¿Acerca de qué?**”, se responde con *el tema*. La segunda, “**¿A quién?**”, se refiere al *lector ideal* de tu texto, es decir, a aquella/s persona/s que tú esperas que lea/n tu texto. Y la pregunta “**¿Para qué?**”, se refiere a la *intención* que tengas al escribir tu texto o el fin que persigas al escribir.

¡Comencemos!

Tarea 1

Responde las siguientes preguntas de acuerdo con el tópico que escogiste. Anota tu respuesta en el recuadro verde. Recuerda que el recuadro azul está reservado para los comentarios que pueda hacer tu profesor respecto a tu respuesta, los cuales considerarás para la posterior revisión.

¿Cuál será el tema de tu texto?



El tema de un texto corresponde a la idea central que este desarrolla. Esta puede presentarse como una frase que englobe todo el contenido del texto.

Comentario docente

¿Para quién/es escribo?



Describe a tu lector ideal. Considera características académicas, sociales o concernientes a sus intereses. No incluyas características físicas, pues son irrelevantes.

Comentario docente

¿Qué espero lograr con mi texto?



Recuerda que el género discursivo que estás trabajando, el artículo informativo, tiene una finalidad específica.

Comentario docente

¿Cuál crees que es la importancia de la actividad que acabas de realizar?

Tarea 2

¿Qué sé sobre el tema?

Una vez que hayas determinado la situación retórica de tu texto, es necesario que te preguntes ¿Cuánto o qué sé sobre el tema? Esta pregunta te permite:

- Organizar mejor las ideas que tengas sobre el tema.
- Identificar las dudas que tengas sobre el tema.



Recuerda que un texto expositivo como el artículo informativo tiene por finalidad aclarar o explicar un tema a un lector, por lo tanto, antes de escribir, debes comprender el tema.

Anota, en la columna verde y blanca, las ideas que tengas sobre el tema en forma de oraciones afirmativas. Máximo 10 ideas, mínimo 5.

Ejemplo:

Tema	Idea
El avión	El avión es un medio de transporte aéreo.

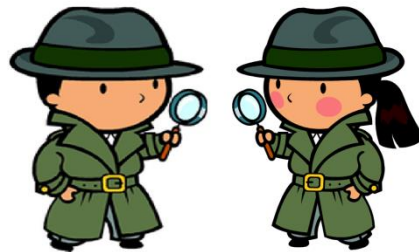
Comentario docente

¿Crees que es importante recurrir a tus propias ideas sobre el tema antes de escribir? ¿Por qué?

SESIÓN 2 (2 horas pedagógicas)

(Trabajo en laboratorio de computación, en biblioteca o en aula de clases)

ESCRITOR – INVESTIGADOR



Tarea 3

a) Preguntar para responder

Ahora que ya estableciste la situación retórica de tu artículo informativo y apuntaste las ideas que tienes sobre el tópico escogido, vuelve sobre aquellos aspectos del tema que te generen dudas y anota, en la columna verde y blanca, las preguntas que debiesen ser respondidas para que acabes de entender el tema antes de explicarlo.

Ejemplo:

Tema	Pregunta creada por el/la estudiante
El avión	¿Quién creó el primer avión?

Comentario docente

Quando escribes ¿sueles plantearte preguntas sobre el tema antes de comenzar tu texto? ¿Por qué?

¿Cómo crees que contribuye el ejercicio de la Tarea 3 a la producción de un texto?

Tarea 4

b) Investigar para entender

- Ahora que ya identificaste las dudas que tienes sobre el tema, recurre a fuentes confiables de información, ya sea en libros (enciclopedias, diccionarios) o en sitios virtuales (Google Académico, Memoria chilena, Biblioteca Nacional) y responde las preguntas que planteaste en el punto **a) Preguntar para responder**.

Ejemplo:

Tema	Pregunta del estudiante	Respuesta
El avión	¿Quién creó el primer avión?	“Con los hermanos Wright se inician en 1903, en Carolina del Norte, los vuelos en avión de hélice” (1) .

- Recuerda anotar el nombre del autor de la bibliografía consultada y/o las direcciones de los sitios web consultados.

Ejemplo:

Bibliografía o Linkografía
<p>(1) Ibáñez & Servera (Apellido de los autores) 1995 (Año de publicación) El pulmón y los viajes en avión (Título del artículo consultado) Arch Bronconeumol 1995: 31: 526-533 (Datos de la revista en la que aparece el artículo consultado: nombre, año, número y páginas del artículo)</p> <p>https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/1-s2.0-S0300289615308504/first-page-pdf (Dirección web del artículo consultado)</p>

Preguntas	Respuestas

Comentario docente

Bibliografía o linkografía

Comentario docente

¿Crees que es importante investigar antes de escribir acerca de algo? ¿Por qué?

¿Cuál crees que es la importancia de apuntar en tus investigaciones al autor de un texto consultado?

SESIÓN 3 (2 horas pedagógicas)

Tarea 5

¡PONGAMOS ORDEN!

Una vez que reúnas toda la información que consideras suficiente para explicar el tema de tu artículo informativo, necesitarás *jerarquizar* la información, es decir, organizar los datos según su importancia y pertinencia con el tema. Para esto, debes considerar cuatro criterios de organización interna propios de los textos expositivos-explicativos, estos son:

- **Definición**

Ejemplo

Tema: El avión

Definición: El avión es un medio de transporte aéreo.

- **Características**

Ejemplo

Tema: El avión

Características: El avión posee alas fijas y se impulsa por motores.
--

- **Comparaciones o contrastes**

Ejemplo

Tema: El avión

Comparación: El avión se asemeja a un ave en vuelo, de donde viene su nombre en idioma latín.

Contraste: El avión dista de un helicóptero, principalmente, en que este se impulsa por una hélice que le permite un desplazamiento vertical y horizontal.
--

- **Ejemplos**

Ejemplo

Tema: El avión
Ejemplos: Avión comercial, avión militar, avión supersónico.

Estos cuatro criterios siguen una ***lógica deductiva***, es decir, organizan los datos desde lo general, a lo específico. Recuerda que el objetivo de tu artículo informativo es explicar un tema, por lo tanto, la información debe ser expuesta de manera organizada para que tu texto se desarrolle de modo coherente.

Ahora que ya sabes cómo puedes organizar la información sobre el tema que escogiste, anota los datos en el ***Medidor de relevancia***, ubicando en los renglones superiores las ideas principales y en los inferiores, las ideas secundarias, de acuerdo con los cuatro criterios anteriores.

Medidor de relevancia

Comentario docente

Tarea 6

Antes de escribir

Ahora que ya organizaste la información reunida sobre el tema según su importancia y otros criterios en el “Medidor de relevancia”, puedes comenzar el **Primer Borrador** de tu texto. Para eso, determinarás cuántos párrafos tendrá tu texto, asignando a cada párrafo una idea principal, extraída de los datos que recogiste sobre el tema.

Ejemplo:

Tema: El avión

Párrafo 1
Introducción: ¿Acerca de qué escribiré? Se presenta el tema y la necesidad de explicarlo. Contextualización del tema.
Párrafo 2
Idea principal: <i>Definición de “avión”</i>
Párrafo 3
Idea principal: <i>Comparación entre el avión y otros medios de transporte</i>
Párrafo 4
Idea principal: <i>Ejemplos de aviones y sus características</i>
Párrafo 5
Conclusión: ¿Acerca de qué escribí? Se cierra el tema, retomando la contextualización.

Textualización

c) Escribir para explicar

- Ahora que sabes cómo organizar un texto según sus párrafos, escribe el primer borrador de tu texto, considerando la jerarquización que estableciste en el **Medidor de relevancia**.
- No olvides incluir el título. Este debe contener **explícitamente** el tema de tu texto. Recuerda que escribes para explicar, por lo tanto, el título **no** debe presentar ambigüedad.
- A continuación, se presentan solo cuatro recuadros para los párrafos de tu texto. Sin embargo, puedes añadir uno o dos (si lo crees necesario), manteniendo así la brevedad del *artículo informativo*.

Título:

Comentario docente

Párrafo 1:

Comentario docente

Párrafo 2:

Comentario docente

Párrafo 3:

Comentario docente

Párrafo 4:

Comentario docente

SESIÓN 4 (2 horas pedagógicas)

Tarea 7

¡A ESCRIBIR!

Ahora que ya escribiste y revisaste el borrador de tu texto, puedes comenzar a escribir la versión final de tu artículo informativo.



Recuerda que un género discursivo como el artículo informativo, se estructura en tres partes:

Introducción - Desarrollo - Conclusión



Pregunta - Respuesta - Cierre

Recuerda que escribir no es un acto que comience y acabe en el primer intento, sino que requiere de constantes reformulaciones, revisiones y correcciones antes de considerarse terminado.



Título:

Comentario docente

Texto

Comentario docente

Tarea 8

Después de escribir

¿Qué sabías acerca de los textos de tipología expositiva-explicativa antes de trabajar con esta secuencia didáctica?

¿Qué aprendiste sobre los textos de tipología expositiva-explicativa al escribir tu artículo informativo?

¿Alguna vez habías planificado tu escritura? ¿Cómo lo hacías?

¿Qué aprendiste acerca de la planificación de la escritura al escribir tu artículo informativo?

¿Qué aprendiste acerca de la revisión de la escritura al escribir tu artículo informativo?

¿Crees que tus textos escritos son más efectivos cuando los planificas, los escribes y luego los revisas? ¿Por qué?

¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) al escribir tu artículo informativo? ¿Cuál(es)?

¿Cómo resolviste esa(s) dificultad(es)?

¿Crees que contaste con el apoyo suficiente, ya sea de tu profesor, como de las indicaciones de este cuadernillo, para escribir tu artículo informativo? ¿Por qué?

3.2 Planificación

Planificación para la implementación de Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico

Objetivo de Aprendizaje General: Escribir texto explicativo de género discursivo artículo informativo.							
Sesión N° Tipo. asignado	Objetivo de Aprendizaje Específico	Activación de conocimiento previo	Problematización	Resolución del problema	Metacognición	Sistematización	Teorización
Sesión 1 = 2 horas pedagógicas (90 min.)	Planificar la escritura de un artículo informativo, con base en la respectiva situación retórica.	Los estudiantes leen, junto al docente, la presentación de la SD y comentan sus experiencias y estrategias como escritores.	Cada estudiante escoge un tópico, entre los propuestos por el docente, y comienza a planificar su texto artículo informativo.	Los estudiantes responden las Tareas 1 y 2, con la oportuna orientación del docente.	Los estudiantes responden las preguntas metacognitivas al término de las Tareas 1 y 2.	Los estudiantes comparten, oralmente, con el curso y el docente, sus respuestas a las preguntas metacognitivas. Se comentan y apuntan las respuestas y dudas frecuentes.	El docente profundiza en la definición de situación retórica. Luego, retira los cuadernillos de la SD para comentar las respuestas a las Tareas 1 y 2 y devolverlos en la próxima sesión.
		Indicadores de logro: - Leen la presentación de la SD. - Comentan sus experiencias de producción	Indicadores de logros: - Escogen, individualmente, una temática. - Leen la definición de situación retórica. - Preguntan acerca de la situación retórica.	Indicadores de logros: - Escriben las respuestas a las tres preguntas de la situación retórica. - Anotan 10 ideas (min. 5) que tengan sobre su tema. - Solicitan la orientación del docente frente a sus dudas.	Indicadores de logros: - Responden individualmente y por escrito la pregunta metacognitiva de la Tarea 1. - Responden individualmente y por escrito la pregunta metacognitiva de la Tarea 2.	Indicadores de logro: - Comparten oralmente sus respuestas. - Comentan sus respuestas. - Presentan sus	Indicadores de logro: - Apuntan en

							<p>Sesión 2 = 2 horas pedagógicas (90 min.)</p>
<p>Investigar sobre el tema del artículo informativo en fuentes oficiales de información.</p>	<p>Los estudiantes recuerdan y comentan las Tareas 1 y 2, realizadas en la Sesión 1. Luego, el docente plantea preguntas, tales como ¿Qué paso, en el proceso de escritura, creen que continúa?</p> <p>Indicadores de logro: -Responden, oralmente, las</p>	<p>Los estudiantes reciben sus cuadernillos de SD con los comentarios docentes añadidos. Luego, leen las Tareas de la Sesión 2.</p> <p>Indicadores de logro: - Revisan los comentarios docentes de las Tareas 1 y 2. - Leen, individualmente, las Tareas 3 y 4. - Preguntan sus dudas al docente.</p>	<p>Los estudiantes responden las Tareas 3 y 4, con la oportuna orientación del docente.</p> <p>Indicadores de logros: - Generan, individualmente, preguntas sobre su tema. - Investigan en fuentes confiables de información. - Escriben las respuestas halladas. - Anotan la bibliografía o <u>linkografía</u> consultada.</p>	<p>Los estudiantes responden las preguntas metacognitivas al término de las Tareas 3 y 4.</p> <p>Indicadores de logro: - Responden individualmente y por escrito las preguntas metacognitivas de la Tarea 3. - Responden individualmente y por escrito las preguntas metacognitivas de la Tarea 4.</p>	<p>Los estudiantes comparten, oralmente, con el curso y el docente, sus respuestas a las preguntas metacognitivas. Se comentan y apuntan las respuestas y dudas frecuentes.</p> <p>Indicadores de logro: - Comparten oralmente sus respuestas. - Comentan sus respuestas.</p>	<p>Los estudiantes comparten, oralmente, con el curso y el docente, sus respuestas a las preguntas metacognitivas. Luego, retira los cuadernillos de la SD para comentar las respuestas a las Tareas 3 y 4 y devolverlos en la próxima sesión.</p> <p>Indicadores de logro: - Apuntan en</p>	<p>sus cuadernos los principales conceptos de la situación retórica.</p>

<p>Sesión 3 = 2 horas pedagógicas (90 min.)</p>	<p>Escribir primera versión del artículo informativo con base en la estructura expositiva – pregunta – respuesta – cierre.</p>	<p>Los estudiantes recuerdan y comentan las Tareas 3 y 4, realizadas en la Sesión 2. Luego, el docente plantea preguntas, tales como ¿Qué harían ustedes con la información que reunieron sobre el tema?</p> <p>Indicadores de logro: - Responden, oralmente, las preguntas</p>	<p>Los estudiantes reciben sus cuadernillos de SD con los comentarios docentes añadidos. Luego, leen las Tareas de la Sesión 3.</p> <p>Indicadores de logro: - Revisan los comentarios docentes de las Tareas 3 y 4. - Leen, individualmente, las Tareas 5 y 6. - Preguntan sus dudas al docente.</p>	<p>Los estudiantes responden las Tareas 5 y 6, con la oportuna orientación del docente.</p> <p>Indicadores de logro: - Leen la Tarea 5. - Jerarquizan los datos según los 4 criterios. - Anotan los datos organizados en el Medidor de relevancia. - Leen la Tarea 6. - Escriben el borrador del artículo informativo.</p>	<p>Los estudiantes responden las preguntas metacognitivas al término de las Tareas 5 y 6.</p> <p>Indicadores de logro: - Responden individualmente y por escrito las preguntas metacognitivas de la Tarea 5. - Responden individualmente y por escrito las preguntas metacognitivas de la Tarea 6.</p>	<p>Los estudiantes comparten, oralmente, el curso y el docente, sus respuestas a las preguntas metacognitivas. Se comentan y apuntan las respuestas y dudas frecuentes.</p> <p>Indicadores de logro: - Comparten oralmente sus respuestas. - Comentan sus respuestas. - Presentan sus dudas.</p>	<p>sus cuadernos los conceptos teorizados.</p> <p>El docente teoriza la estructura temática de los textos expositivos-explicativos, las secuencias de organización interna de los textos E-E, la lógica deductiva y la lógica inductiva. Luego, retira los cuadernillos de la SD para comentar las respuestas a las Tareas 5 y 6 y devolverlos en la</p>
---	--	--	--	---	---	---	--

<p>Sesión 4 = 2 horas pedagógicas (90 min.)</p>	<p>Revisar primera versión del artículo informativo, con su corrección consecutiva.</p>	<p>Los estudiantes, guiados por el docente, comentan las Tareas 5 y 6.</p> <p>Indicadores de logro: -Responden, oralmente, las preguntas planteadas por el docente.</p>	<p>Los estudiantes reciben sus cuadernillos de SD con los comentarios docentes añadidos. Luego, leen las Tareas de la Sesión 4.</p> <p>Indicadores de logro: - Revisan los comentarios docentes de las Tareas 5 y 6. - Leen, individualmente, las Tareas 7 y 8. - Preguntan sus dudas al</p>	<p>Los estudiantes responden la Tarea 7, con la oportuna orientación del docente.</p> <p>Indicadores de logro: - Escriben versión final del artículo informativo. - Corrigen el texto, según los comentarios docentes de la Tarea 6.</p>	<p>Los estudiantes responden la Tarea 8.</p> <p>Indicadores de logro: - Escriben sus respuestas a las preguntas.</p>	<p>Los estudiantes oralmente, con el curso y el docente, sus respuestas a las preguntas metacognitivas de la Tarea 8. Se comentan y apuntan las respuestas y dudas frecuentes.</p> <p>Indicadores de logro: - Comparten oralmente sus respuestas. - Comentan</p>	<p>próxima sesión. Indicadores de logro: - Apuntan en sus cuadernos los conceptos teorizados.</p> <p>El docente recapitula el proceso de producción escrita, recordando las fases, la tipología textual expositiva-explicativa y el género discursivo artículo informativo. Luego, retira los cuadernillos de la SD para comentar las respuestas</p>
---	---	--	---	---	---	---	---

3.3 Rúbrica analítica

Rúbrica analítica para la evaluación de la producción procesual de un artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico

Nivel Criterio	Destacado 3	Logrado 2	Por lograr 1
Escritura procesual	Realiza las actividades de Planificación, Escritura y Revisión de su texto, propuestas en las Tareas de la secuencia didáctica. Además, utiliza reguladores de escritura propios y distintos a los propuestos, tales como: esquemas escritos, palabras claves, listado de pasos, notas al margen, etcétera.	Realiza las actividades de Planificación, Escritura y Revisión de su texto, propuestas en las Tareas de la secuencia didáctica.	No realiza las actividades de Planificación, Escritura y Revisión de su texto, propuestas en las Tareas de la secuencia didáctica o las realiza de modo incompleto.
Estructura Expositiva-Explicativa	Se distingue claramente la estructura introducción – pregunta / desarrollo – respuesta / conclusión - cierre, ya sea con lógica deductiva o inductiva. Además, incorpora en la introducción, preguntas retóricas o frases elocuentes para llegar al lector	Se distingue claramente la estructura introducción – pregunta / desarrollo - respuesta / conclusión - cierre, con lógica deductiva, según la propuesta.	No se distingue claramente la estructura introducción – pregunta / desarrollo – respuesta / conclusión - cierre o falta alguna parte de la estructura ternaria.

	ideal.		
Investigación	<p>Consulta fuentes de información confiables, ya sea en libros o revistas, o en sitios web oficiales, según lo propuesto en la secuencia didáctica. Consulta productos multisemióticos o audiovisuales, apuntando los datos de autoría. Extrae la información útil en citas textuales o parafraseadas. Anota los datos de autoría de la información hallada.</p>	<p>Consulta fuentes de información confiables, ya sea en libros o revistas, o en sitios web oficiales, según lo propuesto en la secuencia didáctica. Extrae la información útil en citas textuales. Anota los datos de autoría de la información hallada.</p>	<p>Consulta fuentes de información poco confiables, tales como sitios web de libre edición o blogs de aficionados. Extrae información poco asertiva o inútil. No anota los datos de autoría de la información hallada.</p>
Vocabulario	<p>Utiliza un lenguaje técnico, propio del tema que desarrolla, formal y acorde a la modalidad escrita, es decir, descontextualizado, libre de deícticos o exclamaciones propias del discurso hablado. Además, incorpora correctamente frases hechas, latinismos o extranjerismos.</p>	<p>Utiliza un lenguaje técnico, propio del tema que desarrolla, formal y acorde a la modalidad escrita, es decir, descontextualizado, libre de deícticos o exclamaciones propias del discurso hablado.</p>	<p>Utiliza un lenguaje informal y/o contextualizado, es decir, propio del discurso hablado.</p>
Coherencia	<p>Presenta relaciones lógicas a nivel global y local, con una correcta</p>	<p>Presenta relaciones lógicas a nivel global y local, con una</p>	<p>No presenta relaciones lógicas a nivel global ni local, tampoco una correcta</p>

	<p>organización jerárquica de ideas principales y secundarias. Además, establece relaciones entre la temática del texto e ideas o temáticas externas, manteniendo un diálogo intertextual coherente.</p>	<p>correcta organización jerárquica de ideas principales y secundarias.</p>	<p>organización jerárquica de ideas principales y secundarias.</p>
<p>Cohesión</p>	<p>Utiliza correctamente los conectores o marcadores textuales y presenta consistencia gramatical. Además, presenta cohesión léxica, a través de recursos de reiteración, y cohesión gramatical, a través de recursos de referencia.</p>	<p>Utiliza correctamente los conectores o marcadores textuales y presenta consistencia gramatical.</p>	<p>No utiliza correctamente los conectores o marcadores textuales y/o presenta incongruencias gramaticales.</p>

3.4 Lista de cotejo para autoevaluación

Se presenta a continuación el instrumento evaluativo *Pauta de autoevaluación*, consistente en una lista de cotejo individual y reflexiva para consignar la presencia o ausencia de determinadas habilidades blandas y duras durante la escritura procedimental de un artículo informativo.

Pauta de autoevaluación

Indicador	Sí	No
<p>Actitud</p> <p>Demostre respeto por las participaciones de los demás durante la clase</p> <p>Particpe activamente de las actividades de la clase</p> <p>Demostre sinceridad al responder individualmente las Tareas y no copiando a mis compaeros.</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>
<p>Asertividad</p> <p>Realice preguntas cuando tuvo dudas</p> <p>Respondi oralmente cuando se me dio la palabra</p> <p>Comente las respuestas de mis compaeros, segun el tema y cuando se brindó el espacio</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>
<p>Escritura procesual</p> <p>Estableci la situacion retorica de mi texto</p> <p>Anoté ideas sobre el tema, recurriendo a mi conocimiento previo</p> <p>Generé preguntas sobre el tema</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>

Investigué sobre el tema en fuentes confiables de información, físicas o virtuales	—	—
Seleccioné la información útil	—	—
Jerarquicé la información según grado de relevancia	—	—
Escribí un borrador de mi texto	—	—
Corregí el borrador de mi texto	—	—

Conclusiones

La escritura verbal de tipología expositiva-explicativa representa lingüísticamente y de modo objetivo los fenómenos que circundan la experiencia humana, con el objetivo de explicar y comprender el mundo en una sociedad técnico-científica y, a la vez, preservar el conocimiento. Se adjudica, además, la particularidad de modificar el acervo cognitivo de manera bilateral, es decir, el escritor puede transformar sus conocimientos a través de la producción textual; y el lector, comprender y aprender lo que lee.

Estos son algunos de los principios sobre los que se articulan los temas del Eje de escritura en la asignatura de Lengua y Literatura de las Bases Curriculares (2016). Sin embargo, la concreción curricular a nivel de aula no es consecuente con el planteamiento ministerial, debido en parte al protagonismo de la comprensión lectora en pruebas estandarizadas. Por lo tanto, esta investigación ha resuelto generar una propuesta metodológica orientada hacia la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7º Año Básico.

Los textos expositivo-explicativos corresponden a aquellas producciones verbales escritas que tienen por propósito divulgar una información de la forma más comprensible posible (Álvarez, 2001) y se estructuran según un “esquema prototípico” (Álvarez, 2010, p. 147) dividido en tres parte, a saber, la pregunta inicial (o problema), la resolución (o respuesta) y la conclusión (Álvarez, 2010). Una de las manifestaciones de este tipo de textos es el género discursivo (Parodi, 2008) artículo informativo, texto breve cuyo objetivo es informar de un tema y/o explicarlo objetivamente, con uso de

lenguaje denotativo y con una estructura clásica que comprende: inicio, desarrollo y final o conclusión.

La escritura del artículo informativo en la educación formal – y de cualquier género discursivo – corresponde a un proceso explícitamente didáctico, sostenido en los principios de recursividad y flexibilidad (Flower & Hayes, 1981, en Parodi, 2003), es decir, el escritor puede recurrir a su conocimiento del mundo, a la situación retórica establecida y a los resultados textuales de la producción, cuantas veces estime necesarias.

El proceso tiene además un enfoque cognitivo que reconoce los conocimientos del escritor como los recursos básicos para iniciar y estructurar la producción textual (Álvarez, 2010). Debido a esto, el escritor precisa de estrategias cognitivas y metacognitivas, es decir, métodos para organizar su conocimiento del mundo y reguladores de sus procesos mentales que supervisen la aplicación y efectos de las estrategias cognitivas seleccionadas, respectivamente (Álvarez, 2010).

Además, la producción escrita de tipo procesual y de enfoque cognitivo considera, en su aplicación a las aulas de clases, la retroalimentación del docente durante el proceso de textualización, a través de comentarios escritos. Tapia (2014) afirma que el objetivo de este tipo de retroalimentación es orientar o corregir la escritura de proceso, mediante marcas gráficas y/o comentarios breves que proponen al escritor modificar su texto.

Considerando los referentes teóricos mencionados, la propuesta metodológica diseñada a partir de esta investigación corresponde a una

Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico, recurso dirigido a desarrollar en los estudiantes la escritura procedimental, metacognitiva y asistida por el docente a través de comentarios escritos. Esta secuencia didáctica fue complementada por una planificación docente por sesión, una rúbrica analítica para la heteroevaluación y una lista de cotejo para la autoevaluación del estudiante.

En relación con el cumplimiento de los objetivos, general y específicos, de esta investigación, los resultados fueron satisfactorios, tanto en el trabajo investigativo como en el trabajo creativo, ya que se describieron los componentes del género discursivo artículo informativo y las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en su escritura y, posteriormente, se diseñaron secuencias didácticas, actividades, recursos y formas de evaluación relacionadas con la producción de un artículo informativo; concluyendo así la factibilidad de generar una propuesta metodológica orientada hacia la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico.

El análisis a los comentarios de los expertos, quienes sometieron a juicio estos distintos recursos pedagógicos según los indicadores de una lista de cotejo y comentarios escritos (Anexo 1), permite concluir que la propuesta metodológica tuvo alta aprobación, alcanzando un promedio de 98,6% de aprobación en la lista de cotejo. Respecto a los comentarios u observaciones escritas, la evaluación fue consecuente, ya que la mayoría de los comentarios tienden a la aprobación de los recursos didácticos e instrumentos de

evaluación, lo que permite deducir la asertividad y correcta realización de los insumos pedagógicos (Anexo 2).

No obstante, los comentarios sugerentes de algunos expertos respecto a la ausencia de sistematización en el plano microestructural del texto a producir permiten concluir que la secuencia didáctica propuesta es perfectible en el nivel local de textualización y que su énfasis está supeditado al carácter procesual de la producción escrita.

Proyecciones

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se recomienda complementar el enfoque procedimental y metacognitivo de la producción escrita con el desarrollo de habilidades de textualización a nivel microestructural correspondientes al nivel escolar determinado, sistematizándolas e integrándolas en la determinada propuesta metodológica.

Además, se sugiere que, en las próximas indagaciones en el ámbito de la producción textual, las propuestas metodológicas puedan ser aplicadas a una muestra no probabilística de estudiantes y, posteriormente, los resultados sean analizados desde los criterios de aplicabilidad y eficiencia.

Referencias:

- Agencia de Calidad de la Educación. Resultados Educativos (2016). Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>
- Álvarez, T. (2001). Textos expositivos-explicativos y argumentativos. Madrid, España: Ediciones Octaedro.
- Álvarez, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Concha, Soledad, Aravena, Soledad, Coloma, Carmen Julia, & Romero, Verónica. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, (21), 75-92. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112010000100007
- Condemarín, M & Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago: Andrés Bello.
- Lacon de De Lucia, Nelsi, & Ortega de Hocevar, Susana. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255.
- Martín, G. (1993). Géneros periodísticos. Madrid, España: Editorial Paraninfo, S.A.

- MINEDUC. (2016). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2016). Lengua y Literatura Programa Séptimo Básico. Santiago, Chile. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y Géneros Profesionales: accesos Discursivos para Saber y Hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed. 2014). Consultado en <http://dle.rae.es/?id=3rJMpsE>
- Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones
- Tapia, M. et al. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. Revista Española de Pedagogía, 253: 553-571.
- Tapia, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. Revista ONOMÁZEIN, 30: 254-268.
- Velásquez, M. (2006). Guiones Metodológicos para Desarrollar Estrategias de Comprensión y Producción de Textos Escritos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Anexos

Anexo 1

El instrumento utilizado para recoger los juicios de los expertos validadores es una lista de cotejo de 24 indicadores, categorizados en siete áreas, y un espacio asignado para consignar comentarios u observaciones, específicas o generales, de naturaleza cualitativa.

Pauta para la validación de recurso didáctico “Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico”

Marque con una equis (X), sobre la línea céntrica, la respuesta de su preferencia, siendo **Sí** la presencia del indicador en el recurso didáctico y **No** la ausencia del indicador en el recurso didáctico.

Indicadores	Sí	No
Innovación		
Es original	—	—
Se adapta a las exigencias de la sociedad del conocimiento	—	—
Considera el uso de TIC	—	—
Se ajusta a una didáctica innovadora	—	—
Adapta la teoría al contexto	—	—
Pertinencia		
Responde a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y educativos	—	—
Coherencia		
Responde a las Bases Curriculares vigentes en:		
- Enfoque de la asignatura	—	—

<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de aprendizaje - Eje de Escritura - Eje de Investigación 	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>
<p>Adecuación</p> <p>La selección de los Objetivos de Aprendizaje se ajusta al nivel escolar</p> <p>Las estrategias de la intervención se ajustan al nivel escolar</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>
<p>Factibilidad</p> <p>Puede ser aplicada según las características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizacionales - Económicas - Pedagógicas 	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>
<p>Estructura</p> <p>Presenta Objetivo de Aprendizaje General</p> <p>Presenta Objetivo de Aprendizaje Específico</p> <p>Presenta Inicio-Desarrollo-Cierre</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>
<p>Contenido</p> <p>Trabaja la escritura procesual</p> <p>Presenta la producción escrita como un problema cognitivo a resolver</p> <p>Tributa a transformar el conocimiento de los estudiantes</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>	<p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">—</p>

respecto a un tema.		
Permite la retroalimentación o feedback del docente	—	—
Permite al estudiante regular su escritura	—	—
Considera la metacognición durante la producción escrita	—	—

Observaciones:

Fecha:

Firma

Anexo 2

Análisis cuantitativo

De acuerdo con la *Pauta para la validación de recurso didáctico Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico*, se presenta a continuación el porcentaje de selección de cada indicador, consignado por los expertos validadores.

Indicadores	Sí	No
Innovación		
Es original	100%	0%
Se adapta a las exigencias de la sociedad del conocimiento	100%	0%
Considera el uso de TIC	100%	0%
Se ajusta a una didáctica innovadora	100%	0%
Adapta la teoría al contexto	100%	0%
Pertinencia		
Responde a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y educativos	100%	0%
Coherencia		
Responde a las Bases Curriculares vigentes en:		
- Enfoque de la asignatura	100%	0%
- Objetivos de aprendizaje	100%	0%
- Eje de Escritura	100%	0%

- Eje de Investigación	100%	0%
Adecuación		
La selección de los Objetivos de Aprendizaje se ajusta al nivel escolar	100%	0%
Las estrategias de la intervención se ajustan al nivel escolar	100%	0%
Factibilidad Puede ser aplicada según las características:		
- Organizacionales	100%	0%
- Económicas	100%	0%
- Pedagógicas	100%	0%
Estructura		
Presenta Objetivo de Aprendizaje General	100%	0%
Presenta Objetivo de Aprendizaje Específico	100%	0%
Presenta Inicio-Desarrollo-Cierre	100%	0%
Contenido		
Trabaja la escritura procesual	100%	0%
Presenta la producción escrita como un problema cognitivo a resolver	100%	0%
Tributa a transformar el conocimiento de los estudiantes respecto a un tema.	100%	0%

Permite la retroalimentación o feedback del docente	100%	0%
Permite al estudiante regular su escritura	100%	0%
Considera la metacognición durante la producción escrita	66,6%	33,3%

El 100% de los expertos consultados considera que el 95,8% de los criterios de la lista de cotejo están presentes en la secuencia didáctica propuesta. El 33,3% de los validadores considera que el criterio relativo a la Metacognición durante la producción escrita no está presente en la secuencia didáctica propuesta, mientras que el 66.6% considera que sí lo está. La aprobación global de la propuesta metodológica alcanza un promedio de 98,6%, según el criterio de los expertos consultados.

Análisis cualitativo

Los comentarios y observaciones consignadas por los expertos validadores se condicen con sus evaluaciones en la lista de cotejo *Pauta para la validación de recurso didáctico Secuencia didáctica para la escritura del género discursivo artículo informativo en estudiantes de 7° Año Básico*, ya que la mayoría de los comentarios apuntan a una asertiva realización de los recursos didácticos propuestos. A continuación, se enlistan textualmente los comentarios de los expertos validadores consultados, concernientes a la planificación, la secuencia didáctica, la rúbrica analítica y la lista de cotejo para autoevaluación.

Recurso didáctico o instrumento de evaluación	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Planificación para la secuencia didáctica	“La planificación está muy bien hecha”	—	Comentarios relativos a especificidad. Por ejemplo: “¿En qué momento el docente resuelve dudas de los comentarios escritos?”
Secuencia didáctica	“Excelente instrumento”	“El proyecto en sí mismo es absolutamente positivo [pues] pretende allan[ar] la producción escrita al considerarse como proceso y con un enfoque metacognitivo” “Será una buena guía para que estudiantes del nivel se inicien en el proceso de escritura” “El ejercicio de producción carece de un claro uso del enfoque metacognitivo”	Comentarios a la Tarea 7 de la SD: “¿La ortografía, redacción, lenguaje formal?”

Rúbrica analítica	“Destaco el criterio: INVESTIGACIÓN en la rúbrica, aunque todos están muy bien, ese, en particular, le otorga un plus”	“Se evalúa en la rúbrica [la coherencia y cohesión, pero] no queda claro su uso en la tarea de producir el texto”	Comentarios relativos a especificidad. Por ejemplo, en el criterio “Cohesión”, respecto a los recursos de referencia: “¿Cuáles, según el currículo?”
Lista de cotejo para autoevaluación	“La lista de cotejo tiende a habilidades superiores del pensamiento, muy bien y muy claras”	—	Comentarios relativos a especificidad. Por ejemplo, en el indicador <i>Participé activamente de las actividades de la clase</i> : “¿Cómo?”

En el registro de los comentarios escritos emitidos por los expertos validadores que conformaron la muestra de expertos, se advierten dos coincidencias evidentes: una explícita aprobación de la propuesta y un reparo en la falta de sistematización del nivel oracional en la producción textual. Cabe destacar el único comentario concerniente al trato de la Metacognición, ya que declara una participación poco clara de este enfoque. No obstante, la observación global por parte de los expertos indica que los resultados de la propuesta son satisfactorios y no se consignan comentarios categóricamente negativos.