**ANEXO 2**

**PROPUESTA TÉCNICA**

**(Documento Word salvo cuando se indique)**

|  |  |
| --- | --- |
| * + 1. **identificación del proponente** | |
| **Nombre de la Institución ejecutora** |  |
| **RUT de la institución ejecutora** |  |

*Recuerde que debe adjuntar todos los documentos señalados en los números 10 y 11.3 de las presentes bases.*

*Para el caso de universidades, la institución ejecutora es la universidad misma y no un departamento, centro o facultad.*

|  |
| --- |
| * + 1. **Propuesta técnica** |
| **Fundamentación técnica** |
|  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Diseño Plan de Formación para la Escritura en Educación Regular** | | | |
| **Objetivo del Plan:** | | | |
| **Trayectorias:** | | | |
| Trayectoria 1 (tramo inicial) | | | |
| * Nombre: * Temas: * Posibles cursos: | | | |
| Trayectoria 2 (tramo temprano) | | | |
| * Nombre: * Temas: * Posibles cursos: | | | |
| Trayectoria 3 (Tramos Avanzado, Experto I, Experto II) | | | |
| * Nombre: * Temas: * Posibles cursos: | | | |
| **Diseño de seguimiento** | | | |
| Seguimiento | | | |
| Nombre de la actividad: | Objetivo de la actividad: | Resultado esperado: | Temporalización |
|  |  |  |  |
| Retención de participantes | | | |
| Nombre de la actividad: | Objetivo de la actividad: | Resultado esperado: | Temporalización |
|  |  |  |  |
| **Diseño de plan de evaluación** | | | |
|  | | | |
| **Referencias bibliográficas (mínimo 5)** | | | |
|  | | | |

*Para este plan, se solicita que las trayectorias consideren un total de siente (7) cursos.*

|  |
| --- |
| * + 1. **Plan de Trabajo** |
| Listado de actividades que componen la propuesta |

*Agregar Carta Gantt de las actividades listadas (presentar en una base Excel en archivo aparte).*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| * + 1. **Propuesta económica** | | |
| **Ítem** | **Costo Unitario** | **Costo Total** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

*Agregar filas según considere necesario.*

*Diferenciar acciones: diseño, ejecución según los productos solicitados.*

*En el caso de los cursos ejecutados, las bases establecen un monto máximo de participantes por el curso que sea ejecutado.*

*El costo total de la propuesta no puede, en ningún caso, superar el monto máximo financiable señalado en el número 9 de las presentes Bases.*

**ANEXO 3**

**Fichas Esquema Temático Cursos y Talleres**

**Área de Formación Continua**

**Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)**

**Subsecretaría de Educación**

**2024**

**Esquema Temático Curso**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. **Identificación** | |
| **Nombre del programa formativo** |  |
| **Nombre del plan de formación** |  |
| **Nombre del curso** |  |
| **Institución ejecutora** |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. **Esquema temático** | | | |
| **Unidad**  *Número y Nombre* | **Horas**  *Número* | **Objetivos Específicos**  *Lista de objetivos[[1]](#footnote-1)* | **Contenidos** |
| Unidad 0: Uso de plataforma y tributación de estándares. | 5 | * Identificar los componentes de la plataforma Moodle para usarlos durante su proceso formativo. * Conocer los Estándares de la Profesión Docente y comprender cómo esta formación tributa al desarrollo de las competencias descritas en ellos. | * ¿Cómo editar perfil? * ¿Cómo participar en un foro, en actividades automatizadas, actividades sincrónicas? * ¿Cómo descargar/adjuntar archivos? * Consultar calificaciones y obtención de diploma. * Estándares de la Profesión Docente / Marco para la Buena Enseñanza. |

| **Unidad**  *Número y Nombre* | **Horas**  *Número* | | | **Objetivos Específicos**  *Lista de objetivos* | | **Contenidos** | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Unidad 1:** | |  | | |  | |  |
| **Proceso evaluativo Unidad 1:** | | | | | | | |
| Procedimiento o actividad de evaluación (Descripción) | | |  | | | | |
| Instrumento | | | |  |  |  | | --- | --- | --- | | **Marcar con X** |  |  | | Lista de cotejo |  |  | | Escala de valoración cuantitativa |  |  | | Escala de valoración cualitativa |  |  | | Rúbrica |  |  | | | | | |

| **Unidad**  *Número y Nombre* | **Horas**  *Número* | | **Objetivos Específicos**  *Lista de objetivos* | **Contenidos** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Unidad 2:** |  | |  |  |
| **Proceso evaluativo Unidad 2:** | | | | |
| Procedimiento o actividad de evaluación (Descripción) | |  | | |
| Instrumento | | |  |  |  | | --- | --- | --- | | **Marcar con X** |  |  | | Lista de cotejo |  |  | | Escala de valoración cuantitativa |  |  | | Escala de valoración cualitativa |  |  | | Rúbrica |  |  | | | |

*Se repite el recuadro por cada unidad diseñada.*

**Esquema Temático Talleres**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. **Identificación** | |
| **Nombre del programa formativo** |  |
| **Nombre del plan de formación** |  |
| **Nombre del taller** |  |
| **Institución ejecutora** |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. **Esquema temático** | | | |
| ***Bloques y duración*** | **Objetivos Específicos**  *Lista de objetivos[[2]](#footnote-2)* | ***Contenidos*** | **Actividades** |
| Ejemplo: Bloque 1 (2 horas) |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**ANEXO 4**

**FORMATO DE PRESENTACIÓN DE EQUIPO DE TRABAJO**

**Equipo Académico**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nombre completo**  *Dos nombres, dos apellidos* | **Cargo que ocupará en la propuesta**  *Coordinador, profesional de apoyo, otro* | **Vínculo con la institución**  *Contrato de planta, contrato a honorarios, otro* | **Horas de dedicación** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

*Agregar filas en la tabla para cada integrante del equipo académico*

**Equipo Administrativo**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nombre completo**  *Dos nombres, dos apellidos* | **Cargo que ocupará** | **Vínculo con la institución**  *Contrato de planta, contrato a honorarios, otro* | **Horas de dedicación** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

*Agregar filas en la tabla para cada integrante del equipo administrativo*

**ANEXO 5**

**FORMATO DE CURRÍCULUM VITAE DE EQUIPO DE TRABAJO**

**(PRESENTAR UNO POR CADA PROFESIONAL DECLARADO EN LA TABLA DEL ANEXO 4)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Antecedentes Personales** | | | | | | | | |
| **Nombre completo** | | | | | **RUT** | | | |
|  | | | | |  | | | |
| **Indicar Función a cumplir en la propuesta** | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | |
| **Teléfono celular** | | **Correo electrónico** | | | | | | |
|  | |  | | | | | | |
| **Antecedentes Académicos** | | | | | | | | |
| **Título** | **Institución** | | | **País** | | | **Año** | |
|  |  | | |  | | |  | |
|  |  | | |  | | |  | |
| **Postítulo, diplomado o Grado Académico** | **Universidad** | | | **País** | | | **Año** | |
|  |  | | |  | | |  | |
|  |  | | |  | | |  | |
| **Antecedentes Laborales** | | | | | | | | |
| **Descripción Cargo** (*mencione y describa brevemente el cargo ejercido en los espacios donde se ha desempeñado*). | | | **Institución** | | | **Desde** | | **Hasta** |
|  | | |  | | |  | |  |
|  | | |  | | |  | |  |
|  | | |  | | |  | |  |
|  | | |  | | |  | |  |

*En cada ámbito agregue las filas que considere necesaria.*

*Toda información declarada en el Currículum Vitae debe ser refrendada con medios de verificación según se establece en las presentes bases.*

**ANEXO 6**

**FICHAS DE CURSOS E-LEARNING**

**Curso 1:**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Nombre de la acción formativa** | Motivación de la escritura |

|  |  |
| --- | --- |
| **2. Autor o Equipo Diseñador** | Área de Formación Continua-CPEIP  Universidad Diego Portales |

|  |
| --- |
| **3. Antecedentes** |
| La complejidad creciente de la escritura en la escuela suele desmotivar a las y los estudiantes de manera que, con los años, y en la medida en que aumenta la consciencia de los procesos sustantivos involucrados (estructurar la información, articular un significado coherente, atender a la audiencia específica, etc.), decrece la motivación (De Caso-Fuertes y García Sánchez, 2006). El currículum nacional, desde la reforma curricular de los 90s, ha propuesto que la enseñanza del lenguaje en general y de la escritura en particular debe orientarse al desarrollo de competencias complejas de comunicación. De ahí que la motivación de los estudiantes por escribir y por aprender a escribir se vuelve esencial para que sea posible que se dispongan positivamente a atender y persistir en tareas de escritura complejas que requieren dedicación y esfuerzo sostenido. En efecto, Graham et al. (2017) proponen que una mejor motivación a la escritura implica que las y los estudiantes escriben más, persisten en sus esfuerzos y disfrutan más del aprendizaje de la escritura.  De acuerdo con los resultados de la encuesta TALIS 2018, las y los docentes en Chile, al ser consultados por sus creencias en su propia habilidad para realizar diversas acciones pedagógicas que influyen en el logro, la motivación y el interés de las y los estudiantes, parecen tener comparativamente más dificultades en lograr el compromiso de los estudiantes y motivarlos a aprender (Centro de Estudios Mineduc, 2022).  Aunque escasos, los estudios disponibles (Espinosa, 2018; Flores-Ferrés et al., 2020; Galdames et al., 2010; Gómez et al., 2016) sugieren que las prácticas de enseñanza de la escritura en las aulas chilenas tienden a ser inauténticas y poco motivadoras, lo que puede conectarse con la evidencia respecto a la motivación de los estudiantes por escribir.    Respecto de la política nacional, la motivación a la escritura está contenida en el currículum nacional vigente en los objetivos del eje escritura referidos a la escritura libre (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012; 2015). Estos objetivos están centrados en la promoción del disfrute por la escritura y en la creatividad y se complementan con los objetivos relativos a la escritura guiada. En este sentido, el currículum nacional es coherente con la literatura internacional de buenas prácticas en la enseñanza de la escritura que recalca la importancia equivalente de las dimensiones motivacionales y cognitivas para el aprendizaje de la escritura (Graham et al., 2017). A su vez, los nuevos Estándares de la profesión docente destacan la motivación a la escritura tanto para Educación Media como para Educación Básica (CPEIP, 2022) y, en coherencia, orientan la didáctica del eje de escritura hacia una actividad auténtica y relevante para las y los estudiantes, incluyendo la metodología de taller de escritura y las prácticas de escritura vernáculas.  A pesar del énfasis que da a la motivación a la escritura el currículum nacional vigente desde 2012, hay evidencia disponible de que la actitud y la percepción de autoeficacia respecto de la escritura tienden a descender a lo largo de la escolaridad entre las y los estudiantes del país (Concha et al., 2022). Este descenso replica una tendencia documentada en estudios internacionales (de Caso-Fuertes y García Sánchez, 2006; Lipstein y Renninger, 2007; Martínez-Cocó et al., 2009; Mata, 2011; Pajares et al., 2007), si bien es llamativo que en Chile la desmotivación comienza muy temprano en la enseñanza básica y, comparativamente, desciende de manera más notoria en 5º básico y en 1º medio. En atención a las señaladas evidencias el Ministerio de Educación ha implementado desde 2019 una política pedagógica de motivación a la escritura denominada Plan Nacional de Escritura (Concha y Espinosa, 2019) que ofrece recursos y lineamientos pedagógicos para implementar los objetivos curriculares de escritura libre en aulas de todos los niveles escolares. |

|  |
| --- |
| **4. Fundamentación Técnica** |
| La escritura es una habilidad compleja que se desarrolla durante la vida. Escribir implica habilidades básicas, como codificar los mensajes atendiendo a las convenciones escritas de la caligrafía y la ortografía, y también habilidades de orden superior, como generar ideas apropiadas para lograr un propósito comunicativo y organizar la información en textos coherentes que se hacen cargo adecuadamente de la situación retórica. Para esto, las y los estudiantes, como escritores, ponen en práctica una serie de estrategias de proceso y habilidades metacognitivas (Scardamalia & Bereiter, 1992; Didactext, 2015).  Atendiendo al propósito anterior, se propone un curso e-learning orientado a actualizar los conocimientos teóricos en torno a la escritura, con un foco específico en la motivación. Este foco responde a que la motivación es un requisito clave para la escritura de calidad y para el aprendizaje de la escritura, como sugiere la evidencia internacional disponible. En efecto, hay evidencia de que las y los buenos escritores tienen mayor motivación por escribir que las y los escritores débiles (Graham et al., 2017) y de que la motivación por escribir predice el desempeño escrito (Graham et al., 2007). Por su doble dimensión, afectiva y cognitiva, la motivación no solo dispone positivamente a las y los estudiantes a escribir y a aprender a escribir, sino que también activa su atención y persistencia en el trabajo, lo que incide en su desempeño. Si bien no hay disponibles estudios que relacionen la motivación de las y los estudiantes chilenos por la escritura y su desempeño escrito, la evidencia internacional ofrece base robusta para hipotetizar que los bajos resultados persistentes en la calidad de la escritura entre nuestras y nuestros estudiantes (Benítez, 2009; Benítez y Sotelo, 2013; Concha et al., 2010; Figueroa et al., 2019; Gelber et al., 2021; Sotomayor et al., 2013; Sotomayor et al., 2016) pudiesen deberse, entre otros, a un factor motivacional. |

|  |
| --- |
| **5. Descripción General del curso** |
| Las y los docentes, a través de este curso, planificarán reflexivamente una didáctica de la escritura libre basada en buenas prácticas internacionales y con potencial para fomentar la motivación a la escritura entre sus estudiantes.  Este objetivo general se desglosa en cuatro objetivos de aprendizaje:   * Identificar el problema de la motivación a la escritura e hipotetizar sus posibles causas. * Comprender el fenómeno de la motivación a la escritura a partir de teoría y evidencias internacionales. * Problematizar las propuestas internacionales de buenas prácticas para la motivación a la escritura en aula, a la luz de la realidad nacional. * Planificar reflexivamente una didáctica de la escritura libre basada en buenas prácticas internacionales y con el potencial de fomentar la motivación a la escritura entre sus estudiantes. |

|  |
| --- |
| **6. Vinculación con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) considerando los Estándares de Desempeño Profesional** |
| La dimensión del conocimiento pedagógico recogida en los estándares 1, 2 y 3 del dominio A del MBE contemplan, para el caso de la escritura, el manejo de estrategias y herramientas por parte del docente, para el despliegue efectivo de una didáctica de la escritura libre, basada en distintos principios de buenas prácticas de motivación a la escritura en aula.  En el Dominio D, por su parte, se hace referencia a la reflexión crítica y sistemática que debe hacer el profesional del área para favorecer los aprendizajes. Desde esta perspectiva, y en función del objetivo de este curso, se vuelve necesario generar espacios en donde las y los participantes puedan llevar a cabo procesos de reflexión de manera individual y colectiva, sobre su práctica pedagógica, reconociendo en su actuar fortalezas y oportunidades de mejora, en situaciones especialmente ligadas a los desafíos que se han presentado en el último tiempo, como es el trabajo con un curriculum priorizado y un sistema de enseñanza online. |

|  |
| --- |
| **7. Objetivos Generales** |
| * Identificar el problema de la motivación a la escritura e hipotetizar sus posibles causas. * Comprender el fenómeno de la motivación a la escritura a partir de teoría y evidencias internacionales. * Problematizar las propuestas internacionales de buenas prácticas para la motivación a la escritura en aula, a la luz de la realidad nacional. * Planificar reflexivamente una didáctica de la escritura libre basada en buenas prácticas internacionales y con el potencial de fomentar la motivación a la escritura entre sus estudiantes. |

|  |
| --- |
| **8. Destinatarios** |
| * Docentes de aula, técnicas y con función técnico-pedagógica. De nivel básico, especial o diferenciado, media formación general y diferenciada científico humanista. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **9. Otros Antecedentes** | | |
| Tipo de programa | Curso | |
| Modalidad | E-Learning | |
| Cobertura | Nacional | |
| Duración | Duración (Horas cronológicas total) | 40 |
| Horas de trabajo sincrónico | 8 |
| Horas de trabajo asincrónico | 32 |
| Requisito de Aprobación | Obtener una calificación final igual o superior a 4.0 | |
| Tiempo de ejecución | 7 semanas | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **10. Esquema temático etapa virtual (EVA)** | | | | |
| UNIDAD | TIEMPO | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
| Unidad 1 | 8 horas | Identificar el problema de la motivación a la escritura e hipotetizar sus posibles causas. | Motivación a la escritura desde la experiencia docente.  Didáctica de la escritura desde la experiencia docente.  Desarrollo de la desmotivación a la escritura en Chile y en España.  Desempeño escrito de estudiantes.  Creencias y motivación a la escritura entre docentes.   * Relaciones entre motivación, enseñanza y desempeño desde la experiencia docente. | Realización de evaluación diagnóstica de entrada: conocimientos sobre motivación a la escritura y su didáctica.  Lectura individual de dos artículos con evidencias de motivación a la escritura en España y en Chile.  Foro de preguntas y respuestas sobre las lecturas (evaluación sumativa/participación).  Visionado de cápsulas que recogen y discuten los contenidos de las lecturas, con actividades de Q&A (Jamboard).  Debate sobre problemas del desempeño y de la didáctica en distintos contextos y sus posibles causas en foro de discusión. |
| Unidad 2 | 8 horas | Comprender el fenómeno de la motivación a la escritura a partir de teoría y evidencias internacionales. | Actitudes hacia la escritura.  Percepción de autoeficacia sobre la escritura.  Factores depresores de la motivación a la escritura. | Lectura individual y dirigida de bibliografía clave sobre motivación a la escritura.  Desarrollo de una guía de apoyo a la lectura dirigida de bibliografía clave (evaluación formativa).  Foro de preguntas y respuestas sobre las lecturas y análisis de caso (evaluación sumativa/participación).  Actividad de reflexión y comentarios sobre las lecturas a través de Jamboard (evaluación sumativa/participación) |
| Unidad 3 | 8 horas | Problematizar las propuestas internacionales de buenas prácticas para la motivación a la escritura en aula, a la luz de la realidad nacional. | Buenas prácticas internacionales de motivación a la escritura.  Buenas prácticas nacionales de motivación a la escritura.  Vida personal, emociones, identidad y sentido en la motivación a la escritura.  Prácticas vernáculas y académicas de escritura. | Lectura individual y dirigida de bibliografía clave sobre buenas prácticas de motivación a la escritura (rutinas de escritura frecuente, comunidad de escritores, libre elección de temas y formatos; interés y conocimiento previo sobre las tareas de escritura; retroalimentación individualizada, positiva y precisa).  Foros de análisis de caso sobre buenas prácticas de motivación a la escritura (evaluación sumativa/participación).  Lectura individual de bibliografía sobre resultados del estudio piloto del Plan Nacional de Escritura (PNE).  Visionado de seminario online “Escritura libre para motivar a la escritura: fundamentos y estrategias docentes”, sobre fundamentos y acciones del PNE.  Actividad de reflexión y comentarios sobre los contenidos y la implementación del PNE (Jamboard).  Actividad de investigación y recopilación de textos multimodales producidos por sus estudiantes fuera del aula (evaluación sumativa/participación). |
| Unidad 4 | 8 horas | Planificar reflexivamente una didáctica de la escritura libre basada en buenas prácticas internacionales y con el potencial de fomentar la motivación a la escritura entre sus estudiantes. | Escritura libre.  La planificación reflexiva.  Saberes disciplinares, didácticos y contextuales. | Visionado de cápsula de contenido sobre escritura libre y lineamientos a tener en cuenta para elaborar ejercicios de este tipo.  Elaboración de ejercicios de escritura libre, con foco en su calidad y contextualización (evaluación sumativa).  Planificación de unidad de aprendizaje de escritura libre contextualizada a su aula y a sus estudiantes particulares.  Envío de las planificaciones al interior de grupos de pares colaboradores quienes deberán enviar retroalimentación oral y/o escrita y seleccionar una planificación para compartir con el grupo ampliado (evaluación sumativa/participación).  Reformulación de las planificaciones individuales para ser evaluadas (evaluación sumativa).  Evaluación de término o salida: conocimiento sobre motivación a la escritura y su didáctica. |

|  |
| --- |
| **11. Especificaciones Generales sesiones sincrónicas** |
| En las clases sincrónicas se enfatizará la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de profesores.  Las actividades de las sesiones sincrónicas apuntan a fortalecer el dominio de los contenidos adquiridos en las sesiones asincrónicas, a través de:   * Discusión y resolución de dudas sobre contenidos teóricos revisados en los módulos asincrónicos. * Discusión y reflexión sobre los trabajos realizados por las y los participantes. * Presentaciones de estudios internacionales sobre motivación de la escritura. * Ejercicios en grupos pequeños de análisis de textos reales, para relacionar motivación, enseñanza y desempeño. * Debates grupales en torno al tema de motivación. * Elaboración colaborativa de organizador gráfico que represente el problema de la motivación a la escritura y sus efectos. * Trabajo en grupos pequeños que distinga factores de la escritura, de la asignatura, de la escuela y más allá de la escuela. * Construcción conjunta de modelo de motivación y desmotivación por la escritura. * Presentación resumen de investigaciones sobre prácticas vernáculas de escritura y su relación con las prácticas académicas. * Ejercicios en duplas de análisis de textos multimodales producidos por sus estudiantes fuera del aula. * Presentación de planificaciones seleccionadas por los grupos de pares colaboradores. * Levantamiento conjunto de fundamentos disciplinares, didácticos y contextuales de una de las planificaciones presentadas. * Modelamiento de estrategias discursivas para redactar una planificación reflexiva para la motivación a la escritura. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **12. Esquema temático talleres sincrónicos** | | | |
| UNIDAD | HORAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTENIDOS |
| 1 | 2 | Identificar el problema de la motivación a la escritura e hipotetizar sus posibles causas. | Motivación a la escritura desde la experiencia docente.  Didáctica de la escritura desde la experiencia docente.  Desarrollo de la desmotivación a la escritura en Chile y en España.  Desempeño escrito de estudiantes.  Creencias y motivación a la escritura entre docentes.  Relaciones entre motivación, enseñanza y desempeño desde la experiencia docente. |
| 2 | 2 | Comprender el fenómeno de la motivación a la escritura a partir de teoría y evidencias internacionales. | Actitudes hacia la escritura.  Percepción de autoeficacia sobre la escritura.  Factores depresores de la motivación a la escritura. |
| 3 | 2 | Problematizar las propuestas internacionales de buenas prácticas para la motivación a la escritura en aula, a la luz de la realidad nacional. | Buenas prácticas internacionales de motivación a la escritura.  Buenas prácticas nacionales de motivación a la escritura.  Vida personal, emociones, identidad y sentido en la motivación a la escritura.  Prácticas vernáculas y académicas de escritura. |
| 4 | 2 | Planificar reflexivamente una didáctica de la escritura libre basada en buenas prácticas internacionales y con el potencial de fomentar la motivación a la escritura entre sus estudiantes. | Escritura libre.  La planificación reflexiva.  Saberes disciplinares, didácticos y contextuales. |

|  |
| --- |
| **13. Plan de Evaluación** |
| Se consideran instancias de evaluación sumativa y formativa, con diversos agentes (hetero y coevaluación), que privilegien la consolidación de saberes disciplinarios y pedagógico disciplinarios, así como su integración en el razonamiento pedagógico.  Evaluación formativa: el diseño contempla que las diferentes actividades desarrolladas se transformen en procesos de puesta en práctica de la teoría, siendo retroalimentadas por tutores o pares, según sea el modo de compartirla. Para esto se han contemplado distintas actividades, como: evaluación diagnóstica de entrada y evaluación salida, el posteo de preguntas en foros, el desarrollo de guías de apoyo, el análisis de documentos en grupos pequeños y la construcción colectiva de modelos conceptuales.  Evaluación sumativa: en cuanto a los procedimientos evaluativos de carácter sumativo, se espera que las y los participantes puedan plasmar lo aprendido en la creación de ejercicios de escritura libre (30%), así como en la elaboración de una planificación reflexiva (40%).  Además, se contempla la evaluación por la participación permanente en las actividades correspondientes a foros, preguntas y/o comentarios en Jamboard, análisis de prácticas vernáculas y revisión de planificación entre pares (30%), lo que le permitirá a cada participante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje en cada una de las unidades temáticas y, de esta manera, ir evaluando y monitoreando sus propios logros y desafíos futuros, así como contribuyendo al proceso colectivo de aprendizaje.  En conclusión, el curso ofrece distintas modalidades e instrumentos de evaluación, acordes a los objetivos de cada unidad, lo que favorece la diversificación y enriquecimiento del proceso formativo.   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | UNIDAD | EVALUACIÓN | PONDERACIÓN | | | Evaluación de entrada | | 0% | | | UNIDAD 1 | Participación en foro de preguntas y respuestas sobre las lecturas. | 0% | 0% | | Participación en Q&A sobre cápsula formativa. | 0% | | Construcción conjunta de organizador gráfico sobre motivación a la escritura según la experiencia. | 0% | | UNIDAD 2 | Participación en foro de preguntas y respuestas sobre las lecturas. | 0% | 0% | | Participación en Q&A sobre cápsula formativa. | 0% | | Construcción conjunta de modelo de motivación y desmotivación por la escritura: conceptos clave de la teoría. | 0% | | Comparación con organizador gráfico elaborado en la unidad anterior a partir de la experiencia. | 0% |  | | UNIDAD 3. | Participación en foro de preguntas y respuestas sobre lectura. | 0% | 0% | | Posteo de preguntas sobre los contenidos y la implementación del PNE. | 0% | | Análisis en duplas sobre textos multimodales producidos por sus estudiantes fuera del aula. | 0% | | UNIDAD 4 | Co-evaluación de ejercicios de escritura libre. | 0% | 70% | | Co-evaluación de planificaciones al interior de grupos de pares colaboradores | 0% | | Hétero evaluación de ejercicios de escriture libre. | 30% | | Hétero evaluación de planificaciones reflexivas. | 40% |  | | Evaluación de salida | | 0% |  | | Participación (foros, preguntas y/o comentarios en Jamboard, análisis de prácticas vernáculas y revisión de planificación entre pares). | | 30% | 30% | |

|  |
| --- |
| **14. Metodología y aspectos técnicos** |
| El siguiente proceso formativo en modalidad e-learning contempla acciones formativas asincrónicas a través de la plataforma e-mineduc y la realización de sesiones sincrónicas destinadas a la consolidación y problematización conceptual colaborativa. La acción formativa ha sido organizada en 4 unidades temáticas:  Unidad 1, 10 horas cronológicas, con 8 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Unidad 2, 10 horas cronológicas, con 8 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Unidad 3, 10 horas cronológicas, con 8 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Unidad 4, 10 horas cronológicas, con 8 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Esto supone un total de 40 horas cronológicas, con un 80% asincrónico (32 horas) y un 20% sincrónico (8 horas).  En cada unidad, el trabajo se ha organizado considerando una secuencia que equilibre las habilidades de identificación, comprensión, análisis, reflexión crítica y aplicación, de modo de favorecer la construcción de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales sobre los dominios de saber disciplinario y didáctico, así como el razonamiento pedagógico contextualizado. También se contempla comenzar el trabajo de cada unidad con lecturas y cápsulas de contenido para favorecer la familiarización y aprendizaje de los principios y enfoques didácticos que luego se deben implementar en el aula. Se propone privilegiar el trabajo colaborativo entre las y los participantes, considerando el uso y modelamiento de diversas herramientas tecnológicas disponibles que los docentes puedan también usar en sus aulas.  Las estrategias y procesos de formación fueron definidos considerando los objetivos de cada unidad, los contenidos asociados, su complejidad y el nivel de desempeño esperado. En general, se propone un ciclo recursivo, compuesto por las etapas de aproximación, construcción de conocimientos, análisis y evaluación crítica, que de manera virtuosa favorecen la autonomía del aprendizaje y la responsabilidad.  Es importante destacar que la totalidad de las lecturas incluidas en el curso serán apoyadas por tutores que podrán favorecer su comprensión, de modo que sea posible avanzar en habilidades más complejas que requieren de dicho dominio. En efecto, la ejecución del curso considera un equipo debidamente capacitado, pues serán las responsables de ofrecer el apoyo pedagógico, seguimiento y retroalimentación específica y oportuna a cada participante, no solo respecto de las lecturas sino también respecto de la creación y planificación de actividades de enseñanza. El número máximo de 30 participantes por tutor favorece la entrega de esta retroalimentación personalizada y oportuna.  Adicionalmente, se enfatiza la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes, principalmente en las sesiones sincrónicas. Esto, con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de profesores y profesoras. |

|  |
| --- |
| **14. Bibliografía referencial** |
| Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, 109-139  Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. Writing and motivation, 19(1).  Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(3), 1253-1282.  Concha, S., Espinosa, M.J. y Reyes, J. (enviado a publicación). Interés y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 1º básico a 4º medio.  De Caso Fuertes, A., García-Sánchez, J., & Martínez-Cocó, B. (2008) El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. International journal of developmental and educational psychology, vol. 2, núm. 1, pp. 193-200.  De Caso-Fuertes, A., & García Sánchez, J. (2006) Relación entre la motivación y la escritura. Revista latinoamericana de psicología, vol. 38, núm. 3, pp. 477-492.  DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica. Lengua y literatura, 15, 077-104.  García, A., & Mata, F. (2006) La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. Enseñanza, 24, pp.79-99. Ediciones Universidad de Salamanca.  Graham, S., Berninger, Fan, W. (2007) The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. Contemporary Educational Psychology 32 (2007) pp. 516–536  Graham, S. y Harris, K. (2019) Evidence-Based Practices in Writing. In Graham, S., MacArthur, C. and Hebert, M. Best Practices in Writing Instruction, Third Edition. Guilford Publications.  Hayes, J. (1996) Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En The Science of Writing. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.  Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. Educational research review, 1(2), 69-82.  Hidi, S., Berndorff, D. y Ainley, M. (2002) Children´s argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. Learning and Instruction Number 12, pp. 429-446.  Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. Handbook of writing research, 144(157), 304-310.  Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. Journal of pragmatics, 34(8), 1091-1112.  Ivanič, R. (1998). Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing. John Benjamins  Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2006). "Putting things into words": The development of 12-15-year-old students' interest for writing. In Writing and motivation (pp. 113-140). Brill.  Pajares, F. (2010) Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties, 19:2, pp.139-158.  Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. Research in the Teaching of English, 104-120.  Smagorinsky, P., Anglin, J. L., & O'Donnell-Allen, C. (2012). Identity, meaning, and engagement with school: A Native American student's composition of a life map in a senior English class. Journal of American Indian Education, 22-44.  Stajovic, A. D. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. Psychological Bulletin, 124, 240-261.  Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R. Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013) Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. Reading and writing, 26: 17, pp. 17-44. |

**Curso 2:**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Nombre de la acción formativa** | **Enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura** |
| **2. Autor o Equipo Diseñador** | **Área de Formación Continua-CPEIP**  **Universidad Diego Portales** |

|  |
| --- |
| **3. Antecedentes** |
| La producción de textos escritos es una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento humano. Escribir promueve el aprendizaje y la transformación del conocimiento (Balgopal et al., 2013; Klein y Rose, 2010); mientras que, a la vez, favorece la familiarización con diversos géneros discursivos, cuyo manejo es esencial para la interacción social. En último término, escribir permite a las personas integrarse en la sociedad a través de la adquisición de una flexibilidad retórica que les hace posible adaptarse a distintos contextos sociales y culturales (Ravid & Tolchinsky, 20024). Por este motivo, las habilidades de alfabetización son un propósito clave para el desarrollo de los países, aspecto que ha sido recogido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, al que Chile adhiere (PNUD, 2020). En efecto, en todos los documentos curriculares de la asignatura de Lenguaje hay un eje destinado específicamente al desarrollo de habilidades de escritura, destacándose como herramienta de aprendizaje para las y los estudiantes.  En línea con lo anterior, esta competencia se integra también transversalmente en las otras áreas del currículum, que reconocen que la escritura es una manera, no solo de demostrar conocimientos, sino también de aprender en las disciplinas. Por otra parte, dado que en la escuela los conocimientos se transmiten y evalúan con preponderancia de los textos escritos, el desarrollo de habilidades de escritura adquiere un lugar central en la formación de las y los estudiantes.  Sin embargo, aprender a escribir de forma flexible y adaptada al contexto no es tarea sencilla. La escritura es una habilidad compleja que se desarrolla durante la vida. Escribir implica habilidades básicas, como codificar los mensajes atendiendo a las convenciones escritas de la caligrafía y la ortografía, y también habilidades de orden superior, como generar ideas apropiadas para lograr un propósito comunicativo y organizar la información en textos coherentes que se hacen cargo adecuadamente de la situación retórica. Para esto, las y los estudiantes, como escritores, ponen en práctica una serie de estrategias de proceso y habilidades, tanto cognitivas, como metacognitivas (Scardamalia & Bereiter, 1992; Didactext, 2015).  Diversos estudios dan cuenta de los desafíos que tiene nuestro sistema educativo para el desarrollo las habilidades de escritura (Flotts et al., 2015; Agencia de la Calidad, 2015; 2017; Sotomayor et al., 2016). La evidencia muestra que los estudiantes tienen dificultades para desplegar habilidades cognitivas de alto nivel al escribir textos propios de su etapa escolar, lo que se ha agravado en el contexto de pandemia.  Esto genera la necesidad urgente de preparar a los docentes para enfrentar este doble desafío: nivelar a los estudiantes en sus habilidades básicas de escritura, y promover el desarrollo de habilidades de escritura de alto nivel.  Atendiendo al propósito anterior, se propone un curso e-learning orientado a actualizar los conocimientos teóricos en torno a la escritura, con un foco específico en la enseñanza del proceso de escritura. Este foco responde que “la asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender” (Ministerio de Educación, 2012). Es decir, la escritura es reconocida tanto como herramienta de expresión, como instrumento de aprendizaje. Lo anterior implica comprender la actividad de escritura como un proceso cognitivo complejo que debe permitir que las y los estudiantes aprendan estructuras de algunos géneros discursivos propios de la escuela y de la vida cotidiana, para comunicarse de forma efectiva (Espinosa y Concha, 2015). |

|  |
| --- |
| **4. Fundamentación Técnica** |
| Se ha reportado que, frecuentemente, las y los estudiantes chilenos tendrían diversas debilidades al momento de producir textos escritos (Arechabala, Catoni, Ávila, Riquelme, y Aedo, 2011; Concha, Aravena, Coloma, y Romero, 2010; Concha y Paratore (2011), Sotomayor et al. (2013), entre otros). Esta información contrasta con investigaciones que muestran que las y los docentes dedican poco tiempo a la enseñanza de la escritura en clases, en comparación con el desarrollo de otros ejes del currículum, como lectura, por ejemplo. (Concha et al., 2010; Galdames, Medina, Martín, Gaete y Valdivia, 2010).  En tanto, en la Evaluación Docente 2020, los hallazgos del portafolio muestran una preponderancia de niveles de desempeño básico e insatisfactorio en indicadores estrechamente relacionados con la enseñanza del proceso de escritura, como por ejemplo, "uso del error para el aprendizaje" (88% por lograr), "ambiente de trabajo" (89% por lograr), o " retroalimentación a sus estudiantes" (76% por lograr).  La enseñanza de la escritura requiere un amplio dominio metalingüístico, metadiscursivo y didáctico por parte de las y los docentes. Al respecto, la evidencia en Chile muestra que hay todavía una importante necesidad formativa en el área. Si bien la investigación nacional indica que existen cursos de formación inicial destinados a la didáctica de la lengua (Sotomayor et al., 2011; Bahamondes et al., 2021), se observa una distancia importante entre la formación teórica y la práctica en el quehacer docente y un pobre abordaje de la didáctica en las escuelas. Lo anterior muestra que los cursos de didáctica de la lengua en los programas de FID son insuficientes para propiciar bajadas pedagógicas actualizadas según los enfoques didácticos (Bahamondes, et al., 2021, Flores Ferrés et al., 2022).  Adicionalmente, un estudio sobre la formación inicial de profesores de Ed. Básica en Lenguaje y Comunicación reveló que los cursos de Lenguaje en la FID integran el desarrollo de habilidades lingüísticas de las y los estudiantes con el dominio de la didáctica. Sin embargo, concluyen que la formación inicial actual sería insuficiente para formar adecuadamente a futuras y futuros docentes (Sotomayor et al., 2011).  Entre los objetivos de lectura y escritura priorizados por el Ministerio de Educación en el contexto de pandemia, se consideran habilidades de alto nivel cognitivo y un uso autorregulado de estrategias para el proceso de escritura. A su vez, el decreto 83 propone una serie de orientaciones para atender a la diversidad en las aulas. Estas se plasman en las Progresiones en Espiral que también recogen habilidades de alto nivel para el caso de la escritura en todos los cursos. Así, el sistema educativo en su conjunto, con un énfasis explícito de las políticas públicas, continúa orientado al desafío de formar a las y los estudiantes en habilidades de literacidad que les permitan participar con éxito en las diversas demandas propias de la sociedad del siglo XXI, las cuales, tal como denotan los Objetivos de Aprendizaje priorizados en los documentos previos, sobrepasan considerablemente el desarrollo de las destrezas básicas de escritura. Por esta razón, la enseñanza de escritura con enfoque de proceso, que persigue la enseñanza de habilidades de orden superior, como generar ideas apropiadas para lograr un propósito comunicativo y organizar la información en textos coherentes que se hacen cargo adecuadamente de la situación retórica (Scardamalia & Bereiter, 1992; Didactext, 2015), resulta de una importancia meridiana en este contexto.  En vista de los antecedentes previos, el objetivo de este curso apunta a que las y los docentes sean capaces de reflexionar desde la didáctica, con un enfoque de proceso; planificar fundamentadamente e implementar pedagógicamente estrategias de enseñanza que ofrezcan oportunidades para aprender sobre la escritura y para realizar procesos de escritura autorregulados, en el marco de comunidades de escritores en la que escribir es valorado. |

|  |
| --- |
| **5. Descripción General del curso** |
| Las y los docentes, a través de este curso, serán capaces de reflexionar desde la didáctica, con un enfoque de proceso; planificar fundamentadamente e implementar pedagógicamente estrategias de enseñanza que ofrezcan oportunidades para aprender sobre la escritura y para realizar procesos de escritura autorregulados, en el marco de comunidades de escritores en la que escribir es valorado.  Esta competencia se desglosa en cinco objetivos de aprendizaje, cada uno relacionado con una unidad temática del curso.   * Conocer los principios generales del enfoque de proceso y aplicarlos. * Conocer las etapas del proceso de escritura e identificar estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa. * Identificar metodologías para la generación de ideas, registro y sistematización de la información para escribir. * Comprender metodologías para la escritura autorregulada. * Implementar metodologías para la retroalimentación y la revisión de la escritura. |

|  |
| --- |
| **6. Vinculación con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) considerando los Estándares de Desempeño Profesional** |
| El curso “Enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura” se relaciona con los siguientes Estándares:  **Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza**  **DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje**  **Estándar 2:** **Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar**  Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.  **Estándar 3: Planificación de la enseñanza**  Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.  **Estándar 4: Planificación de la evaluación**  Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.  **DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes**  **Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento**  Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.  **Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje**  Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en las y los estudiantes.  **Estándares Disciplinarios Educación General Básica: Lenguaje**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir.  **Estándares Disciplinarios Educación Media: Lenguaje**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura como un proceso de comunicación, aprendizaje, desarrollo personal y participación social e implementa situaciones de enseñanza auténticas y relevantes que promueven la participación activa y reflexiva en la sociedad. |

|  |
| --- |
| **7. Objetivos Generales** |
| * Conocer los principios generales del enfoque de proceso y aplicarlos. * Conocer las etapas del proceso de escritura e identificar estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa. * Identificar metodologías para la  generación de ideas, registro y sistematización de la información para escribir. * Comprender metodologías para la escritura autorregulada. * Implementar metodologías para la retroalimentación y la revisión de la escritura. |

|  |
| --- |
| **8. Destinatarios** |
| Docentes de aula, técnicas y con función técnico-pedagógica. De nivel básico, especial o diferenciado, media formación general y diferenciada científico humanista. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **9. Otros Antecedentes** | | | |
| Tipo de programa | | Curso | |
| Modalidad | | E-Learning | |
| Cobertura | | Nacional | |
| Duración | Duración (Horas cronológicas total) | | 60 |
| Horas de trabajo sincrónico | | 15 |
| Horas de trabajo asincrónico | | 45 |
| Requisito de Aprobación | Obtener una calificación final igual o superior a 4.0 | | |
| Tiempo de ejecución | 9 semanas | | |

**10. Esquema temático etapa virtual (EVA)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **UNIDAD** | **TIEMPO** | **OBJETIVOS** | **CONTENIDOS** | **ACTIVIDADES** |
| Unidad 1 | 10 horas | Conocer los principios generales del enfoque de proceso y aplicarlos. | Diferencias entre los enfoques de proceso y de producto.  Evidencias de la investigación respecto de la enseñanza de la escritura con enfoque de proceso.  Un enfoque psicolingüístico del proceso de producción textual.  Escritura epistémica o escritura para el aprendizaje.  Importancia de la interacción entre problema retórico y problema de contenido para el aprendizaje.  Indicaciones o consignas para un proceso de escritura con enfoque de proceso. | Lectura de bibliografía clave obligatoria.  Foro de discusión sobre experiencias personales de procesos de escritura por etapas.  Actividad de análisis de un ejemplo de Indicaciones de escritura, para aplicar conocimientos teóricos sobre el enfoque de proceso.  Actividad de análisis de indicaciones de escritura propias y propuestas de mejora a partir de sus conocimientos teóricos sobre el enfoque de proceso. |
| **Unidad 2** | 10 horas | Conocer las etapas del proceso de escritura e identificar estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa | La escritura como proceso social, cognitivo y emocional.  Subprocesos y recursividad en la escritura.  Estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa del proceso de escritura.  Concepto de género discursivo.  Géneros discursivos y situación retórica.  Análisis de géneros discursivos como estrategia clave de escritura autorregulada. | Lectura de bibliografía clave obligatoria.  Visionado de cápsulas de contenido (que recojan las lecturas).  Participación en foro sobre dificultades que se presentan al realizar procesos de escritura por etapas en el aula.  Puesta en práctica de estrategia de análisis de género discursivo aprendida en clases.  Evaluación metacognitiva de las estrategias de análisis de género discursivo aplicada. |
| **UNIDAD 3** | 10 horas | Identificar metodologías para la generación de ideas, registro y sistematización de la información para escribir. | La situación retórica en la enseñanza de la escritura.  Componente de la situación retórica y su uso en la didáctica de la escritura con enfoque de proceso.  Modelos de comprensión lectora.  Estrategias de comprensión de textos y determinación de objetivos de lectura.  Estrategias para la generación de ideas individuales y colectivas a partir de la lectura: selección, jerarquización y sistematización de ideas.  El resumen como estrategia de lectura focalizada y síntesis de información. | Lectura de bibliografía clave obligatoria.  Autoevaluación y reflexión didáctica a partir material didáctico propio y evaluación de características del uso de la situación retórica en las primeras etapas del proceso de escritura.  Análisis y evaluación de material didáctico escolar para realizar un Resumen, a partir de características estudiadas en clase.  Participación en foro sobre experiencias exitosas de tratamiento de la situación retórica en la enseñanza de procesos de escritura por etapas en el aula. |
| **UNIDAD 4** | 10 horas | Comprender metodologías para la escritura autorregulada. | Situación retórica y planificación.  Metodologías para planificar considerando la situación retórica.  Características de la planificación para la transformación del conocimiento.  Estrategias para la generación y planificación de ideas para escribir.    Planificación con foco en la coherencia del texto.  Estrategias de planificación según propósitos de escritura. | Lectura de bibliografía clave obligatoria.  Visionado de cápsulas de contenido (que recojan las lecturas).  Evaluación de material didáctico para las etapas iniciales del proceso de escritura susceptibles propiciar el monitoreo.  Retroalimentación de un texto real de una o un estudiante de 7° básico.  Evaluación de material didáctico real para el trabajo de la coherencia, a partir de principios abordados en clase. |
| **UNIDAD 5** | 5 horas | Implementar metodologías para la retroalimentación y la revisión de la escritura. | La revisión en el marco del proceso de escritura.  Enseñanza de la revisión autónoma a partir de la retroalimentación.  Características de una buena retroalimentación.  Modelaje imperfecto de la revisión de la escritura.  Estrategias para enseñar a revisar de manera autónoma. | Lectura de bibliografía clave obligatoria.  Lectura de infografía.  Análisis, utilizado Padlet, de caso de evaluación docente, a partir de criterios abordados en el curso.  Elaboración de cápsula con modelaje de corrección a partir del modelo de transferencia progresiva de la responsabilidad. |

|  |
| --- |
| **11. Especificaciones Generales sesiones sincrónicas** |
| En las clases sincrónicas se privilegiará el trabajo de talleres grupales, promoviendo así instancias educativas colaborativas, las que se centrarán en la reflexión, evaluación y/o retroalimentación del trabajo de los pares, de modo de fomentar la discusión constructiva, el intercambio de ideas, etc.  Las actividades de las sesiones sincrónicas apuntan a fortalecer el dominio de los contenidos adquiridos en las sesiones asincrónicas, a través de:   * Discusión y resolución de dudas sobre contenidos teóricos revisados en los módulos asincrónicos (Jamboard). * Discusión y análisis en pequeños grupos sobre concepciones negativas y dificultades acerca del enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura. * Puesta en común de concepciones negativas y dificultades acerca del enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura y confrontación con los conocimientos aportados por la teoría. * Análisis de secuencia didáctica para identificar las etapas clave del proceso de escritura y la presencia de estrategias cognitiva y metacogitivas propias de cada etapa. * Valoración de la secuencia didáctica a partir del análisis realizado. * Ejercicios en grupos de diferenciación entre las teorías de géneros textuales y las de tipologías textuales. * Puesta en común y reflexión sobre la relación entre la teoría de géneros textuales y los enfoques comunicativo y sociocultural. * Discusión en pequeños grupos sobre similitudes entre la escritura literaria y no literaria desde el enfoque de proceso. * Análisis de estrategias de expresión significativa, abordaje del problema creativo y generación de ideas para escribir textos literarios. * Discusión en plenario o grupos sobre relación entre situación retórica y motivación. * Análisis de estrategias de autorregulación, monitoreo y motivación en el proceso de escritura. * Análisis de tipos de conocimientos metacognitivos y de estrategias para enseñarlos. * Claves de modelaje de prácticas de corrección. * Análisis, en grupos, de prácticas de corrección * Presentación, análisis y discusión de casos realizados por los ellos mismos. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **12. Esquema temático talleres sincrónicos** | | | |
| **UNIDAD** | **HORAS** | **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** | **CONTENIDOS** |
| **1** | **2,5** | Conocer los principios generales del enfoque de proceso y aplicarlos. | Diferencias entre los enfoques de proceso y de producto.  Evidencias de la investigación respecto de la enseñanza de la escritura con enfoque de proceso.  Un enfoque psicolingüístico del proceso de producción textual.  Escritura epistémica o escritura para el aprendizaje.  Importancia de la interacción entre problema retórico y problema de contenido para el aprendizaje.  Indicaciones o consignas para un proceso de escritura con enfoque de proceso. |
| **2** | **4** | Conocer las etapas del proceso de escritura e identificar estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa | La escritura como proceso social, cognitivo y emocional.  Subprocesos y recursividad en la escritura.  Estrategias cognitivas y metacognitivas propias de cada etapa del proceso de escritura.  Concepto de género discursivo.  Géneros discursivos y situación retórica.  Análisis de géneros discursivos como estrategia clave de escritura autorregulada. |
| **3** | **2** | Identificar metodologías para la generación de ideas, registro y sistematización de la información para escribir. | La situación retórica en la enseñanza de la escritura.    Componente de la situación retórica y su uso en la didáctica de la escritura con enfoque de proceso.    Modelos de comprensión lectora.    Estrategias de comprensión de textos y determinación de objetivos de lectura.    Estrategias para la generación de ideas individuales y colectivas a partir de la lectura: selección, jerarquización y sistematización de ideas.    El resumen como estrategia de lectura focalizada y síntesis de información. |
| **4** | **4** | Comprender metodologías para la escritura autorregulada. | Situación retórica y planificación.  Metodologías para planificar considerando la situación retórica.  Características de la planificación para la transformación del conocimiento.  Estrategias para la generación y planificación de ideas para escribir.  Planificación con foco en la coherencia del texto.  Estrategias de planificación según propósitos de escritura. |
| **5** | **2,5** | Implementar metodologías para la retroalimentación y la revisión de la escritura. | La revisión en el marco del proceso de escritura.  Enseñanza de la revisión autónoma a partir de la retroalimentación.  Características de una buena retroalimentación.  Modelaje imperfecto de la revisión de la escritura.  Estrategias para enseñar a revisar de manera autónoma. |

|  |
| --- |
| **13. Plan de Evaluación** |
| En cada módulo se consideran instancias de evaluación sumativa y formativa, con diversos agentes (hetero, auto y co-evaluación), que privilegien la aplicación reflexiva de los conocimientos didácticos adquiridos y la discusión fundamentada en los foros del curso.  En términos de las **acciones de carácter formativo**, el diseño contempla que las diferentes actividades desarrolladas se transformen en procesos de puesta en práctica de la teoría, siendo retroalimentadas por tutores o pares, según sea el modo de compartirlas, permitiendo el monitoreo del aprendizaje. Para estos efectos, se han pensado en instancias diversas, entre las cuales destacan: foros de discusión sobre prácticas de retroalimentación y lecturas, análisis de textos escritos por estudiantes, análisis de caso de retroalimentaciones propias y de compañeros y retroalimentación de tareas escritas reales.  En cuanto a los **procedimientos evaluativos de carácter sumativo**, se espera que las y los participantes puedan plasmar lo aprendido en diversos ejercicios clave de la práctica de retroalimentación efectiva: retroalimentación de textos reales correspondiente a una tarea escrita de un alumno de 4° básico, evaluación de una retroalimentación presentada en el curso, retroalimentación de un texto real de un estudiante de 5° básico, considerando los criterios de calidad y retroalimentación de un texto real de un estudiante de 7° básico.  Además, se contempla la participación en las actividades sincrónicas que tendrán actividades prácticas con retroalimentación entre pares. De este modo, se espera que cada participante pueda reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje en cada una de las unidades temáticas y, de esta manera, ir evaluando y monitoreando sus propios logros y desafíos futuros, así como contribuyendo al proceso colectivo de aprendizaje.  Por su parte, a través de una evaluación de entrada de carácter formativo al inicio del curso, se espera realizar un diagnóstico de las y los participantes, que a su vez les permita ver cómo llegan a la instancia formadora; para luego finalizar el curso con una evaluación de salida, de manera tal que sea posible evaluar cuánto avanzaron las y los participantes en sus conocimientos sobre retroalimentación de la escritura, en el transcurso de esta acción formativa.  En conclusión, el curso ofrece distintas modalidades e instrumentos de evaluación, acordes a los objetivos de cada unidad, lo que favorece la diversificación y enriquecimiento del proceso formativo. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| UNIDAD | EVALUACIÓN | **PONDERACIÓN** | |
| EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA | | 0% | |
| UNIDAD 1 | Foro de discusión sobre experiencias personales de procesos de escritura por etapas | 0% | 10% |
| Actividad de análisis de un ejemplo de Indicaciones de escritura, para aplicar conocimientos teóricos sobre el enfoque de proceso. | 5% |
| Actividad de análisis de indicaciones de escritura propias y propuestas de mejora a partir de sus conocimientos teóricos sobre el enfoque de proceso. | 5% |
| UNIDAD 2 | Participación en foro sobre dificultades que se presentan al realizar procesos de escritura por etapas en el aula. | 5% | 15% |
| Puesta en práctica de estrategia de análisis de género discursivo aprendida en clases. | 10% |
| Evaluación metacognitiva de la estrategia de análisis de género discursivo aplicada. | 0% |
| UNIDAD 3 | Autoevaluación y reflexión didáctica a partir material didáctico propio y evaluación de características del uso de la situación retórica en las primeras etapas del proceso de escritura | 5% | 15% |
| Análisis y evaluación de material didáctico escolar para realizar un Resumen, a partir de características estudiadas en clase. | 10% |
| Participación en foro sobre experiencias exitosas de tratamiento de la situación retórica en la enseñanza de procesos de escritura por etapas en el aula. | 0% |
| UNIDAD 4 | Evaluación de material didáctico para las etapas iniciales del proceso de escritura susceptibles propiciar el monitoreo. | 10% | 30% |
| Retroalimentación de un texto real de una o un estudiante de 7° básico. | 0% |
| Evaluación de material didáctico real para el trabajo de la coherencia, a partir de principios abordados en clase. | 20% |
| UNIDAD 5 | Análisis, utilizado Padlet, de caso de evaluación docente, a partir de criterios abordados en el curso. | 10% | 30% |
|
| Elaboración de cápsula con modelaje de corrección a partir del modelo de transferencia progresiva de la responsabilidad. | 20% |
| EVALUACIÓN DE SALIDA |  | 0% |  |
|

|  |
| --- |
| **14. Metodología y aspectos técnicos** |
| El siguiente proceso formativo en modalidad e-learning contempla acciones formativas asincrónicas a través de la plataforma e-mineduc y la realización de sesiones sincrónicas destinadas a la consolidación conceptual y aplicación de los contenidos aprendidos, con el fin de facilitar la interacción entre las y los participantes. La acción formativa ha sido organizada en 5 unidades temáticas, cada una desarrollada en dos semanas; a excepción de la última unidad, que se desarrolla en una semana:  Unidad 1, 12,5 horas cronológicas, con 10 horas asincrónicas y 2,5 sincrónicas.  Unidad 2, 14 horas cronológicas, con 10 horas asincrónicas y 4 sincrónicas (2 horas cada semana).  Unidad 3, 12 horas cronológicas, con 10 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Unidad 4, 14 horas cronológicas, con 10 horas asincrónicas y 4 sincrónicas (2 horas cada semana).  Unidad 5, 7,5 horas cronológicas, con 5 horas asincrónicas y 2, 5 sincrónicas.  Esto supone un total de 60 horas cronológicas, con un 75% asincrónico (45 horas) y un 25% sincrónico (15 horas).  En cada unidad, el trabajo se ha organizado considerando una secuencia que equilibre la construcción de conocimiento, la reflexión, la puesta en práctica y el análisis de casos. También se contempla comenzar el trabajo de cada unidad con lecturas y/o cápsulas de contenido para favorecer la familiarización y aprendizaje de los principios y enfoques didácticos que luego se deben implementar en el aula. Se propone privilegiar el trabajo colaborativo entre las y los participantes, considerando el uso y modelamiento de diversas herramientas tecnológicas disponibles que las y los docentes puedan también usar en sus aulas.  Las estrategias y procesos de formación fueron definidos considerando los objetivos de cada unidad, los contenidos asociados, su complejidad y el nivel de desempeño esperado. En general, se propone un ciclo recursivo, compuesto por las etapas de aproximación, construcción de conocimientos, aplicación y evaluación, que de manera virtuosa favorecen la autonomía del aprendizaje y la responsabilidad. Además, este curso posee una metodología teórico-práctica cercana a la enseñanza inversa, donde se combina la presentación asincrónica de contenidos y el desarrollo de actividades y ejercicios que luego son evaluados y mejorados en las sesiones sincrónicas, para que posteriormente puedan ser aplicados en las escuelas. Estos productos, además, serán constantemente evaluados y retroalimentados a través del sistema tutorial.  Por lo anterior, la ejecución del curso considera tutores y tutoras debidamente capacitadas, pues ellas serán las responsables de ofrecer el apoyo pedagógico, seguimiento y retroalimentación específica y oportuna a cada participante, presentando ejemplos y estrategias que posibilitan el logro de los objetivos específicos. El número máximo de 30 participantes por tutor favorece la entrega de esta retroalimentación personalizada y oportuna.  Adicionalmente, se enfatiza la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes, principalmente en las sesiones sincrónicas. Esto, con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de docentes. |

|  |
| --- |
| **Bibliografía referencial** |
| Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, pp. 63-93.  Álvarez Angulo, T. (2007). A vueltas con el resumen escolar: esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador. *Didáctica (lengua y literatura).*  Andueza, A. (2021). Estrategias didácticas para promover el conocimiento metacognitivo: una propuesta para analizar el género discursivo miniensayo. Lenguaje y Textos, (53), 31-39.  Andueza, A. y Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica (lengua y literatura).* Disponible en <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61952>  Arias-Gundín, O., & García-Sánchez, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 222-228.  Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2021). Enseñanza del código escrito a estudiantes de segundo ciclo. *Prácticas de Justicia Educacional*, 13. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/07/practicas-n13.pdf>  Ávila, N., Espinosa, M.J y Figueroa, J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educacional, 6*. Centro Justicia Educacional. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>  Bajtín, M. (2008). Estética de la creación verbal (trad. de T. Bubnova). *Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.* (Obra original publicada en 1979).  Balgopal, M. & Wallace, A. (2013). Writing-to-learn, writing-to-communicate, & scientific literacy. *The american biology Teacher*, 75(3), 170-175. Disponible en <https://doi.org/10.1525/abt.2013.75.3.5>  Bazerman, C. (2009) Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 127-138. Disponible en <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>  Benítez Figari, Ricardo. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos, 33(48*), 49-67. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>  Bereiter, C., & Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.  Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.  Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU: *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.  Camps, A., Vicens, X. F., & Gubern, M. M. (2022). Los géneros de aprendizaje en la actividad académica. *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Ediciones Octaedro SL.  Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420.  Centro de Escritura Javeriano. (2022). *Consigna de escritura*. Pontificia Universidad Javeriana.  Disponible en [https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/consigna-de-…](https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/consigna-de-escritura)  Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique: Revue internationale de linguistique française,* (29), 125-151. Disponible en <https://shs.hal.science/halshs-00334043/document>  Charolles, M. (2011). Cohérence et cohésion du discours. *Dimensionen der Analyse*  Charolles, M., & Vigier, D. (2005). Les adverbiaux en position préverbale: portée cadrative et organisation des discours. *Langue française,* (4), 9-30.  Colonna, S., Charolles, M., Sarda, L., & Pynte, J. (2014). Effect on comprehension of preposed versus postposed adverbial phrases. *Journal of psycholinguistic research*, 43(6), 771-790.  Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-15.  Concha, S., & Paratore, J. R. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students’ metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>  Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos*. Literatura y lingüística,* (21), 75-92. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>  De Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología,* 38(3), 477-492.  Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. Disponible en <https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871>  Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). Guilford Press.  Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>  Kellogg, R. T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Lawrence Erlbaum Associates.  Klein, P. D., & Rose, M. A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433-461.Texten und Diskursivent-Dimensioni dell’analisi di testi e discoursi, (pp.153-173). Lit Verlag. Disponible en <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838>  Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419–448. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>  Reiff, M.J., y Barwashi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337.  Salatas & W. Schneider (eds.), Metacognition, strategy use, and instruction. *Nueva York: The Gilford Press*. pp. 226-256.  Scarmalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.  Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2012, num. 59, p. 43-61. |

**Curso 3:**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Nombre de la acción formativa** | **Evaluación de la escritura** |
| **2. Autor o Equipo Diseñador** | **Área de Formación Continua-CPEIP**  **Universidad Diego Portales** |

|  |
| --- |
| **3. Antecedentes** |
| Dado que en la escuela los conocimientos se transmiten y evalúan con preponderancia de los textos escritos, el desarrollo de habilidades de escritura adquiere un lugar central en la formación de las y los estudiantes. Por este motivo, las habilidades de alfabetización son un propósito clave para el desarrollo de los países, aspecto que ha sido recogido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, al que Chile adhiere (PNUD, 2020), así como en las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura (Mineduc, 2012; 2016; 2019), las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2018), y la priorización curricular para la pandemia (Mineduc 2020, 2021).  La escritura es una habilidad compleja que se desarrolla durante la vida. Escribir implica habilidades básicas, como codificar los mensajes atendiendo a las convenciones escritas de la caligrafía y la ortografía, y también habilidades de orden superior, como generar ideas apropiadas para lograr un propósito comunicativo y organizar la información en textos coherentes que se hacen cargo adecuadamente de la situación retórica. Para esto, las y los estudiantes, como escritores, ponen en práctica una serie de estrategias de proceso y habilidades metacognitivas (Scardamalia & Bereiter, 1992; Didactext, 2015).  Diversos estudios dan cuenta de los desafíos que tiene nuestro sistema educativo para el desarrollo las habilidades de escritura (Flotts et al., 2015; Agencia de la Calidad, 2015; 2017; Sotomayor et al., 2016). La evidencia muestra que las y los estudiantes tienen dificultades para desplegar habilidades cognitivas de alto nivel al escribir textos propios de su etapa escolar.  Esto genera la necesidad urgente de preparar a las y los docentes para enfrentar este doble desafío: nivelar a las y los estudiantes en sus habilidades básicas de escritura, y promover el desarrollo de habilidades de escritura de alto nivel.  Promover el desarrollo de las habilidades de escritura requiere planificar el proceso evaluativo, ya que es una parte fundamental de la preparación de la enseñanza (Marco para la Buena Enseñanza 2021). Lo anteriormente expuesto se sustenta en la idea de que la evaluación permite contar con evidencias de calidad, oportunas y pertinentes sobre el aprendizaje de las y los estudiantes (Mineduc, 2017). En este sentido, el curso e-lerning que se propone está orientado a actualizar los conocimientos teóricos sobre escritura y evaluación, así como también proveer de herramientas metodológicas para el planificar la evaluación de la escritura. |

|  |
| --- |
| **4. Fundamentación Técnica** |
| La escritura y su evaluación ha tenido un fuerte acento en mediciones estandarizadas como SIMCE y PSU (Plan Nacional de escritura, 2020), por lo que resulta necesario actualizar los conocimientos pedagógicos para que la evaluación permita ajustar la planificación de la enseñanza y emitir juicios fundamentados sobre los aprendizajes de los estudiantes (Política para el Fortalecimiento de la evaluación en el aula, 2018). La investigación nacional señala que la evaluación ha sido comprendida por las y los docentes como una instancia administrativa a la que se debe dar cumplimiento por mandato de Ministerio de Educación (Mineduc, 2017). Esto quiere decir, siguiendo lo que plantea la Política para fortalecimiento de la evaluación en el aula, que la mirada de las y los docentes en el contexto nacional ha estado centrada en las calificaciones, más que en el proceso de enseñanza-aprendizaje.  De acuerdo a los resultados de la Evaluación Docente 2021 (CPEIP, 2022), los hallazgos del portafolio muestran que el 64% de las y los docentes evaluados muestra una competencia por lograr en el indicador de evaluación y pauta de corrección. Por otro lado, el 57% de las y los docentes evaluadas demuestra una competencia por lograr en el indicador de relación entre evaluación y objetivos. Por último, el 67% demuestra una competencia por lograr en el indicador de análisis y uso de los resultados de la evaluación, que tiene como finalidad evaluar la capacidad del docente para analizar los resultados para tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes.  A partir de los antecedentes, el objetivo de este curso está orientado a que las y los docentes sean capaces de adaptar y diseñar instrumentos de evaluación de la escritura coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos en sus clases y con los principios de evaluación para el aprendizaje y de la escritura como actividad autorregulada. |

|  |
| --- |
| **5. Descripción General del curso** |
| Las y los docentes, a través de este curso, serán capaces de adaptar y diseñar instrumentos de evaluación de la escritura coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos en sus clases y con los principios de evaluación para el aprendizaje y de la escritura como actividad autorregulada.  Esta competencia se desglosa en 3 objetivos de aprendizaje, cada uno correspondiente a una unidad temática del curso:   * Fundamentar las decisiones de enseñanza y evaluación de la escritura atendiendo los principios de evaluación para el aprendizaje de la escritura como actividad autorregulada * Evaluar y diseñar instrumentos de evaluación para asegurar su validez, coherencia con los objetivos de aprendizaje, y utilidad para el proceso de aprendizaje * Analizar críticamente los recursos asociados al SIMCE de escritura (resultados, ejemplos de ítems liberados, rúbricas) para informar las decisiones de enseñanza. |

|  |
| --- |
| **6. Vinculación con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) considerando los Estándares de Desempeño Profesional** |
| El curso “Evaluación de la escritura” se relaciona con los siguientes Estándares:  **Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza**  **DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje**  **Estándar 4: Planificación de la evaluación**  Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidenciasalineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentara sus estudiantes.  **DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes**  **Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje**  Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.  **Estándares Disciplinarios Educación General Básica: Lenguaje**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir.  **Estándar F: Conocimiento y manejo de la lengua**  Conoce y enseña recursos fundamentales de la lengua y sus convenciones desde un enfoque comunicativo funcional a fin de enriquecer la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales.  **Estándares Disciplinarios Educación Media: Lenguaje**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura como un proceso de comunicación, aprendizaje, desarrollo personal y participación social e implementa situaciones de enseñanza auténticas y relevantes que promueven la participación activa y reflexiva en la sociedad.  **Estándar E: Conocimiento y manejo de la lengua**  Conoce y enseña recursos fundamentales de la lengua y sus convenciones desde un enfoque comunicativo funcional a fin de enriquecer la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales. |

|  |
| --- |
| **7. Objetivos Generales** |
| Adaptar y diseñar instrumentos de evaluación de la escritura coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos en las clases y con los principios de evaluación para el aprendizaje y de la escritura como actividad autorregulada. |

|  |
| --- |
| **8. Destinatarios** |
| Docentes de Lenguaje, de educación diferencial o que ejercen funciones técnico-pedagógicas en Ed. Básica y Media. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **9. Otros Antecedentes** | | | |
| Tipo de programa | | Curso | |
| Modalidad | | E-Learning | |
| Cobertura | | Nacional | |
| Duración | Duración (Horas cronológicas total) | | 60 |
| Horas de trabajo sincrónico | | 12 |
| Horas de trabajo asincrónico | | 48 |
| Requisito de Aprobación | Obtener una calificación final igual o superior a 4.0 | | |
| Tiempo de ejecución | 10 semanas | | |

**10. Esquema temático etapa virtual (EVA)**

| **UNIDAD** | **TIEMPO** | **OBJETIVOS** | **CONTENIDOS** | **ACTIVIDADES** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Unidad 0 | 3 horas | Conocer plataforma Moodle  Realizar pretest | * Plataforma Moodle * Pre-test | * Familiarización con la plataforma. * Realización de pre-test. |
| Unidad 1 | 15 horas | Fundamentar las decisiones de enseñanza y evaluación de la escritura atendiendo los principios de evaluación para el aprendizaje de la escritura como actividad autorregulada. | •Autorregulación en la escritura y evaluación para el aprendizaje:  - Escritura como actividad autorregulada.  - Principios de la evaluación para el aprendizaje en escritura: evaluación auténtica de la escritura.  - Agentes y momentos de evaluación: co-evaluación, auto-evaluación, hetero-evaluación, evaluación de proceso y evaluación de producto ¿cuándo y por qué?  Uso de evidencias de la evaluación para la toma de decisiones de enseñanza: focos de la evaluación, sistematización de los resultados, uso de la información para la planificación. | •Lectura de bibliografía clave obligatoria.  •Foro de discusión sobre la evaluación de la escritura.  •Visionado de cápsulas de contenido (que recojan las lecturas).  •Reflexionan sobre los aspectos de mejora de una práctica evaluativa para fomentar la escritura como práctica autorregulada.  •Diseño de una estrategia evaluativa para el aprendizaje de la escritura para aplicar conocimientos teóricos. |
| **Unidad 2** | 20 horas | Evaluar y diseñar instrumentos de evaluación para asegurar su validez, coherencia con los objetivos de aprendizaje, y utilidad para el proceso de aprendizaje. | • Instrumentos de evaluación para el aula:  - Rúbricas holísticas y analíticas: usos, límites, alcances.  - Pautas con niveles de logros: usos, límites, alcance.  - Listas de cotejo: usos, límites, alcances. | •Lectura de bibliografía clave obligatoria.  •Foro de discusión sobre la evaluación de la escritura.  •Ejercicio de análisis de una práctica evaluativa para determinar aspectos de mejora que permitan aumentar la validez y confiabilidad de la información que se recoge a través de la evaluación.  •Diseño de un instrumento de evaluación. |
| **UNIDAD 3** | 10 horas | Analizar críticamente los recursos asociados al SIMCE de escritura (resultados, ejemplos de ítems liberados, rúbricas) para informar las decisiones de enseñanza. | * Evaluación estandarizada de la escritura:   - Nociones de validez y justicia en la evaluación estandarizada.  - Cómo leer y usar los resultados SIMCE.  - Limitaciones de las pruebas estandarizadas de escritura: el problema de la situación de escritura, el problema de los reactivos, el problema de la asignación de puntajes. | •Lectura de bibliografía clave obligatoria.  •Foro de discusión sobre la evaluación de la escritura.  •Análisis de tareas de escritura de la prueba SIMCE (actividad formativa).  •Análisis de los resultados de una prueba estandarizada sobre escritura para tomar decisiones de enseñanza. |

|  |
| --- |
| **11. Especificaciones Generales sesiones sincrónicas** |
| En las clases sincrónicas se privilegiará el trabajo de talleres grupales, promoviendo así instancias educativas colaborativas, las que se centrarán en la reflexión, evaluación y/o retroalimentación del trabajo de los pares, de modo de fomentar la discusión constructiva, el intercambio de ideas, etc.  Las actividades de las sesiones sincrónicas apuntan a fortalecer el dominio de los contenidos adquiridos en las sesiones asincrónicas, a través de:   * Análisis de variadas situaciones evaluativas de escritura para identificar si se cumplen los principios de la evaluación para el aprendizaje. * Discusión y resolución de dudas sobre contenidos teóricos revisados en los módulos asincrónicos. * Explican las etapas del diseño de una estrategia evaluativa para la toma de decisiones y se retroalimentan. * Puesta en común sobre dificultades y fortalezas. * Lectura de casos y puesta en común del análisis. * Diseño colaborativo de un instrumento de evaluar para evaluar un texto. * Aplicación de un aplicar una rúbrica analítica y otra holística para la evaluación de un texto. Puesta en común y síntesis. * Análisis grupal de los resultados de la prueba SIMCE de escritura para reflexionar cómo utilizar dicha información para la toma de decisiones en el contexto de la sala de clases. * Plenario en el que se comparten los análisis y reflexiones. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **12. Esquema temático talleres sincrónicos** | | | |
| **UNIDAD** | **HORAS** | **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** | **CONTENIDOS** |
| **1** | **4** | Fundamentar las decisiones de enseñanza y evaluación de la escritura atendiendo los principios de evaluación para el aprendizaje de la escritura como actividad autorregulada. | •Autorregulación en la escritura y evaluación para el aprendizaje:  - Escritura como actividad autorregulada.  - Principios de la evaluación para el aprendizaje en escritura: evaluación auténtica de la escritura.  - Agentes y momentos de evaluación: co-evaluación, auto-evaluación, hetero-evaluación, evaluación de proceso y evaluación de producto ¿cuándo y por qué?  Uso de evidencias de la evaluación para la toma de decisiones de enseñanza: focos de la evaluación, sistematización de los resultados, uso de la información para la planificación. |
| **2** | **6** | Evaluar y diseñar instrumentos de evaluación para asegurar su validez, coherencia con los objetivos de aprendizaje, y utilidad para el proceso de aprendizaje. | • Instrumentos de evaluación para el aula:  - Rúbricas holísticas y analíticas: usos, límites, alcances.  - Pautas con niveles de logros: usos, límites, alcance.  -Listas de cotejo: usos, límites, alcances. |
| **3** | **2** | Analizar críticamente los recursos asociados al SIMCE de escritura (resultados, ejemplos de ítems liberados, rúbricas) para informar las decisiones de enseñanza. | * Evaluación estandarizada de la escritura:   - Nociones de validez y justicia en la evaluación estandarizada.  - Cómo leer y usar los resultados SIMCE.  - Limitaciones de las pruebas estandarizadas de escritura: el problema de la situación de escritura, el problema de los reactivos, el problema de la asignación de puntajes. |

|  |
| --- |
| **13. Plan de Evaluación** |
| Respecto a la evaluación del curso, se considerarán:  **Evaluación diagnóstica:** Evaluación de carácter individual, sin calificación ni incidencia en la calificación final.  **Evaluación formativa:** El diseño contempla que las diferentes actividades desarrolladas se transformen en procesos de puesta en práctica de la teoría, siendo retroalimentadas por tutores o pares, según sea el modo de compartirlas, permitiendo el monitoreo del aprendizaje. Para estos efectos, se han pensado en instancias diversas, entre las cuales destacan: foros de discusión sobre prácticas de retroalimentación y lecturas, análisis de textos escritos por estudiantes, análisis de caso de retroalimentaciones propias y de compañeros y retroalimentación de tareas escritas reales.  **Evaluación sumativa:** Para obtener la calificación final se evaluarán y calificarán los productos solicitados en cada una de las unidades con la ponderación que se indica a continuación.  Al final del curso, se aplicará la evaluación final, que no incide en la calificación final del curso.   |  |  | | --- | --- | | **Actividad de evaluación sumativa** | **Ponderación** | | Diseño de una estrategia para evaluar la escritura | 35% | | Análisis de un instrumento de evaluación sobre escritura | 15% | | Construcción de una rúbrica para evaluar la escritura | 20% | | Participación en un foro para compartir el diseño de una tarea de escritura | 15% | | Análisis de resultados de evaluación de la escritura para la toma de decisiones | 15% | |

|  |
| --- |
| **14. Metodología y aspectos técnicos** |
| El siguiente proceso formativo en modalidad e-learning contempla acciones formativas asincrónicas a través de la plataforma e-mineduc y la realización de sesiones sincrónicas destinadas a la consolidación conceptual y aplicación de los contenidos aprendidos, con el fin de facilitar la interacción entre las y los participantes. La acción formativa ha sido organizada en 4 unidades temáticas:  Unidad 0, 3 horas cronológicas, con 3 horas asincrónicas (Conocer plataforma. Realizar pretest).  Unidad 1, 19 horas cronológicas, con 15 horas asincrónicas y 4 sincrónicas.  Unidad 2, 26 horas cronológicas, con 20 horas asincrónicas y 6 sincrónicas.  Unidad 3, 12 horas cronológicas, con 10 horas asincrónicas y 2 sincrónicas.  Esto supone un total de 60 horas cronológicas, con un 80% asincrónico (48 horas) y un 20% sincrónico (12 horas).  En cada unidad, el trabajo se ha organizado considerando una secuencia que equilibre la construcción de conocimiento, la reflexión, la puesta en práctica y el análisis de casos. También se contempla comenzar el trabajo de cada unidad con lecturas y/o cápsulas de contenido para favorecer la familiarización y aprendizaje de los principios y enfoques didácticos que luego se deben implementar en el aula. Se propone privilegiar el trabajo colaborativo entre las y los participantes, considerando el uso y modelamiento de diversas herramientas tecnológicas disponibles que los docentes puedan también usar en sus aulas.  Las estrategias y procesos de formación fueron definidos considerando los objetivos de cada unidad, los contenidos asociados, su complejidad y el nivel de desempeño esperado. En general, se propone un ciclo recursivo, compuesto por las etapas de aproximación, construcción de conocimientos, aplicación y evaluación, que de manera virtuosa favorecen la autonomía del aprendizaje y la responsabilidad. Además, este curso posee una metodología teórico-práctica cercana a la enseñanza inversa, donde se combina la presentación asincrónica de contenidos y el desarrollo de actividades y ejercicios que luego son evaluados y mejorados en las sesiones sincrónicas, para que posteriormente puedan ser aplicados en las escuelas. Estos productos, además, serán constantemente evaluados y retroalimentados a través del sistema tutorial.  Por lo anterior, la ejecución del curso considera tutores y tutoras debidamente capacitadas, pues ellas serán las responsables de ofrecer el apoyo pedagógico, seguimiento y retroalimentación específica y oportuna a cada participante, presentando ejemplos y estrategias que posibilitan el logro de los objetivos específicos. El número máximo de 30 participantes por tutor favorece la entrega de esta retroalimentación personalizada y oportuna.  Adicionalmente, se enfatiza la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes, principalmente en las sesiones sincrónicas. Esto, con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de profesoras y profesores. |

|  |
| --- |
| **Bibliografía referencial** |
| Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.  Broad, B., Adler-Kassner, L., Alford, B., & Detweiler, J. (2009). Organic Writing Assessment: Dynamic Criteria Mapping in Action. All USU Press Publications. 165. <https://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/165>  Bromley, K. (2007). Assessing student writing. En Paratore, J y McCormack (Eds.), Classroom literacy assessment: making sense of what students know and do. New York: The Guilford Press.  Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. Educational Psychology Review, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>  Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, 58(4), 438–481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>  Espinosa (2018). Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes. (tesis de doctorado). Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago y Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.  Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), Perspectives on writing: Research, theory, and practice (pp. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.  Hawe, E., & Parr, J. (2014). Assessment for Learning in the writing classroom: an incomplete realisation, The Curriculum Journal, 25(2), 210-237, DOI: 10.1080/09585176.2013.862172  James, M. (2008). Assessment and learning. En S. Swaffield (Ed.), Unlocking assessment: Understanding for reflection and application (pp. 20–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930939>  Ministerio de Educación (s/f). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89343_archivo_01.pdf>  Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Gómez Vera, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. Revista Meta: Avaliação, 11(31), 1-35.  Perry, N., Lisaingo, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X., & Muis, K. (2020). Collaborating with teachers to design and implement assessments for selfregulated learning in the context of authentic classroom writing tasks, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(4), 416-443, DOI: 10.1080/0969594X.2020.1801576  Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santiago: Santillana.  Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>. |

**Curso 4:**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Nombre de la acción formativa** | **Didáctica de la escritura y participación democrática** |
| **2. Autor o Equipo Diseñador** | **Área de Formación Continua-CPEIP**  **Universidad Diego Portales** |

|  |
| --- |
| **3. Antecedentes** |
| Dado que en la escuela los conocimientos se transmiten y evalúan con preponderancia de los textos escritos, el desarrollo de habilidades de escritura adquiere un lugar central en la formación de las y los estudiantes. Por este motivo, las habilidades de alfabetización son un propósito clave para el desarrollo de los países, aspecto que ha sido recogido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, al que Chile adhiere (PNUD, 2020), así como en las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura (Mineduc, 2012; 2016; 2019), las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2018), y la priorización curricular para la pandemia (Mineduc 2020, 2021).  La escritura es una habilidad compleja que se desarrolla durante la vida. Escribir implica habilidades básicas, como codificar los mensajes atendiendo a las convenciones escritas de la caligrafía y la ortografía, y también habilidades de orden superior, como generar ideas apropiadas para lograr un propósito comunicativo y organizar la información en textos coherentes que se hacen cargo adecuadamente de la situación retórica. Para esto, las y los estudiantes, como escritores, ponen en práctica una serie de estrategias de proceso y habilidades metacognitivas (Scardamalia & Bereiter, 1992; Didactext, 2015).  Diversos estudios dan cuenta de los desafíos que tiene nuestro sistema educativo para el desarrollo las habilidades de escritura (Flotts et al., 2015; Agencia de la Calidad, 2015; 2017; Sotomayor et al., 2016). La evidencia muestra que las y los estudiantes tienen dificultades para desplegar habilidades cognitivas de alto nivel al escribir textos propios de su etapa escolar.  Esto genera la necesidad urgente de preparar a las y los docentes para enfrentar este doble desafío: nivelar a las y los estudiantes en sus habilidades básicas de escritura, y promover el desarrollo de habilidades de escritura de alto nivel, tales como escribir para argumentar, escribir para participar en el mundo, escribir para para proponer miradas creativas sobre la realidad, etc. Estos propósitos de la escritura de alto nivel son muy relevantes parar preparar ciudadanos/as para la democracia. De hecho, el enfoque comunicativo desde los años 90 ha hecho una propuesta de enseñanza de la escritura que involucra la participación de las y los estudiantes en la sociedad. Además, pensar en una didáctica de la escritura que incorpore la participación democrática es especialmente relevante hoy en día, cuando en Chile se vive una crisis democrática.  En concordancia con lo anterior, la lectura y la escritura tienen que ver con la formación de las y los ciudadanos y con el devenir de la democracia, en tanto en los textos que se leen y escriben “ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones, el vínculo con los relatos fundantes” (Abril, 2004, p.73). Vista esta dimensión política de la palabra escrita, un primer debate remite a que alcanzar unas competencias básicas de lectura y escritura no es suficiente para preparar a las y los estudiantes para integrarse a las prácticas letradas de su cultura, ni para participar activamente en una democracia. Tal como la noción de lectura crítica promueve, para la didáctica de la lectura, el desarrollo de habilidades para inferir y evaluar las intenciones y las ideologías que subyacen a los textos que circulan en la sociedad (Cassany, 2003), una propuesta para la didáctica de la escritura es que los textos que produzcan los estudiantes excedan el ámbito de la comunidad escolar y les permitan tomar una posición crítica sobre el mundo.  Así, pensar en la dimensión política de la didáctica de la escritura implica preguntarse por su sentido, en relación con los fines más amplios de la educación y de la escuela. En qué medida la asignatura de Lenguaje contribuye al proyecto de país que queremos construir: una nación democrática, libre, solidaria, entre otras aspiraciones. Sin embargo, el sentido de la educación involucra también el valor que tiene para cada uno de sus participantes. A este respecto, la evidencia apunta a que la escuela es percibida por las y los jóvenes como un orden institucional lejano a sus intereses y a su cultura y que esa falta de sentido limita su desarrollo (Pérez, 2019). En el caso específico de la didáctica de la escritura, si bien escribir puede ser un acto por medio del cual las personas construyen una identidad y se posicionan respecto de su comunidad (Hyland, 2002), esto suele ser problemático  en la educación formal en la que tradicionalmente se privilegian prácticas discursivas académicas, públicas y estandarizadas, en desmedro de otras más personales o cercanas a la cultura de los estudiantes (Barton & Hamilton, 2004; Ivanic, 1998; Smagorinsky, Anglin y  O’Donnell-Allen, 2012).  Atendiendo al propósito anterior, se propone un curso e-learning orientado al desarrollo de la didáctica de la escritura y la participación democrática. La propuesta del curso es coherente con el enfoque cultural presente en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para la Educación Media (Mineduc, 2015), con la asignatura de Participación y Argumentación en Democracia de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para 3° y 4° medio. |

|  |
| --- |
| **4. Fundamentación Técnica** |
| En el contexto chileno, tanto las y los profesores en formación como las y los formadores de profesores de dos regiones del país mantienen dos tipos de teorías implícitas sobre la escritura: las transmisionales y transaccionales, que podrían estar en la base de las prácticas de escritura a nivel escolar y universitario (Errázuriz, 2020). Las teorías transmisionales sostienen que el propósito principal de la escritura es informar sobre el conocimiento ya producido por expertos y, por lo tanto, los aspectos formales deben ser la prioridad durante el proceso de escritura, en lugar de la reflexión, el aprendizaje y la exposición de un punto de vista (Miras et al., 2013). Las teorías transaccionales, por su parte, conciben la escritura como un proceso de construcción personal y crítica del texto, integrando activamente en el proceso el propio pensamiento del escritor (Miras et al., 2013). Que todavía haya profesores en formación y formadores de profesores que mantienen una concepción tradicional de la enseñanza de la escritura, como se refleja en el estudio de Constanza Errázuriz (2020), perjudicaría que las y los estudiantes logren desarrollar habilidades superiores de la escritura.  Un segundo estudio de encuesta exploró las prácticas de enseñanza de la escritura reportadas por profesores chilenos de Lenguaje de 7º básico a 4° medio de todo el país (Flores-Ferrés et al., 2020). Los resultados de este estudio revelaron que las prácticas asociadas con un enfoque comunicativo de la escritura eran las menos frecuentes, tales como "... escribir en el contexto de proyectos auténticos y proporcionar retroalimentación desde la perspectiva del lector" (p.28). Según los autores, asumir un enfoque comunicativo de la escritura implica "proporcionar a los alumnos tareas situadas en contextos reales y significativos" (p.10), por lo que cabe preguntarse si las prácticas docentes reales tienden a ir en la dirección opuesta, con tareas de escritura artificiales o irrelevantes. Lamentablemente, muy pocos estudios observacionales han explorado cómo son realmente las prácticas de enseñanza de la escritura en las aulas chilenas. Tal conocimiento sería muy valioso para explicar los resultados de rendimiento disponibles. Algunas evidencias indican que las actividades de escritura no son lo suficientemente desafiantes (Galdames et al., 2010) y que las prácticas se centran principalmente en la enseñanza de estructuras como una característica textual rígida, en desmedro de la idea de que los textos son adaptables según los propósitos comunicativos (Espinosa, 2018). Otro estudio reportó que las prácticas de enseñanza de la escritura tienden a centrarse en la mecánica de la escritura y dejan fuera del aula la escritura personal (Gómez et al., 2016).  Así las cosas, la literatura disponible da cuenta de que, en general, las y los docentes en Chile no están suficientemente preparados para enseñar a las y los estudiantes a participar en la sociedad por medio de la escritura. Más bien, suelen mantener concepciones restrictivas de la escritura, al considerarla más como un medio para registrar información, desconociendo su función epistémica y social. |

|  |
| --- |
| **5. Descripción General del curso** |
| Las y los docentes, a través de este curso, serán capaces de comprender y hacer propuestas pedagógicas fundamentadas en una didáctica de la escritura que combine los principios de la formación ciudadana.  Esta competencia se desglosa en los siguientes objetivos específicos, que se organizan según cada unidad temática:  **Unidad 1: Crisis de sentido de la escuela y de la asignatura**   * Explicitar y analizar las concepciones sobre el sentido de la didáctica de la escritura y su relación con el sentido de la educación y de la escuela para docentes y estudiantes.   **Unidad 2: Principios de una educación democrática**   * Comprender las nociones de democracia, educación cívica y formación ciudadana. * Problematizar la situación de la democracia en el presente. * Comprender las propuestas pedagógicas derivadas de la noción de formación ciudadana. * Problematizar la noción de formación ciudadana.   **Unidad 3: Una propuesta para una didáctica de la escritura orientada a la participación democrática**   * Comprender y analizar propuestas pedagógicas de escritura y participación democrática. |

|  |
| --- |
| **6. Vinculación con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) considerando los Estándares de Desempeño Profesional** |
| El curso “Didáctica de la escritura y participación ciudadana” se relaciona con los siguientes Estándares:  **Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza**  **DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**  **Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado**  Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.  **Estándar 6: Desarrollo personal y social**  Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.  **Estándares Disciplinarios Educación General Básica: Lenguaje**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir.  **Específicamente, el indicador 10 de la didáctica disciplinar:**  • Planifica la enseñanza de estrategias de escritura en situaciones comunicativas auténticas, con una secuencia didáctica que favorece la escritura autónoma de los/as estudiantes: demostrar la utilidad de las estrategias y cuándo usarlas; modelar su aplicación, implementar una práctica guiada y gradualmente más autónoma, y reflexionar sobre los beneficios alcanzados.  **El indicador 12 de la didáctica disciplinar:**  • Diseña unidades didácticas que ofrecen oportunidades para aprender sobre los textos (géneros discursivos, sus soportes, recursos verbales y multimodales), sobre el proceso de escritura (planificación, borradores, estrategias de revisión), sobre las situaciones comunicativas (propósito, destinatario, contexto), sobre sí mismos como escritores, sobre la lengua y sobre los temas para escribir.  **Y el indicador 13 de la didáctica disciplinar**  • Justifica la importancia de incorporar en el aula los conocimientos previos y las prácticas letradas personales y sociales que son significativas para la vida de sus estudiantes y sus diversas culturas de origen.  **Estándares Disciplinarios Educación Media: Lenguaje**  **Estándar A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje**  Específicamente, el estándar 2: conocimiento disciplinar, didáctica y del currículum.  • Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.  **Estándar B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**  Específicamente, el estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado  • Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.  Estándar 6: Desarrollo personal y social  • Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.  **DOMINIO C:** **Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes**  Específicamente, el estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento:  • Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía. |

|  |
| --- |
| **7. Objetivos Generales** |
| Comprendery hacer propuestas pedagógicas fundamentadas en una didáctica de la escritura que combine los principios de la formación ciudadana. |

|  |
| --- |
| **8. Destinatarios** |
| Docentes de Lenguaje y/o de educación diferencial de Ed. Básica y Media. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **9. Otros Antecedentes** | | | |
| Tipo de programa | | Curso | |
| Modalidad | | E-Learning | |
| Cobertura | | Nacional | |
| Duración | Duración (Horas cronológicas total) | | 60 |
| Horas de trabajo sincrónico | | 12 |
| Horas de trabajo asincrónico | | 48 |
| Requisito de Aprobación | Obtener una calificación final igual o superior a 4.0 | | |
| Tiempo de ejecución | 12 semanas | | |

**10. Esquema temático etapa asincrónica (EVA)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **UNIDAD** | **TIEMPO** | **OBJETIVOS** | **CONTENIDOS** | **ACTIVIDADES** |
| Unidad 1 | 16 horas | Explicitar y analizar las concepciones sobre el sentido de la didáctica de la escritura y su relación con el sentido de la educación y de la escuela para docentes y estudiantes. | •Concepciones sobre el sentido de la didáctica de la escritura.  •¿Qué sentido tiene la escuela para cada individuo?  •¿Qué sentido tiene para la sociedad en su conjunto?  •¿Qué sentido tiene la asignatura de Lenguaje?  •¿Qué sentido tiene la escritura?  • ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la escritura? | •Lectura de bibliografía clave obligatoria.  •Foro de discusión sobre causas y características de la actual crisis de educación en Chile.  •Escritura de cuestionamientos (en Jamboard) sobre el sentido de la educación, de la escuela, de la asignatura de Lenguaje y de la escritura.  •Guías de lectura.  •Visionado de cápsulas de contenido (que recojan las lecturas).  •Creación de manifiesto del/a docente de Lenguaje que se compromete con el desarrollo de una asignatura con sentido y que contribuye a la formación democrática. |
| **Unidad 2** | 16 horas | Comprender las nociones de democracia, educación cívica y formación ciudadana.  Problematizar la situación de la democracia en el presente.  Comprender las propuestas pedagógicas derivadas de la noción de formación ciudadana.  Problematizar la noción de formación ciudadana. | •Democracia: sus posibilidades y la actual crisis que vive nuestro país.  • Educación cívica, formación ciudadana y educación para la vida.  • Democracia y escuela: conocimientos, habilidades y actitudes que deben considerarse en el diseño de un currículum que se orienta a la formación ciudadana y tipos de pedagogías en educación ciudadana. | •Lectura de bibliografía clave obligatoria.  •Foro de discusión sobre la capacidad de la democracia para encauzar los problemas sociales del presente.  • Guía de lectura.  •Segundo foro de discusión en el que definen conceptos clave y justifican qué paradigma de la educación ciudadana prefieren.  •Responden (en Jamboard) cómo la asignatura de Lenguaje se compromete con la democracia.  • Planificación de una clase de Lenguaje que incorpore la didáctica de la formación ciudadana. |
| **UNIDAD 3** | 16 horas | Comprender y analizar propuestas pedagógicas de escritura y participación democrática. | • Didáctica de la escritura y aprendizaje de servicios.  • Didáctica de la escritura y temas controversiales.  • Didáctica de la escritura y el centro de alumnos.  • Literacidad crítica: código escrito, géneros discursivos, roles de autor/lector, organización social, valores/representaciones, formas de pensamiento.  • Habilidades para ser crítico/a  •Conocimientos, habilidades y actitudes de formación ciudadana y objetivos curriculares de escritura. | • Lectura de bibliografía clave obligatoria.  • Guía de lectura.  •Foro de discusión sobre caso.  • Visionado de cápsulas de contenido (ejemplo de planificación que integra los principios de la didáctica de escritura y formación ciudadana).  •Foro de opinión sobre las tres propuestas didácticas revisadas.  • Foro de preguntas para los/as compañeros/as, relacionadas con la planificación.  •Planificación y fundamentación de secuencia didáctica de clases de Lenguaje que se oriente a la enseñanza de la escritura y que tome como base una de las propuestas didácticas de formación ciudadana. |

|  |
| --- |
| **11. Especificaciones Generales sesiones sincrónicas** |
| En las clases sincrónicas se privilegiará el trabajo de talleres grupales, promoviendo así instancias educativas colaborativas, las que se centrarán en la reflexión, evaluación y/o retroalimentación del trabajo de los pares, de modo de fomentar la discusión constructiva, el intercambio de ideas, etc.  Las actividades de las sesiones sincrónicas apuntan a fortalecer el dominio de los contenidos adquiridos en las sesiones asincrónicas, a través de:   * Síntesis de las ideas más relevantes de los textos leídos. * Revisión y discusión de las causas y las características que le atribuyen los/as docentes a la actual crisis de educación en Chile. * Revisión y discusión de los cuestionamientos sobre el sentido de la educación, de la escuela, de la asignatura y de la escritura, que encuentran los/as docentes. * Puesta en común y retroalimentación de manifiestos seleccionados. * Revisión de las respuestas entregadas por las y los docentes sobre cómo la asignatura de Lenguaje se compromete con la democracia (Jamboard). * Puesta en común y retroalimentación de algunas planificaciones de clases Lenguaje en las que se incorpore la didáctica de la formación ciudadana. * Análisis y discusión de casos. * Análisis de metodologías de la formación ciudadana y las tres propuestas didácticas de escritura y formación ciudadana: conocimientos, habilidades y actitudes de formación ciudadana y objetivos curriculares de escritura. * Resolución de dudas sobre la planificación. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **12. Esquema temático talleres sincrónicos** | | | |
| **UNIDAD** | **HORAS** | **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** | **CONTENIDOS** |
| **1** | **4** | Explicitar y analizar las concepciones sobre el sentido de la didáctica de la escritura y su relación con el sentido de la educación y de la escuela para docentes y estudiantes. | •Concepciones sobre el sentido de la didáctica de la escritura.  •¿Qué sentido tiene la escuela para cada individuo?  •¿Qué sentido tiene para la sociedad en su conjunto?  •¿Qué sentido tiene la asignatura de Lenguaje?  •¿Qué sentido tiene la escritura?  • ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la escritura? |
| **2** | **4** | Comprender las nociones de democracia, educación cívica y formación ciudadana.  Problematizar la situación de la democracia en el presente.  Comprender las propuestas pedagógicas derivadas de la noción de formación ciudadana.  Problematizar la noción de formación ciudadana. | •Democracia: sus posibilidades y la actual crisis que vive nuestro país.  •Educación cívica, formación ciudadana y educación para la vida.  •Democracia y escuela: conocimientos, habilidades y actitudes que deben considerarse en el diseño de un currículum que se orienta a la formación ciudadana y tipos de pedagogías en educación ciudadana. |
| **3** | **4** | Comprender y analizar propuestas pedagógicas de escritura y participación democrática. | •Didáctica de la escritura y aprendizaje de servicios.  •Didáctica de la escritura y temas controversiales.  • Didáctica de la escritura y el centro de alumnos.  • Literacidad crítica: código escrito, géneros discursivos, roles de autor/lector, organización social, valores/representaciones, formas de pensamiento.  • Habilidades para ser crítico/a.  • Conocimientos, habilidades y actitudes de formación ciudadana y objetivos curriculares de escritura. |

|  |
| --- |
| **13. Plan de Evaluación** |
| Respecto a la evaluación del curso, se considerarán:  **Evaluación diagnóstica:** Evaluación de carácter individual, sin calificación ni incidencia en la calificación final.  **Evaluación formativa:** El diseño contempla que las diferentes actividades desarrolladas se transformen en procesos de puesta en práctica de la teoría, siendo retroalimentadas por tutores o pares, según sea el modo de compartirlas, permitiendo el monitoreo del aprendizaje. Para estos efectos, se han pensado en instancias diversas, entre las cuales destacan: guías para profundizar en las lecturas y discusiones sobre las diversas posturas que pueden tener los/as docentes respecto a los temas de la propuesta: democracia y sentido de la educación y de la asignatura de Lenguaje.  **Evaluación sumativa:** Para obtener la calificación final se evaluarán y calificarán los productos solicitados en cada una de las unidades con la ponderación que se indica a continuación. Además, se contempla la participación permanente en las actividades sincrónicas.  Al final del curso, se aplicará la evaluación final, que no incide en la calificación final del curso.   |  |  | | --- | --- | | **Actividad de evaluación sumativa** | **Ponderación** | | Participación (foros y Jamboard) | 30% | | Manifiesto docente | 20% | | Planificación de una clase | 20% | | Secuencia didáctica fundamentada | 30% | |

|  |
| --- |
| **14. Metodología y aspectos técnicos** |
| El siguiente proceso formativo en modalidad e-learning contempla acciones formativas asincrónicas a través de la plataforma e-mineduc y la realización de sesiones sincrónicas destinadas a la consolidación conceptual y aplicación de los contenidos aprendidos, con el fin de facilitar la interacción entre los participantes. La acción formativa ha sido organizada en 3 unidades temáticas:  Unidad 1, 20 horas cronológicas, con 16 horas asincrónicas y 4 sincrónicas.  Unidad 2, 20 horas cronológicas, con 16 horas asincrónicas y 4 sincrónicas.  Unidad 3, 20 horas cronológicas, con 16 horas asincrónicas y 4 sincrónicas.  Esto supone un total de 60 horas cronológicas, con un 80% asincrónico (48 horas) y un 20% sincrónico (12 horas).  En cada unidad, el trabajo se ha organizado considerando una secuencia que equilibre la construcción de conocimiento, la reflexión, la puesta en práctica y el análisis de casos. También se contempla comenzar el trabajo de cada unidad con lecturas y/o cápsulas de contenido para favorecer la familiarización y aprendizaje de los principios y enfoques didácticos que luego se deben implementar en el aula. Se propone privilegiar el trabajo colaborativo entre las y los participantes, considerando el uso y modelamiento de diversas herramientas tecnológicas disponibles que los docentes puedan también usar en sus aulas.  Las estrategias y procesos de formación fueron definidos considerando los objetivos de cada unidad, los contenidos asociados, su complejidad y el nivel de desempeño esperado. En general, se propone un ciclo recursivo, compuesto por las etapas de aproximación, construcción de conocimientos, aplicación y evaluación, que de manera virtuosa favorecen la autonomía del aprendizaje y la responsabilidad. Además, este curso posee una metodología teórico-práctica cercana a la enseñanza inversa, donde se combina la presentación asincrónica de contenidos y el desarrollo de actividades y ejercicios que luego son evaluados y mejorados en las sesiones sincrónicas, para que posteriormente puedan ser aplicados en las escuelas. Estos productos, además, serán constantemente evaluados y retroalimentados a través del sistema tutorial.  Por lo anterior, la ejecución del curso considera tutores y tutoras debidamente capacitadas, pues ellas serán las responsables de ofrecer el apoyo pedagógico, seguimiento y retroalimentación específica y oportuna a cada participante, presentando ejemplos y estrategias que posibilitan el logro de los objetivos específicos. El número máximo de 30 participantes por tutor favorece la entrega de esta retroalimentación personalizada y oportuna.  Adicionalmente, se enfatiza la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes, principalmente en las sesiones sincrónicas. Esto, con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de profesores. |

|  |
| --- |
| **Bibliografía referencial** |
| Abril, M. P. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71-88.  Barton, D., &amp; Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* 109-139.  Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32  Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En el *II Congreso Internacional y el IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. 31 de octubre, Hermosillo, Universidad de Sonora, México.  Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Currículum, pedagogía y evaluación. En *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción* (pp.19–30). Banco Interamericano de Desarrollo.  Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193-204.  Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m13.tiee  Figueroa, M. (2006). Kant y el sentido ético de la educación. Una lectura en la época de la globalización. *Revista Persona y Sociedad*, XX(3), 73–87.  Figueroa, M. (2017) (Editor) Ensayos en torno al sentido de la educación. Santiago, Ril Editores.  Flores-Ferrés, M., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2020). Teachers’ writing practices and contextual features in grades 7-12 of Chilean public schools. *Journal of Writing Research*, 12(2), 365–417. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.03>  Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. SIGLO XXI Editores.  Gee, J. P. (2002). Literacies, identities, and discourses. *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, 159-175.  Graham, S. y Harris, K. (2019) Evidence-Based Practices in Writing. In Graham, S., MacArthur, C. and Hebert, M. *Best Practices in Writing Instruction*, Third Edition. Guilford Publications.  Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, 34(8), 1091-1112.  Ivanič, R. (1998). Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing. John Benjamins.  Lensmire, T. J. (1994). Writing for Critical Democracy: Student Voice and Teacher Practice in the Writing Workshop.  Magendzo-Kolstrein, A. & Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3).  Marshall, S., Zhou, M., Gervan, T., &amp; Wiebe, S. (2012). Sense of Belonging and First-Year Academic Literacy. *Canadian Journal of Higher Education*, 42(3), 116–142.  Millas, J. (1962). “El Desafío espiritual de la sociedad de masas”. Ediciones de la Universidad de Chile.  Muñoz, Carlos, Vásquez, Nelson y Sánchez, María. (2013). Cómo la Democracia y los Derechos Humanos son Percibidos por los Estudiantes al Final de la Educación Básica: Un Estudio desde el Fin de la Enseñanza de la Historia. *Psicoperspectivas ,* 12 (1), 97-117. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>  Navarro, F. (2021). “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior”. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 9 , Article 4.  Pérez, M. (2019) La escuela: (Re) formación o liberación? En De la Vega, L.F. (ed) *Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa*. Santiago, Ril Editores.  Smagorinsky, P., Anglin, J. L., &amp; O&#39;Donnell-Allen, C. (2012). Identity, meaning, and engagement with school: A Native American student&#39;s composition of a life map in a senior English class. *Journal of American Indian Education*, 22-44.  Taylor, C. (1993). La política del reconocimiento. Ch. Taylor, El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. México: Fondo de Cultura Económica.  Zavala, V. (2002). “(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos”. *Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.* |

**Curso 5:**

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Nombre de la acción formativa** | **Gramática para la enseñanza de la escritura** |
| **2. Autor o Equipo Diseñador** | **Área de Formación Continua-CPEIP**  **Universidad Diego Portales** |

|  |
| --- |
| **3. Antecedentes** |
| En el contexto escolar, la mayor parte de los contenidos son transmitidos y evaluados a través de textos o medios escritos. Las y los estudiantes deben poseer las habilidades necesarias para escribir textos de distintos géneros y con diversos grados de especialización. Por lo anterior, dominar el set de competencias para la escritura es una exigencia y propósito clave de la formación de las y los estudiantes. En Chile, en todos los documentos curriculares vinculados al área de lenguaje, se releva la importancia de escritura como herramienta de aprendizaje y enseñanza, pues es a través de esta práctica que las y los estudiantes aprenden además a organizar su pensamiento y a reflexionar sobre las distintas temáticas de la escuela (Mineduc, 2021). A diferencia de otras prácticas, la escritura es un eje transversal a todas las disciplinas, por lo que su rol es central, lo que ha sido reconocido en las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje (Mineduc, 2019), la priorización curricular para la pandemia (Mineduc, 2021) e, incluso, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (PNUD, 2020).  Dentro de los recursos y habilidades requeridas para la escritura se encuentra la necesidad del desarrollo y promoción de un razonamiento gramatical para la escuela (Sotomayor, 2020). Si bien hace unos años se afirmaba que la enseñanza de la gramática no tenía un impacto significativo en el proceso de escritura (Bateman y Zidonis, 1966; Hudson, 1987), estudios revelan que un trabajo adecuado de esta disciplina sí tendría un gran impacto, lo que demostraría la efectividad de su instrucción. Incluso, estudios que han adoptado un enfoque desde el género discursivo afirman que para adquirir conciencia de los giros y propósitos comunicativos de los géneros es necesario aprender, a nivel de comprensión y producción, los distintos recursos de la lengua para construir estos elementos (Bruce, 2013; Johns, 2008).  Estudios demuestran que el aprendizaje funcional de la gramática tiene un impacto positivo en las habilidades de escritura (Myhill, 2011: Meneses et al., 2017). El dominio sistemático de las unidades gramaticales y los principios detrás de su organización posibilitan a las y los estudiantes escoger recursos de la lengua que sean útiles para fines comunicativos. En este sentido, articular el conocimiento gramatical con la escritura les ofrece un escenario de aprendizaje contextualizado y significativo (Meneses et al., 2017). De acuerdo con la Organización curricular de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el eje de escritura, se señala como dimensión fundamental para lograr el desarrollo de esta habilidad y práctica el manejo de la lengua. En este ítem se indica la necesidad de un conocimiento de la lengua desde enfoques comunicativos, pues solo así adquiere sentido para transmitir mensajes escritos con eficacia y claridad. La propuesta curricular nacional considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta crucial para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades de comunicación, aumentando así las capacidades reflexivas en la escritura.  En términos disciplinares, existe consenso en la actualidad en que la formación de profesores a nivel gramatical debe realizarse a partir de modelos funcionales y comunicativos que les permitan dominar los recursos gramaticales y que promuevan razonamientos metalingüísticos para que los estudiantes sean conscientes de los efectos de sentido de sus decisiones lingüísticas (Meneses et al, 2017; Myhill et al., 2018; Derewianka, 2011; Humphrey et al. 2012). Asimismo, la evidencia reconoce que el aprendizaje disciplinar gramatical debe avanzar a la integración y desarrollo de prácticas docentes fundamentales, que vayan más allá de la memorización de reglas o el aprendizaje descontextualizado (Cosgun &amp;amp; Atay, 2021; Izadpanah &amp; Afzali, 2021).  A pesar de estos antecedentes, no existe evidencia de experiencias educativas que integren las habilidades para el siglo XXI, con el razonamiento gramatical disciplinar y que permitan a los docentes desarrollar el set de competencias requerido para enfrentar los desafíos actuales. En efecto, en el currículo escolar chileno para educación básica, los conocimientos gramaticales se encuentran, fundamentalmente, dentro del eje de escritura y apuntan al conocimiento de categorías gramaticales o bien a usos normativos no vinculados con la construcción de sentidos.  De acuerdo con lo anterior, esta propuesta formativa busca actualizar el conocimiento y razonamiento gramatical docente para guiar sus decisiones pedagógicas a la vez que se alinea con los principios y modelos que posibilitan la promoción integral de habilidades y competencias transversales que permitan a las personas enfrentar procesos cognitivos, sociales y personales complejos (Scheibenzuber et al., 2021; Partnership for 21st Century Skills, 2019). |

|  |
| --- |
| **4. Fundamentación Técnica** |
| Para lograr un aprendizaje significativo de la gramática en las y los estudiantes durante su formación escolar, es de suma relevancia preparar a las y los docentes para enfrentar este desafío pedagógico. Por un lado, es imperativo que dominen los elementos de gramática española a nivel disciplinar y profesional. Por otro lado, considerando el contexto educativo, es necesario que sepan cómo implementar este saber en las aulas, a través de estrategias didácticas y pedagógicas actualizadas a las necesidades del siglo XXI. La implementación de una enseñanza de la gramática desde un enfoque funcional, por lo tanto, requiere un conocimiento disciplinar y pedagógico disciplinar profundo por parte de las y los docentes, puesto que deben ser capaces de construir trayectorias de aprendizaje de conceptos gramaticales vinculados con los efectos de sentido y sus usos en distintos géneros discursivos, secuencias y registros. El aprendizaje de la gramática para las y los futuros docentes es desafiante porque implica aprender un lenguaje sobre lenguaje aumentando así el nivel de abstracción y aún más demandante resulta visualizar cómo enseñarla a estudiantes del sistema escolar sobre todo de educación básica (Sotomayor et al., 2019; Meneses et al., 2022).  De acuerdo con la investigación actual, las y los docentes del sistema escolar chileno reportan que no se sienten capacitados para enseñar contenidos gramaticales en la sala de clases (Sotomayor, 2017; Meneses et al., 2018; Arriagada et al., 2023). Por añadidura, producto de la extensión de enfoques normativos y descontextualizados, las y los docentes reportan una baja motivación por la disciplina, la que perciben como lejana, compleja e, incluso, innecesaria (Arriagada et al., 2023). Por estas razones, una serie de docentes prefiere eliminarla de su trabajo en aula, relegando la enseñanza de la disciplina a contextos específicos y aislados. En general, los procesos educativos universitarios en los que se formaron se centran en el aprendizaje de contenidos lingüísticos, mas no en la enseñanza de estrategias o métodos didácticos específicos para su posterior ejercicio profesional. En este sentido, de acuerdo con estudios centrados en las prácticas de enseñanza de la Formación Inicial Docente, estas no son suficientes para las y los profesores, por tanto, se hacen necesarios nuevos espacios de trabajo y aprehensión de nuevas habilidades (Sotomayor, 2011, 2017). Si se consideran estos antecedentes, si bien un estándar de la profesión docente en el área de lenguaje es conocer y enseñar recursos fundamentales de la lengua y sus convenciones desde un enfoque comunicativo funcional a fin de enriquecer la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, las y los profesores no estarían capacitados para poner en acto estas habilidades en el aula.  Durante los últimos años y actualmente en el contexto de pos pandemia, se ha informado sobre problemas significativos en el desarrollo de competencias comunicativas de lectura y escritura (Mineduc, 2022) que incluyen aquellos conocimientos vinculados con el dominio de la lengua. Incluso, de acuerdo con los resultados nacionales de la evaluación docente, un 72% de los docentes evaluados presenta un desempeño básico en la formulación de explicaciones pedagógicas. En este contexto, se puede concluir: 1) las y los docentes carecen de formación disciplinar, pedagógica y didáctica en el área de la gramática de manera sistemática y funcional; 2) producto de lo anterior, tienden a eliminarla de sus metas de aprendizaje o relegarla a contextos específicos y poco significativos; 3) los planes de formación a nivel universitario en la Formación Inicial Docente están preponderantemente orientados al aprendizaje disciplinar, por tanto, las y los docentes enfrentan el problema en su ejercicio profesional de qué se puede hacer con ese contenido.  Para lograr lo anterior, se propone un curso en modalidad e-learning orientado a actualizar y consolidar los conocimientos teóricos y prácticos de la enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo/funcional. Por un lado, se espera entregar los conocimientos básicos de razonamiento y elementos gramaticales necesarios para comprender los medios formales y lingüísticos del español. Por otro lado, se busca desarrollar y potenciar estrategias didácticas para la enseñanza de este conocimiento, que se alineen con las necesidades educativas para el siglo XXI. En este sentido, el aprendizaje gramatical y lingüístico y su enseñanza efectiva en la escuela es una habilidad profesional docente que se recoge en los Estándares de la Formación Inicial Docente para el área de Lenguaje y Comunicación (2022), específicamente en aquellos vinculados con el manejo de la lengua a nivel disciplinar. |

|  |
| --- |
| **5. Descripción General del curso** |
| El enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática escolar incluye la presentación de reglas y la identificación de clases de palabras y estructuras sintácticas descontextualizadas del uso. Esta tendencia no solo ha sido criticada por centrarse en el conocimiento lingüístico en lugar de situar la gramática como herramienta comunicativa, sino que hay evidencia internacional de que su enseñanza no mejora la calidad de la escritura. Frente a esta situación, este curso busca proveer conocimiento disciplinar y estrategias didácticas para diseñar e implementar enseñanza de la gramática en el aula desde una perspectiva funcional y comunicativa, de modo que tenga un impacto real en las competencias comunicativas de los estudiantes y en sus habilidades de escritura. |

|  |
| --- |
| **6. Vinculación con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) considerando los Estándares de Desempeño Profesional** |
| El curso “Gramática para la enseñanza de la escritura” se relaciona con los siguientes Estándares:  **ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA**  **DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje**  **Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar**  Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.  **Estándar 3: Planificación de la enseñanza**  Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.  **DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes**  **Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento**  Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.  **ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA: LENGUAJE**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir.  **Estándar F: Conocimiento y manejo de la lengua**  Conoce y enseña recursos fundamentales de la lengua y sus convenciones desde un enfoque comunicativo funcional a fin de enriquecer la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales.  **ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS EDUCACIÓN MEDIA: LENGUAJE**  **Estándar C: Escritura**  Comprende la escritura como un proceso de comunicación, aprendizaje, desarrollo personal y participación social e implementa situaciones de enseñanza auténticas y relevantes que promueven la participación activa y reflexiva en la sociedad.  **Estándar E: Conocimiento y manejo de la lengua**  Conoce y enseña recursos fundamentales de la lengua y sus convenciones desde un enfoque comunicativo funcional a fin de enriquecer la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales. |

|  |
| --- |
| **7. Objetivos Generales** |
| Identificar, nombrar, explicar y analizar elementos morfológicos y sintácticos en el contexto de textos reales, así como planificar, enseñar, evaluar y reflexionar pedagógicamente una didáctica comunicativa y funcional de la gramática. |

|  |
| --- |
| **8. Destinatarios** |
| * Docentes de Lenguaje desde 3° básico hasta 4° medio |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **9. Otros Antecedentes** | | | |
| Tipo de programa | | Curso | |
| Modalidad | | E-Learning | |
| Cobertura | | Nacional | |
| Duración | Duración (Horas cronológicas total) | | 100 |
| Horas de trabajo sincrónico | | 25 |
| Horas de trabajo asincrónico | | 75 |
| Requisito de Aprobación | Obtener una calificación final igual o superior a 4.0 | | |
| Tiempo de ejecución | 15 semanas | | |

**10. Esquema temático etapa virtual (EVA)**

| **UNIDAD** | **TIEMPO** | **OBJETIVOS** | **CONTENIDOS** | **ACTIVIDADES** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Unidad 1 | 10 horas | Explicitar y analizar concepciones y debates acerca de la gramática y su enseñanza. | * Concepciones y debates sobre la gramática y su enseñanza:   - Conocimiento gramatical declarativo y su contraposición con enfoques comunicativos.  - Relevancia de aprender y enseñar el metalenguaje de la gramática.  - Incidencia de la enseñanza de la gramática en el desempeño escrito.   * Didáctica de la gramática tradicional y funcional: orígenes y características de cada tradición. * Principios didácticos de enseñanza de la gramática en la escuela. | * FORO colaborativo: ¿Qué enfoque gramatical soy? * Quiz: Evaluando enfoques de enseñanza de la gramática. |
| **Unidad 2** | 15 horas | Comprender en profundidad el significado y la función de las distintas clases de palabras y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso.  Aplicar principios didácticos e instruccionales de diseño de actividades gramaticales desde un enfoque funcional. | * Los tres pilares del razonamiento gramatical: estructura, relación y función. * Criterios de clasificación de las palabras en español: morfológico, sintáctico y semántico. * Categorías gramaticales del español: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, determinante, conjunción, preposición. * Modelos de diseño de actividades y recursos educativos gramaticales desde un enfoque funcional. | * FORO colaborativo: Activando mis intuiciones gramaticales * Escogiendo un texto auténtico |
| **UNIDAD 3** | 10 horas | Comprender en profundidad los tipos de oraciones y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso.  Comprender en profundidad las funciones sintácticas del sujeto y el predicado y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso. | * Distintas perspectivas para comprender una oración: criterio ortográfico, semántico, sintáctico y de redacción. * Tipos de oraciones: simples, compuestas y complejas. * Funciones sintácticas de sujeto y predicado. | * Quiz: evaluemos decisiones pedagógicas sobre la oración. |
| **UNIDAD 4** | 20 horas | Comprender en profundidad las funciones sintácticas del sujeto y el predicado y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso. | * Aplicaciones y consideraciones didácticas del aprendizaje del sujeto y el predicado. * Funciones sintácticas argumentales: objeto directo, objeto indirecto, modificador verbal y nominal. * Evaluar problemas y desafíos de escritura a partir del análisis oracional. * Análisis de muestras de escritura | * Quiz: Apliquemos lo aprendido: función sujeto y predicado. * FORO colaborativo: Compartiendo experiencias docentes. * FORO colaborativo: construyendo una meta funcional. * Planificación de mi explicación pedagógica. |
| **UNIDAD 5** | 20 horas | Aplicar principios de una didáctica de la gramática comunicativa y funcional para construir actividades desde un enfoque funcional. | * Construcción de metas de aprendizaje gramaticales * Creación de situaciones comunicativas auténticas. * Enseñanza y evaluación de la gramática con enfoque funcional * Presentación, análisis y discusión de casos realizados por los profesores en formación. | * Construcción de una situación comunicativa para promover la reflexión gramatical. * FORO colaborativo: análisis de una propuesta funcional. * Mis propios aprendizajes profesionales. |

|  |
| --- |
| **11. Especificaciones Generales sesiones sincrónicas** |
| En las clases sincrónicas se enfatizará la realización de instancias de interacción profesional entre las y los participantes con el fin de privilegiar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la práctica, aspectos clave de una adecuada formación continua de profesores.  Las actividades de las sesiones sincrónicas apuntan a fortalecer el dominio de los contenidos adquiridos en las sesiones asincrónicas, a través de:   * Discusión y revisión conjunta de las actividades asincrónicas * Resolución de dudas sobre los contenidos revisados * Trabajo colaborativo en el diseño de los recursos (evaluaciones sumativas de las unidades): enfoques gramaticales, categorías gramaticales, selección de un texto auténtico, planificación de una explicación gramatical, construcción de situaciones comunicativas para la enseñanza de la gramática, mis propios aprendizajes profesionales, elaboración de portafolio de recursos para la enseñanza |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **12. Esquema temático talleres sincrónicos** | | | |
| **UNIDAD** | **HORAS** | **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** | **CONTENIDOS** |
| 1 | 2 | * Explicitar y analizar concepciones y debates acerca de la gramática y su enseñanza | * Concepciones y debates sobre la gramática y su enseñanza. * Didáctica de la gramática tradicional y funcional: orígenes y características de cada tradición. * Principios didácticos de enseñanza de la gramática en la escuela. |
| 2 | 6 | * Comprender en profundidad el significado y la función de las distintas clases de palabras y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso. * Aplicar principios didácticos e instruccionales de diseño de actividades gramaticales desde un enfoque funcional. | * Los tres pilares del razonamiento gramatical: estructura, relación y función. * Criterios de clasificación de las palabras en español: morfológico, sintáctico y semántico. * Categorías gramaticales del español: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, determinante, conjunción, preposición. * Modelos de diseño de actividades y recursos educativos gramaticales desde un enfoque funcional. |
| 4 | 8 | * Comprender en profundidad las funciones sintácticas del sujeto y el predicado y ser capaz de identificarlas, nombrarlas, explicarlas y analizarlas en contextos reales de uso. * Evaluar problemas y desafíos de escritura a partir del análisis oracional. * Aplicar principios de una didáctica de la gramática comunicativa y funcional para construir actividades desde un enfoque funcional. | * Aplicaciones y consideraciones didácticas del aprendizaje del sujeto y el predicado. * Funciones sintácticas argumentales: objeto directo, objeto indirecto, modificador verbal y nominal. * Análisis de muestras de escritura. * Creación de una meta de aprendizaje. * Enseñanza y evaluación de la gramática con enfoque funcional. |
| 5 | 9 | * Aplicar principios de una didáctica de la gramática comunicativa y funcional para construir actividades desde un enfoque funcional. | * Construcción de metas de aprendizaje gramaticales. * Creación de situaciones comunicativas auténticas. * Enseñanza y evaluación de la gramática con enfoque funcional. * Presentación, análisis y discusión de casos realizados por los profesores en formación. |

|  |
| --- |
| **13. Plan de Evaluación** |
| Respecto a la evaluación del curso, se considerarán:  **Evaluación diagnóstica:** Evaluación de carácter individual, sin calificación ni incidencia en la calificación final.  **Evaluación formativa:** Esta evaluación permitirá ir evidenciando la comprensión de los contenidos en base a los aportes en los foros, entrega de productos e instancias de interacción y/o colaboración tanto en las sesiones sincrónicas como en instancias asincrónicas, todo esto servirá de base para la retroalimentación que deben efectuar los o las tutoras.  **Evaluación sumativa:** Para obtener la calificación final se evaluarán y calificarán los productos solicitados en cada una de las unidades con la ponderación que se indica a continuación:  Al final del curso, se aplicará la evaluación final, que no incide en la calificación final del curso.   |  |  | | --- | --- | | **Actividad de evaluación sumativa** | **Ponderación** | | PADLET: ¡Apliquemos lo aprendido! Resolviendo una situación pedagógica gramatical. | 10% | | Aplico lo aprendido: planificando una explicación de una categoría gramatical. | 20% | | Aplico lo aprendido: creación de una actividad sobre la unidad oración. | 25% | | Preparando la explicación pedagógica de un concepto gramatical. | 5% | | Construcción de una explicación pedagógica en formato video. | 20% | | Situaciones comunicativas para mis estudiantes | 5% | | Portafolio gramatical para la escritura | 15% | |

|  |
| --- |
| **14. Metodología y aspectos técnicos** |
| El curso considera una metodología teórico-práctica. Las estrategias metodológicas son:   * Cápsulas de contenido conceptual y metodológico. * Ejercicios de identificación, análisis y explicación de elementos morfológicos y sintácticos en contextos reales de uso (en clases y en una plataforma de autoaprendizaje). * Discusión en clases virtuales. * Modelaje, análisis y reflexión pedagógica de la enseñanza y la evaluación de la gramática con enfoque funcional. * Planificación, implementación y reflexión pedagógica de la enseñanza de la gramática con enfoque funcional. |

|  |
| --- |
| **Bibliografía referencial** |
| Arriagada, S. Consideraciones pedagógicas sobre la escritura como proceso y la relevancia de los recursos gramaticales. Efectos de la enseñanza explícita de recursos gramaticales [Tesis de magíster], 20-37.  Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. F. Zayas (Ed.). Barcelona:Grao.  Medina, L. (2000). Gramadinámica: una propuesta teórico-metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. Onomázein, 5, 295–299.  Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., &amp; Ávila, N. (2017). Gramática para profesores: Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje. Ediciones UC.  Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares de Educación Básica. Lenguaje Comunicación.  Ministerio de Educación. (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios.  Morales, L. P. M. (2002). ¿Para qué aprender Gramática en la escuela?: puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. Onomázein, (7), 183-212.  Myhill, D., Jones, S., &amp; Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers’ grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. Teaching and teacher education, 36, 77-91.  Riveros Diegues, N. A. (2020). “Vínculo entre gramática, habilidades y escritura”. Gramática y escritura: hacia un vínculo consciente en las prácticas lingüísticas. Análisis del tratamiento gramatical en los dispositivos curriculares de Chile.  Sotomayor, C., Coloma, C. J., Osorio, G., &amp; Chaf, G. (2020). Análisis del vocabulario y la gramática en los documentos curriculares de Hispanoamérica. Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics, 33(1), 326-350 |

1. Los objetivos de aprendizaje que nos proponemos deben indicar lo que esperamos desarrollar en los participantes de la acción formativa. Se formulan considerando cuatro elementos (quiénes aprenden, qué acción ponen en juego para aprender, cuál es la tarea que se propone para que aprendan y cuál es el nivel de exigencia). Del mismo modo la redacción debe visibilizar el contenido y la habilidad que se busca aprender o movilizar. [↑](#footnote-ref-1)
2. Los objetivos de aprendizaje que nos proponemos deben indicar lo que esperamos desarrollar en los participantes de la acción formativa. Se formulan considerando cuatro elementos (quiénes aprenden, qué acción ponen en juego para aprender, cuál es la tarea que se propone para que aprendan y cuál es el nivel de exigencia). Del mismo modo la redacción debe visibilizar el contenido y la habilidad que se busca aprender o movilizar. [↑](#footnote-ref-2)