



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE CASTELLANO**

**COHESIÓN TEXTUAL Y CONEXIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS:  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU MEJORA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**AUTORA: YANINA ALEJANDRA PIÑONES ARAYA**  
**PROFESOR GUÍA: JOSÉ LUIS ROZAS ROMERO**

**SANTIAGO DE CHILE, 2021**

2021, Yanina Alejandra Piñones Araya

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

## DEDICATORIA

*A mi familia y a mis grandes amigos*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al profesor Dr. José Luis Rozas Romero, por creer en esta investigación y acompañar cada parte de este proceso con consejos oportunos y una paciencia enorme.

A mi familia y amigos, especialmente a mi ‘Mami’, que me enseñó el amor por la lectura y que, a la distancia, siempre ha apoyado cada una de mis locuras.

Finalmente, quiero agradecer a mi compañero en la vida, Víctor, por su amor y compañía incondicional en este proceso y por la paciencia infinita que tuvo al leer esta tesis más veces que nadie.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>DEDICATORIA</b> .....	iii
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	iv
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	v
<b>LISTA DE TABLAS</b> .....	vii
<b>LISTA DE FIGURAS Y GRÁFICOS</b> .....	viii
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	ix

### **1. CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN**

1.1 Problema.....	1
1.2 Pregunta de investigación.....	4
1.3 Objetivos.....	4
1.3.1 Generales .....	4
1.3.2 Específicos .....	4

### **2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

2.1 Lingüística Sistemico Funcional .....	5
2.2 Cohesión .....	7
2.3 Lingüística sistémico funcional y el concepto de cohesión .....	8
2.4 Taxis y relaciones lógico-semánticas .....	15
2.5 Elementos conjuntivos externos e internos.....	12
2.6 Concepto de argumentación .....	15
2. 4 La enseñanza de la escritura en el aula.....	18
2.4.1 Modelo Roberto de Beaugrande y Wolfgang Dressler (1982) .....	20
2.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982) .....	21
2.4.3 Martín y Rose (2018) .....	23
2.5 Evaluación de los textos argumentativos .....	29
2.5.1 Evaluar la escritura .....	29
2.5.2 Criterios para la evaluación de la cohesión argumentativa.....	33

<b>3. CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Paradigma .....	35
3.2 Enfoque.....	35
3.3 Corpus.....	36
3.4 Criterios para la evaluación de textos.....	37
3.5 Técnica de extracción de datos .....	40
3.5.1 Matriz para el análisis de textos .....	40
3.5.2 Extracción de datos .....	41
<b>4. CAPÍTULO III ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1 Caracterización de la escritura .....	43
4.2 Elementos conjuntivos utilizados.....	49
4.3 Evaluación de los textos .....	53
4.3.1 Resultados generales.....	53
4.3.2 Resultados dimensión Cohesión.....	56
4.3.2.1 Variedad en el uso .....	56
4.3.2.2 Adecuación.....	56
<b>5. CAPÍTULO IV PROPUESTA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
5.1 Justificación .....	59
5.2 Propuesta de secuencia didáctica .....	61
5.2.1 Primera fase.....	61
5.2.2 Segunda fase.....	63
5.2.3 Tercera fase .....	65
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>67</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>74</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>85</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>TABLA 01</b> <i>Resumen de las relaciones conjuntivas y sus marcadores.</i> (de Martin y Rose, 2018, p.255).....	<b>13</b>
<b>TABLA 02</b> <i>Los conectores al completo.</i> (de Martin y Rose 2018, p.258) .....	<b>13</b>
<b>TABLA 03</b> <i>Géneros y etapas.</i> (de Martin y Rose, 2018, p.124) .....	<b>25</b>
<b>TABLA 04</b> <i>Criterios de evaluación de Cohesión</i> .....	<b>38</b>
<b>TABLA 05</b> <i>Criterios de evaluación de Argumentación</i> .....	<b>39</b>
<b>TABLA 06</b> <i>Criterios de evaluación de Otros aspectos</i> .....	<b>39</b>
<b>TABLA 07</b> <i>Matriz de análisis</i> .....	<b>40</b>
<b>TABLA 08</b> <i>Total de elementos conjuntivos utilizados</i> .....	<b>49</b>
<b>TABLA 09</b> <i>Frecuencia de uso elementos conjuntivos</i> .....	<b>51</b>
<b>TABLA 10</b> <i>Distribución de los niveles de desempeño</i> .....	<b>53</b>
<b>TABLA 11</b> <i>Resultados generales</i> .....	<b>54</b>
<b>TABLA 12</b> <i>Resultados por dimensión y nivel de desempeño</i> .....	<b>55</b>
<b>TABLA 13</b> <i>Resultados dimensión Cohesión</i> .....	<b>57</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> <i>Las metafunciones en relación con el registro y el género</i> (de Ghio y Fernández, 2005).....	<b>6</b>
<b>FIGURA 2</b> <i>Géneros y tipos de conocimiento en el currículo</i> . (de Martin y Rose, 2018). ....	<b>26</b>
<b>FIGURA 3</b> <i>Ciclo de enseñanza y aprendizaje del proyecto de Lenguaje y Poder Social</i> (de Martin y Rose, 2018: p.70). ....	<b>28</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> <i>Total de elementos conjuntivos utilizados</i> .....	<b>49</b>
<b>GRÁFICO 2</b> <i>Frecuencia de uso elementos conjuntivos</i> .....	<b>52</b>
<b>GRÁFICO 3</b> <i>Resultados generales</i> .....	<b>54</b>
<b>GRÁFICO 4</b> <i>Resultados por dimensión y nivel de desempeño</i> .....	<b>55</b>
<b>GRÁFICO 5</b> <i>Porcentajes de logro por dimensión</i> .....	<b>55</b>
<b>GRÁFICO 6</b> <i>Resultados dimensión Cohesión</i> .....	<b>57</b>

## PRESENTACIÓN

Uno de los grandes desafíos de la asignatura de Lengua y Literatura es la producción, en contextos escolares, de textos escritos que sean comunicativamente eficientes. Sin embargo, estudios como los de Sánchez, Moyano y Borzone (2011), Concha y Paratore (2011), Sotomayor *et al.* (2013) evidencian un bajo desempeño de los estudiantes de enseñanza básica en las tareas de escritura.

Particularmente, estos autores reparan en los bajos niveles de logro en aspectos como la cohesión y coherencia textual. Es decir, los usos de elementos conectivos como conectores y marcadores discursivos demuestran un manejo precario de la lengua. Esto provoca que, si bien los estudiantes pueden expresarse por escrito, sus textos presentan limitaciones en el nivel semántico, pues no logran expresar sus ideas de forma clara y lógica.

A lo anterior se suman estudios como los de Navarro y Montes (2022), Sabaj (2009) y Errázuriz (2012, 2015, 2018) que muestran que los estudiantes no alcanzan los niveles de desempeño esperados en las tareas de escritura académica. Más adelante, en la educación superior, esta actividad se transforma en una dificultad para la que no están preparados.

En este escenario han surgido diversos talleres y modelos de enseñanza para los distintos niveles educativos (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987 y Martín y Rose, 2012, etc.). Sin embargo, dichos modelos no se centran en un tipo de texto en particular, ni en la adquisición y manejo de elementos lingüísticos. Por otra parte, algunos de ellos suponen un escritor experto que conoce y maneja dichos elementos.

Además, debe considerarse que las estrategias que se proponen en los modelos se enfocan en aspectos generales y estructurales más que en la relación de las ideas al interior del texto que permite generar textos cohesionados y coherentes. Adicionalmente, no explican cómo los estudiantes logran comprender e interiorizar aspectos gramaticales –como la conexión– para conseguir que sus textos sean cohesionados y se adecuen al uso formal del español.

En el ámbito escolar, si bien las Bases Curriculares adhieren a al modelo de escritura de Flower y Hayes (1981) y los programas de estudio consideran objetivos de escritura, en enseñanza media se observa una ausencia de estrategias u orientaciones para trabajar la cohesión textual y otros aspectos lingüísticos que le permitan al estudiante desarrollar su habilidad de escritura.

En este contexto se vuelve importante la creación de propuestas didácticas que, basadas en la evidencia, permitan a los estudiantes mejorar su desempeño en la producción de textos escritos. Además, dichas propuestas deben considerar pasos claros y precisos que afiancen el aprendizaje antes de avanzar a nuevos desafíos.

El presente trabajo pretende ser un aporte a la investigación en torno a los procesos de escritura en enseñanza media, pues, por lo general, los focos de estudio han estado orientados a la enseñanza básica y superior. Además, plantea una propuesta para el desarrollo de las estrategias de escritura en estudiantes de enseñanza media.

Respecto de la estructura de este informe, en la primera parte se dan a conocer los antecedentes que sirven de fundamento para esta investigación, por lo que, además, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos que guían este trabajo.

La segunda parte da cuenta de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. Posteriormente, se presentan los procedimientos metodológicos que guiaron la evaluación diagnóstica. Luego se presentan los resultados del diagnóstico. A partir de los datos del diagnóstico sobre la escritura de los estudiantes, se toman decisiones para la propuesta didáctica.

Finalmente, se darán a conocer la propuesta didáctica producto de la investigación realizada y las conclusiones. Estas últimas pretenden sintetizar los principales hallazgos, reflexiones y aportes que se desprenden de este trabajo.



# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Problema

La enseñanza de la lengua en las escuelas involucra el desarrollo de habilidades en torno a dos procesos fundamentales: la lectura y la escritura. Con frecuencia, en la prensa y en las publicaciones especializadas, se tiende a poner énfasis en los bajos niveles de comprensión lectora y se le da menor importancia a la producción de textos. A ello se suma que la escritura es evaluada, de forma estandarizada, solo en el Simce de escritura de sexto año básico, por lo que pareciera no haber una prioridad en su enseñanza en los niveles superiores. Además, si observamos el currículum nacional, se constata que los tiempos destinados a las tareas de este tipo son más bien escasos.

No obstante, el interés por desarrollar la habilidad de la escritura ha llevado a diversos autores a plantear talleres y modelos de enseñanza para estudiantes de distintos niveles, pues esta es una habilidad transversal tanto al currículum escolar como al desempeño profesional (Cassany, 2006), ya que cada disciplina y área de conocimiento «tiene formas específicas de comunicar y pensar en sus ámbitos» (Navarro, 2017, 23).

Modelos para la enseñanza de la escritura como el de Hayes y Flower (1981), Bereiter y Scardamalia (1987) y Hayes (1996), Martin y Rose (2012), Bazerman *et al.* (2016), etc., han llegado a las aulas escolares y universitarias. Sin embargo, muchos de ellos tienen enfoques cognitivos que no se centran en un tipo de texto en particular, ni en la adquisición y manejo de elementos lingüísticos.

Además, algunos de estos modelos suponen un estudiante o aprendiz que conoce y tiene un dominio básico de dichos elementos Cassany (2006), Camps (2003). Mientras que, otros modelos, solo mencionan los aspectos formales como características de un texto bien construido Martin y Rose (2012), Bazerman *et al.* (2016).

En todos estos modelos, las estrategias que se proponen se enfocan en aspectos generales y estructurales más que en la relación de las ideas al interior del texto que permite generar textos cohesionados y coherentes, pues no se hacen cargo de la especificidad de cada tipo de texto. Además, algunos de ellos se centran en ciertos aspectos del proceso de escritura y no explican cómo se desarrollan la competencia y la conciencia lingüística en general ni cómo los estudiantes logran comprender e interiorizar aspectos gramaticales –como la conexión– para conseguir que sus textos sean cohesionados y se adecúen al uso formal del español.

En esta línea, se ha observado, en la corrección de textos argumentativos tanto de estudiantes de alumnos de octavo año básico a cuarto año medio como de estudiantes universitarios de los primeros años, que existen usos anómalos o fuera de la norma de conectores y marcadores, es decir, que difieren o se distancian de su significación léxica.

Al respecto, existen estudios que han dado cuenta de estos usos, descrito sus contextos de aparición y explicado su origen a la luz de diversas teorías lingüísticas. Archila (2015), Cucatto, A (2009), Errázuriz (2012, 2014), Fuentes (2003), García (2005), Navarro y Morris (2012), Pons (1998), Portolés (1993), Rodríguez (2005, 2014), Sánchez (2005), entre otros autores, han investigado y analizado el papel de los conectores y marcadores discursivos en la escritura, sin embargo, se centran en los procesos de escritura académica de textos argumentativos en contexto universitario. Además, los estudios sobre el proceso de escritura en la escuela media, a nivel nacional, son prácticamente inexistentes.

Por otra parte, el currículum nacional del Ministerio de Educación, tanto en las Bases Curriculares como en los programas de estudio de Lengua y Literatura, propone diversos objetivos de aprendizaje en torno a la producción escrita. Específicamente, el OA 15 de enseñanza media, considerado un objetivo transversal de la asignatura, señala que el estudiante debe ser capaz de «planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto» (MINEDUC, 2015, p.61). Este objetivo aborda, además, todos los aspectos formales que debe exhibir un texto.

Sin embargo, la evidencia (PISA, SIMCE) señala que dicha habilidad no siempre alcanza los niveles deseados y que uno de los problemas frecuentes que se observan a este respecto es el uso no normativo de elementos conectivos.

Además, se ha constatado en los programas de estudio del Ministerio de Educación, de séptimo año básico a cuarto año de enseñanza media, una ausencia de estrategias u orientaciones para trabajar la cohesión textual. En dichos programas se observa que se da por hecho que el estudiante ha logrado un aprendizaje cabal de los elementos de cohesión, que es capaz de emplearlos de manera autónoma y eficiente, y que está en condiciones de identificar usos inadecuados según la norma lingüística de los conectores y marcadores discursivos y corregirlos.

Lo anterior se condice con lo observado en los textos escolares de séptimo año básico a cuarto año medio entregados por el Mineduc en 2020 y 2021. En efecto, en ellos se hace referencia a los elementos cohesivos y se explica su función desde lo teórico, pero no se da la oportunidad al estudiante de comprender el uso de estos elementos lingüísticos ni de ponerlos en práctica antes de la escritura de un texto completo.

En este escenario, estudios como los de Sánchez, Moyano y Borzone (2011), Concha y Paratore (2011), Sotomayor *et al.* (2013) entregan evidencia contundente respecto del desempeño de los estudiantes de enseñanza básica en las tareas de escritura. Particularmente, reparan en los bajos niveles de logro en aspectos como la cohesión y coherencia textual, pues los estudiantes no utilizan apropiadamente los recursos lingüísticos que contribuyen a la coherencia (pronominalización, sinonimia, etc.) y la cohesión (conectores y marcadores discursivos) al interior de los textos.

Ante esta perspectiva, surge el interés de esta investigación por desarrollar una propuesta que permita a los estudiantes aprender a utilizar de manera eficiente los recursos lingüísticos necesarios para elaborar textos argumentativos cohesionados.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo diseñar una propuesta para enseñar la cohesión textual y para mejorar la conexión en la producción de textos argumentativos de estudiantes de enseñanza media?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general:**

- Desarrollar una propuesta didáctica para mejorar la cohesión mediante el uso de conectores y marcadores discursivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de enseñanza media.

### **1.3.2 Objetivos específicos:**

- Establecer si, en los diferentes modelos de escritura, existen o no estrategias para desarrollar la cohesión.
- Determinar la forma en que los modelos de escritura abordan la enseñanza de la cohesión textual.
- Diagnosticar la producción escrita en cincuenta textos argumentativos de alumnos de segundo medio, para describir los problemas más frecuentes de conexión textual en enseñanza media.
- Elaborar una propuesta didáctica para el mejoramiento de la cohesión mediante el uso de conectores y marcadores discursivos en textos argumentativos en estudiantes de enseñanza media.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación, presentamos una breve exposición de las nociones teóricas centrales para el desarrollo de la propuesta didáctica. En primer lugar, se llevará a cabo una revisión teórica que permitirá instalar la discusión en torno a los fundamentos lingüísticos que orientarán la propuesta. Además, se abordarán las nociones didáctico-discursivas de la escritura, que constituirán el marco teórico metodológico, tanto para el análisis lingüístico de los textos como para el desarrollo de la propuesta didáctica.

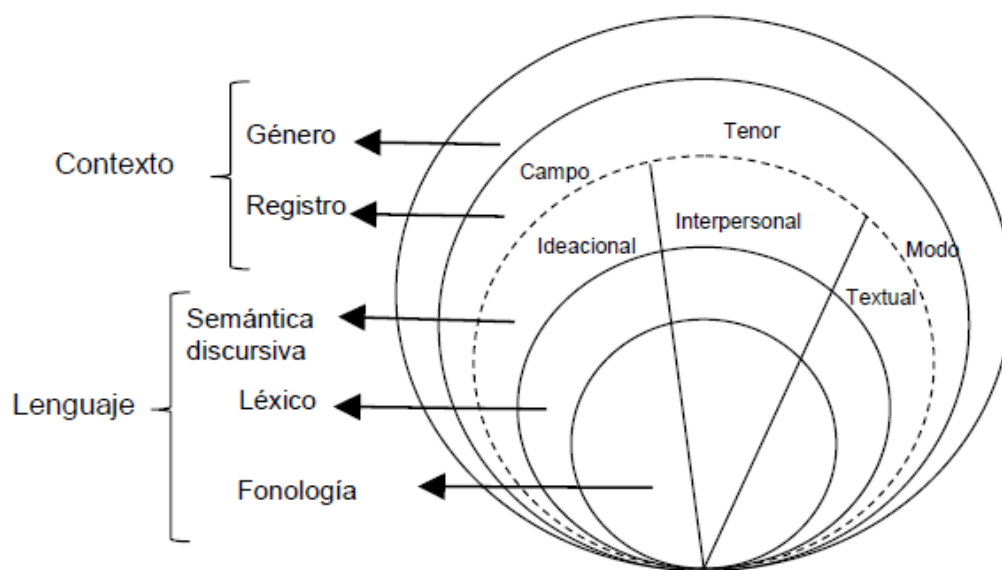
### **2.1 Lingüística Sistémico Funcional**

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF) y la Gramática Sistémico Funcional (GSF), particularmente los enfoques propuestos por Halliday (1978, 2002), Halliday y Hassan (1976), Halliday y Matthiessen (2004) y Martin (1992), consideran, como punto de partida, la interacción de la lengua y la sociedad: el lenguaje solo funciona en contexto, lo que permite la comunicación entre las personas. Por lo tanto, el contexto, según la LSF, es fundamental para entender y estudiar el lenguaje.

En esta misma línea, la GSF parte del supuesto de que el conocimiento lingüístico se logra gracias al estudio del lenguaje real, pues la descripción del uso permite configurar los distintos aspectos que componen la lengua, a saber: la forma de representar el mundo, el modo de interactuar con los otros, la función que cumple cada elemento lingüístico al interior del sistema, la relación entre contexto y selección léxico-semántica, etc. (Halliday y Hasan, 1976; Ghio y Fernández, 2005; Halliday, 2002).

Por otra parte, la LSF parte de la noción de que la lengua es un sistema estratificado, es decir, que está compuesto por una serie de niveles que se interrelacionan funcional y estructuralmente. Esta estratificación, presentada en la figura 1, permite observar los fenómenos de la lengua de una forma mucho más completa, pues tradicionalmente se consideraba solo la función específica que cumplía la palabra en la oración, sin considerar aspectos como el registro,

el contexto, el tipo de enunciado, el contenido del mismo, etc., ni la forma en que estos diversos niveles interactúan entre sí para producir comunicación (Ghio y Fernández, 2005).



**Figura 01** Las metafunciones en relación con el registro y el género. (en Ghio y Fernández, 2005).

Ahora bien, en la estratificación propuesta por Halliday (2002) se consideran tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) que son configuraciones funcionales que proyectan los usos del lenguaje más trascendentales facilitados a los hablantes por el sistema semántico y que se manifiestan concretamente en la cláusula que puede transmitir significados de tres clases diferentes que obedecen a funciones específicas.

Si bien la LSF ha distinguido tres metafunciones, para este estudio, y para el estudio de los conectores, son fundamentales las metafunciones ideacional y textual, ya que la primera se vincula con la representación de la experiencia del mundo (el lenguaje es el encargado de darle forma para poder hablar sobre ella). La segunda agrupa la metafunción ideacional y la interpersonal, pues organiza tanto los significados ideacionales como los interpersonales en textos coherentes y relevantes para su contexto.

## 2.2 Cohesión

La forma de concebir la cohesión textual ha sido ampliamente discutida. Algunos autores han utilizado coherencia y cohesión como expresiones sinónimas, o bien se refieren solo a una de ellas. Otros las han considerado como cualidades distintas, aunque complementarias para la construcción del texto. En este sentido, autores como Givón y van Dijk (Givón, 1993 y Van Dijk, 1972, en Louwerse 2004) señalan que hay distintos tipos de coherencia. En tanto, De Beaugrande y Dressler (1997) distinguen entre «cohesión para la estructura de superficie del texto y coherencia para los conceptos y relaciones que subyacen en esta superficie» (Louwerse, 2004, p.2). Por su parte, Halliday y Hasan (1976) y Martin (1992) usan coherencia para referirse a las interrelaciones a nivel global del texto y cohesión indicar unidades lingüísticas menores.

De Beaugrande y Dressler (1981) entienden la coherencia y cohesión como dos de los siete principios o estándares con que ha de cumplir un texto para constituirse como tal. Desde esta perspectiva, se entiende que la cohesión se relaciona directamente con la manera en que se conectan los componentes del texto en un nivel superficial, aunque develando relaciones más profundas que constituyen el todo significativo: la coherencia. Como podemos ver, es importante comprender que se trata de fenómenos diferentes, referidos a ámbitos o niveles distintos del texto, pero que, de cualquier modo, actúan de manera complementaria.

Bernárdez (1993), por su parte, concibe la cohesión como un procedimiento a nivel superficial y como un constituyente de lo que concibe como sintaxis textual. Sin embargo, la mayor diferencia que establece su concepto de cohesión es que la vincula con el proceso de decodificación, pues quien establece la cohesión, para este autor, es en última instancia el lector u oyente del texto.

Por otra parte, para Cassany (2006) la cohesión es la propiedad textual que conecta las diferentes frases del texto por medio de los mecanismos de cohesión, por tanto, el encargado de crearla es el autor del texto, pues debe elegir los recursos apropiados para que el texto tenga sentido. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2012) proponen una noción inclusiva, en la cual se entiende la cohesión como un fenómeno propio de la coherencia, es decir, como una condición que asegura

el sentido global del texto –tanto a nivel semántico como formal– y que establece relaciones locales y particulares entre las partes que constituyen el tejido de manera eficiente, con lo cual se asegura su comprensión y propósito comunicativo.

### **2.3 Lingüística sistémico funcional y el concepto de cohesión**

Muchas de las ideas anteriores encuentran su base y refuerzo en nociones como las expuestas por Halliday y Hasan (1976, p.6), quienes conciben la cohesión como «un conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, cláusulas, apartados) del texto, que permiten al lector interpretarlo con eficacia».

Ahora bien, la LFS concibe el texto como una unidad semántica, esto es, más que una unidad en cuanto a su forma, el texto es una unidad de significado. Esta noción viene a ampliar la mirada tradicional del texto como una estructura. Esto implica que hay una relación indisoluble entre el texto y su contexto, pues el significado del texto surge de las relaciones pragmáticas que se dan entre ambos.

Halliday y Hasan consideran que la cohesión es el elemento esencial para crear la «textura», es decir, aquello que permite concebir el texto como una unidad semántica. Es la cohesión la que permite vincular segmentos para construir el sentido total del texto. Este vínculo se materializa por medio del léxico y de la gramática de la lengua. Los autores afirman que «la cohesión no nos revela el significado del texto, si no que nos revela la construcción del texto como un edificio semántico» (Halliday y Hasan, 1976). En este sentido, el texto se entiende como una unidad semántica que se sostiene en la cohesión textual.

En esta línea, la cohesión se produce cuando la interpretación de algún elemento del texto depende de otro elemento, es decir, existe una relación de dependencia semántica. Este vínculo se establece de diferentes maneras, pues se desarrolla a través del sistema léxico-gramatical; de ahí que algunas modalidades de cohesión se materializan a través de elementos gramaticales y otras lo hacen a través del vocabulario. Por esa razón, se puede hablar de cohesión léxica y cohesión gramatical.

Ahora bien, la cohesión léxica se produce gracias a recursos como la mantención del referente, que asegura, mediante mecanismos como la reiteración, el uso de sinónimos y las correferencias, que el texto conserve sus temas centrales. Otro recurso de cohesión léxica es la progresión temática, que permite asegurar que el texto avance por medio de un equilibrio entre la información nueva y la conocida.

La cohesión gramatical, por su parte, se produce mediante la conexión, que corresponde a una adecuada relación lógico-semántica entre las oraciones de un texto. Es decir, la conexión nos permite explicitar las relaciones temporales, causales y lógicas de las oraciones en un texto, mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios que, en este caso, ejercen la función de conectores. Los diferentes géneros condicionan los tipos de conectores usados en cada estructura. Por ejemplo, el uso de conectores causales es esencial para los textos narrativos y expositivos, aunque algunos textos no siempre requieran la explicitación de un conector (Concha y Paratore, 2011).

Halliday y Hasan (1976) señalan que, en la cohesión gramatical, existen diversos tipos de relaciones cohesivas, una de las cuales es la conjunción. Esta relación, según los autores, se ubica en el límite entre la cohesión gramatical y la léxica, pues especifica la forma en que dos cláusulas están conectadas semánticamente. Así, la conjunción es un recurso de cohesión porque tiene la función de relacionar elementos lingüísticos que ocurren en sucesión, pero que no están vinculados necesariamente con aspectos estructurales de sentido.

Halliday y Matthiessen (2014) consideran que el sistema de conjunción es el responsable de marcar las transiciones al interior del texto, por lo que este sistema sería parte de la metafunción textual que es, a su vez, responsable de la organización del mensaje. Por tanto, la relación cohesiva eficiente de un texto depende del sistema de conjunción. Es por esta razón que este estudio se centrará en dicho aspecto de la cohesión textual, pues es el responsable de explicitar las relaciones que existen entre diferentes segmentos textuales y, además, colabora con la elaboración del sentido global del texto.

El concepto de conjunción en las diversas gramáticas ha sido entendido tradicionalmente como una clase de palabra invariable que relaciona entre sí palabras, sintagmas y oraciones (Bosque y Demonte, 2000; NGLE, 2010; Portolés, 1993, etc.). Este vínculo explicita la relación de coordinación o subordinación que existe entre dichos elementos. En esta misma línea, se reconocen diversos tipos de conjunciones según el tipo de relación semántica que estas establezcan.

Como se puede observar, el concepto tradicional de conjunción se funda en criterios morfológicos y sintácticos. Sin embargo, la perspectiva de la lingüística y gramática sistémico funcional agrega el valor semántico-discursivo a esta noción.

Como se ha señalado anteriormente, Halliday y Hasan (1976) introducen el concepto de conjunción como uno de los elementos que permiten construir la cohesión de un texto. Sin embargo, los mismos autores aclaran que la conjunción no es un recurso propio de la cohesión, toda vez que no posee la naturaleza fórica que tienen la referencia, la sustitución, la elipsis y la cohesión léxica.

Según los autores, la conjunción introduce un tipo de relación semántica. Esta relación específica, en términos de significado, que la porción de texto que sigue está intrínsecamente conectada con el segmento de texto que le precede, sin que esté vinculada necesariamente a una palabra o término particular del enunciado, como ocurre con los demás recursos cohesivos.

Así, las relaciones conjuntivas no están ligadas a una determinada secuencia de expresión lingüística, y pueden darse de formas distintas entre oraciones, es decir, si la conjunción establece una relación coherente entre dos oraciones, esta relación puede darse en cualquier orden.

En esta misma línea, el sistema de conjunción constituye los significados del texto, ya que «proporciona los recursos para marcar las relaciones lógico-semánticas que se obtienen entre las partes de variada longitud del texto, pudiendo ocurrir entre cláusulas, dentro de complejos de cláusulas y entre extensos períodos de un párrafo» (Halliday y Matthiessen, 2014).

Entonces, cuando en la LSF se habla de conjunción en términos de cohesión textual, no se la considera como una palabra meramente estructural, interna a la oración (como sostiene la tradición gramatical), sino que se la concibe como un sistema constitutivo de los significados que emanan del texto y a través de él.

## **2.4 Taxis y relaciones lógico-semánticas**

La GSF (Halliday y Hasan, 1976) plantea que son dos los sistemas que nos permiten comprender cómo una cláusula se relaciona con otra: la taxis y la relación lógico-semántica. Ello, en el marco de las metafunciones ideacional (representación del mundo) y textual (estructura textual).

El concepto de taxis hace referencia al grado de interdependencia que existe entre dos o más cláusulas. Dicha interdependencia se produce a través de vínculos lógico-semánticos. De esta forma, dos cláusulas que son interdependientes podrán entenderse como de igual o de diferente categoría.

La relación que se produce entre elementos de igual categoría o simétricos se denomina parataxis, pues uno de los elementos inicia la cláusula y el otro la termina. La hipotaxis, por su parte, es la relación entre un elemento dominante o principal y otro dependiente o secundario, es decir, es una relación asimétrica entre dos cláusulas (Halliday y Hasan, 1976).

Los adjuntos conjuntivos establecen una relación de la oración con el texto que la precede, pues funcionan como elementos introductorios de contenido ideacional, de modo tal que sirven para establecer una relación lógica y coherente entre lo que se ha dicho y lo que se dirá.

Por su parte, la conjunción es aquella palabra que une paratáctica o hipotácticamente una cláusula con otras, y las relaciona semánticamente. Es decir, además de relacionar semánticamente dos oraciones, como hacen los adjuntos, las conjunciones también definen una

relación gramatical en el complejo clausular y lo transforman en una estructura única (Halliday y Hasan, 1976).

Esta vinculación permite explicitar las relaciones lógicas entre las partes de un texto que se expresan por medio de diferentes recursos, de modo que la cohesión reside en una relación abstracta entre una cláusula y otra, que se marca mediante recursos como las conjunciones y los adjuntos conjuntivos.

## **2.5 Elementos conjuntivos externos e internos**

Esta clasificación de los elementos conjuntivos es revisada y reelaborada por Martin (1992), quien sostiene que estos cumplen diferentes funciones y establecen diferentes tipos de relaciones (lógico-semánticas o entre cláusulas) según los elementos que estén vinculando, es decir, cumplirían una labor externa o interna.

Entonces, una conjunción o adjunto conjuntivo puede vincular los elementos del relato, las acciones o sucesos de los que se habla, en cuyo caso la función del elemento conjuntivo será externa, ya que estaría haciéndose cargo de los elementos experienciales. En otras circunstancias, dichos elementos unen partes de la estructura textual para generar cohesión. En este caso, la función que cumplen se vincula con el ámbito textual de la comunicación.

Martin y Rose (2018) proponen una tabla con una selección de conectores ordenados según los diferentes significados y relaciones lógicas que pueden expresar. Estas relaciones conjuntivas varían según el tipo de texto. Según los autores, los textos argumentativos se organizan con conjunciones internas de adición, tiempo y consecuencia.

**TABLA 01 Resumen de las relaciones conjuntivas y sus marcadores** (en Martin y Rose, 2018, p.255)

	<b>Externa (conectando eventos)</b>		<b>Interna (organizando el texto)</b>	
<b>Adición</b>	Adición	<i>y, además</i>	Escrito	<i>asimismo, más aún</i>
	Alternativa	<i>o</i>	Oral	<i>bueno, vale, de todas formas</i>
<b>Comparación</b>	Similar	<i>igual, como si</i>	Similar	<i>de modo parecido, por</i>
	Diferente	<i>en lugar de, aunque</i>	Diferente	<i>ejemplo por el contrario, en lugar de</i>
<b>Tiempo</b>	Sucesivo	<i>entonces, después,</i>	Sucesivo	<i>primero, segundo, por</i>
	Simultáneo	<i>antes mientras, en tanto que, cuando</i>	Simultáneo o	<i>último al mismo tiempo, todavía</i>
<b>Consecuencia</b>	Causa	<i>porque, así</i>	Concluye	<i>así, por consiguiente</i>
	Medios	<i>mediante, por tanto</i>	nte	<i>sin embargo, no obstante</i>
	Condición	<i>si... entonces</i>	Contraste	
	Propósito	<i>para que, con el fin de</i>		

A fin de proporcionar una perspectiva completa de los elementos de conexión que utilizan los textos que se abordan en el aula, los autores proporcionan una tabla que reúne los conectores que se pueden utilizar como recurso de escritura y análisis en la sala de clases.

**TABLA 02 Los conectores al completo** (en Martin y Rose, 2018, p.258)

<b>Conectores externos (unen eventos)</b>		
<b>Suma</b>	Suma	<i>y, además, ambos</i>
	Resta	<i>no, ni, tampoco</i>
	Alternativa	<i>o, si no... entonces</i>
<b>Comparación</b>	Similar	<i>igual, como si</i>
	Diferente	<i>mientras que, en lugar de, en vez de, excepto que, aparte de</i>
<b>Tiempo</b>	Sucesivo	<i>después, desde, ahora que; antes, una vez, tan pronto como; hasta</i>
	Simultáneo	<i>cuando, mientras</i>
<b>Causa</b>	Esperado	<i>porque, así que, por consiguiente</i>
	Concesivo	<i>aunque, aun cuando, pero, sin embargo</i>
<b>Medio</b>	Esperado	<i>por, por tanto</i>

<b>Condición</b>	Concesivo	<i>incluso por, pero</i>
	Esperado	<i>si, entonces, suponiendo que, mientras que</i>
<b>Propósito</b>	Concesivo	<i>incluso si, incluso entonces, a no ser</i>
	Esperado	<i>de modo que, con el fin de, en caso de</i>
	Concesivo	<i>aun así, sin, para que no, por temor a</i>
<b>Conectores internos (organizan el texto)</b>		
<b>Suma</b>	Escrito	<i>además, lo que es más, también, adicionalmente, alternativamente</i>
	Oral	<i>ahora, bueno, de acuerdo, vale, de todas formas, en cualquier caso, por cierto</i>
<b>Comparación</b>	Similar	<i>del mismo modo, una vez más; esto es, es decir, por ejemplo, en general, en particular, resumiendo</i>
	Diferente	<i>de hecho, sin duda, al menos; en lugar de, por lo contrario; por otro lado, contrariamente</i>
<b>Tiempo</b>	Sucesivo	<i>primero, segundo, tercero, a continuación, antes, por último, para terminar</i>
	Simultáneo	<i>al mismo tiempo, aún</i>
<b>Consecuencia</b>	Concluyente	<i>por tanto, por eso, de esta manera, en conclusión, consecuentemente, después de todo, por consiguiente</i>
	Contraste	<i>de todos modos, de cualquier forma, en cualquier caso, en todo caso, no obstante, con todo, aun, cierto es que, por supuesto, no hace falta decir</i>
<b>Continuativos</b>		
<b>Adición</b>		<i>también, además, así como</i>
<b>Comparación</b>	Menos de lo esperado	<i>solo, justo</i>
	Más de lo esperado	<i>incluso, hasta</i>
<b>Tiempo</b>	Más tarde de lo esperado	<i>por fin, al fin</i>
	Más tiempo de lo esperado	<i>todavía</i>
	Persistente	<i>otra vez</i>
	Repetitivo	<i>ya</i>

Ambas tablas entregan un panorama bastante amplio de los elementos conjuntivos que es posible encontrar en los diversos tipos de textos con los que se trabaja en el aula, razón por

la cual constituyen una herramienta fundamental tanto para el análisis diagnóstico como para la elaboración de la propuesta didáctica.

Sin embargo, serán de especial interés aquellos elementos que establecen las relaciones lógicas en los textos argumentativos, esto es, los elementos conjuntivos de consecuencia y que la tradición gramatical ha clasificado como causales, consecutivos, concesivos y adversativos. Además, se tendrá en cuenta la división entre conectores internos y externos, toda vez que en los textos no solo se establecen relaciones lógico-semánticas entre cláusulas, sino también entre los párrafos que conforman la escritura, en este caso, argumentativa.

## **2.6 Concepto de argumentación**

En la definición del discurso argumentativo, debemos considerar que, a partir de la forma en que se agrupa y se presenta la información en los textos, se han establecido convencionalmente diferentes tipos: argumentativos, expositivos, narrativos y descriptivos (Aguirre, González y Pérez, 2013), los cuales están constituidos por segmentos o unidades textuales cuyo tamaño puede variar desde la oración hasta la cadena de enunciados.

Según Adam (1992), estas unidades, a las que llama secuencias, se caracterizan por la presencia de marcas lingüísticas superficiales. De acuerdo con lo anterior, existen diferentes tipos de secuencia: argumentativa, narrativa, descriptiva, explicativa y dialogal. En un discurso argumentativo, entonces, pueden presentarse secuencias narrativas, explicativas, etc., cuya función será aportar a la persuasión.

Agrega Adam (1995) que la secuencia argumentativa está estructurada por tres proposiciones básicas: datos (argumentos), inferencias (deducciones que apoyan la opinión) y conclusión (tesis), las cuales se complementan con otras dos: tesis previa (que sirve en el caso de una refutación) y contraargumentos, con lo cual se completa el esquema prototípico de la secuencia argumentativa.

Por su parte, Toulmin (2007) sostiene que la secuencia argumentativa se compone de seis elementos:

- 1) La demanda o conclusión, que se justifica mediante una argumentación.
- 2) Los fundamentos que cumplen la función de ser la premisa menor o base para la argumentación.
- 3) La garantía que determina si la conclusión es o no legítima y si funciona como una regla general o premisa mayor.
- 4) Los respaldos que apoyan a las garantías, pues le dan solidez.
- 5) Los modalizadores, que marcan la fuerza que modaliza la argumentación, pues no todos los argumentos apoyan sus demandas o conclusiones con el mismo grado de certeza.
- 6) Las refutaciones o reservas, esto es, el conjunto de posibles objeciones, restricciones, ajustes y contraejemplos que debilitan o colocan en duda el paso de la argumentación hasta la conclusión propuesta.

La argumentación, en la perspectiva pragmatialéctica (Van Eemeren, 1994), tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. Por ello, el foco es llegar a un acuerdo con el interlocutor y no necesariamente persuadirlo (o disuadirlo).

Van Eemeren (1994) considera que es esencial el reconocimiento de la existencia de otra persona que eventualmente se opone a una postura asumida, por lo que siempre deben considerarse las dudas u objeciones que se pudieran plantear al punto de vista que se defiende.

Además, a esta teoría le interesa especialmente el contexto, en tanto permite establecer las condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción entre los participantes del discurso argumentativo. Las personas entran en el ámbito especial de un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión, por lo que el conocimiento de las particularidades del contexto es un complemento útil al interactuar argumentativamente.

Por último, corresponde destacar el aporte de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2009), quienes añaden el componente retórico, pues sostienen que toda argumentación busca la

adhesión a una tesis presentada de modo que los oyentes actúen o estén dispuestos a realizar una acción, implícita en ella.

Con respecto a la complejidad que pueden tener las secuencias argumentativas, Bassols y Torrent (2012) sostienen que existen dos tipos de secuencias o argumentos: los sencillos y los múltiples. Los primeros se caracterizan por incluir un solo argumento como apoyo a una tesis, mientras que los múltiples presentan diversos argumentos para respaldarla.

En esta investigación se considerará que un texto argumentativo es aquel cuya finalidad es convencer o persuadir a su receptor. Además, se considera que la estructura básica de este tipo de texto está conformada por la tesis, los argumentos y la conclusión (la estructura propuesta en los programas de estudio del Ministerio de Educación). Dicha estructura es la que se utiliza hoy en día en los textos escolares que distribuye el Ministerio de Educación. Asimismo, esta estructura permite orientar la práctica de la escritura a la redacción de secuencias argumentativas cohesionadas que posteriormente constituirán un texto completo, tal como proponen Martin y Rose (2018).

En esta misma línea, se vuelven relevantes los aportes de Van Eemeren y Grootendorst (1994) sobre el contexto y la necesidad de que el productor de textos argumentativos (orales o escritos) considere un interlocutor que podría tener una perspectiva diferente a la suya. Al tener este trabajo una perspectiva sistémica, es central el rol del contexto y del interlocutor en la producción escrita, pues estos determinan muchas de las elecciones del autor al momento de crear un texto (por ejemplo, a nivel léxico).

Finalmente, se considerará el aporte de Balssols y Torrent (2012) sobre los tipos de argumentos, pues el objetivo del estudio es trabajar con todas las formas en que se puede dar cuenta de una opinión o posicionamientos en el corpus de este estudio.

## La enseñanza de la escritura en el aula

Uno de los modelos más importantes en el ámbito educativo es la «teoría de la redacción como proceso cognitivo», elaborada por Flower y Hayes (1981). Dichos autores fijaron su atención en el aspecto cognitivo de la escritura, toda vez que, según su perspectiva, este sería capaz de dar sentido a las elecciones de los escritores al momento de elaborar un texto. Para ello, analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción textual.

Según Camps (1990), este modelo está conformado por tres elementos, a saber, la memoria a largo plazo, que consiste en el almacenamiento de información diversa que le permite al escritor obtener, modificar o reorganizar los conocimientos necesarios para la producción textual; el contexto de producción, que se refiere al momento concreto de la escritura y, finalmente, el proceso de escritura propiamente tal. Es entre estos componentes que se establecen diversas interrelaciones. Por ello, este modelo rompe con la concepción lineal de la producción escrita y pasa a considerarla un proceso recursivo.

Ahora bien, el proceso de escritura para Flower y Hayes está compuesto, a su vez, por una serie de operaciones que se van repitiendo a lo largo de la escritura del texto. Estas operaciones son

- a) La planificación que implica la definición de objetivos y fijación del plan de trabajo que orientarán la producción textual. Esta operación, a su vez, consta de tres subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica. Además, se distinguen dos tipos de planes: los procesuales, que refieren a cómo el escritor llevará a cabo el proceso; y los de contenido, que permitirán transformar las ideas en texto.
- b) La textualización se conforma por el conjunto de operaciones que permiten transformar los contenidos y conocimientos en un texto escrito. En esta operación se

producen revisiones y retrocesos a la planificación para asegurar que las ideas se expresen claramente.

c) La revisión, como su nombre lo indica, implica la lectura y corrección del texto para mejorarlo. En esta operación el escritor somete a evaluación el texto y comprueba si cumple los objetivos que se propuso.

En síntesis, Flower y Hayes (1981) entienden la escritura como una serie de procesos psicológicos y operaciones cognitivas. Al llevar a cabo estas operaciones, el escritor se hace consciente de las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, lo que, a su vez, promueve procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias en torno a la escritura. Es importante destacar que, para llevar a cabo estas operaciones, es necesario que el escritor sea experto o tenga desarrolladas, aunque sea parcialmente, capacidades metacognitivas.

Si bien el modelo de Flower y Hayes tuvo gran impacto tanto en investigación como en educación, la descripción del proceso presentaba algunas limitaciones, por lo que fue objeto de revisiones y reformulaciones. El mismo Hayes (1996) señala que los factores cultural y social no fueron descritos ni analizados en el modelo, elementos que El mismo Hayes (1996) señala que los factores cultural y social no fueron descritos ni analizados en el modelo (elementos que son relevantes a la hora de elaborar y descifrar el mensaje escrito). Este aspecto sociocultural se vincula con el enfoque de la LSF, pues esta concibe los textos como un recurso para la construcción e interpretación de significados, los que, a su vez, permiten la consecución de propósitos sociales.

### 2.4.1 Modelo de Roberto de Beaugrande y Wolfgang Dressler (1982)

Para De Beaugrande (1982), la producción del texto es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales. Por ello, se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto. En otras palabras, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación (De Beaugrande, 1984).

En el modelo de De Beaugrande y Dressler (1981), para que un texto sea considerado como tal debe cumplir una serie de normas de textualidad que exceden la cohesión y la coherencia. En otras palabras, estas normas acompañan y complementan tanto la organización estructural como los aspectos conceptuales del texto

Por tanto, además de la cohesión y coherencia, un texto debe considerar las siguientes normas de textualidad: la *intencionalidad*, la *aceptabilidad*, la *situacionalidad*, la *informatividad* y la *intertextualidad*. Estas normas dan cuenta de las relaciones de dependencia de unos elementos con otros, por ejemplo, la cohesión señala las dependencias gramaticales, mientras que la intencionalidad y la aceptabilidad dan cuenta de las dependencias entre los interlocutores. Además de estas normas, se deben considerar los principios de eficacia, efectividad y adecuación que regulan la comunicación textual.

Un aporte fundamental de De Beaugrande y Dressler (1981) es, precisamente, la noción de interrelaciones que se producen al crear un texto, pues el escritor no solo debe dar cuenta de sus conocimientos o saberes, sino que, además, debe vincularlos con sus conocimientos y habilidades lingüísticas para producir un texto que sea pertinente al contexto y adecuado para el lector. La enseñanza de la escritura debe, en consecuencia, considerar estos aspectos, ya que los estudiantes debieran ser capaces de crear escritos que posean textualidad.

#### **2.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)**

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1982,1987) considera que, además de los procesos de planificación, textualización, revisión y edición, existe una serie de procesos cognitivos y metacognitivos vinculados a la escritura. A nivel cognitivo, dichos procesos tienen que ver con el conocimiento del proceso de escritura y de la estructura textual, además de la reflexión sobre las condiciones que permiten la cohesión y la coherencia del texto. Por otra parte, a nivel metacognitivo implica el conocimiento del escritor de sus capacidades y su capacidad de autorregulación, además de la actitud frente a la tarea de producción del texto escrito.

Bereiter y Scardamalia (1987) plantean dos modelos que explican los procesos de escritura que puede seguir un escritor, dependiendo de su nivel de experticia, es decir, «Decir el conocimiento», que asociamos a los escritores inexpertos, y «Transformar el conocimiento» que se evidencia en el escritor experimentado.

Según los autores, estos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas de dos tipos de escritores distintos. Por ello, la enseñanza de la escritura en la escuela debiera propiciar el desarrollo del escritor para que pase de «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento». Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que el foco de la enseñanza de la producción textual consiste en ayudar a los estudiantes a elaborar las representaciones mentales que incorporen tanto las intenciones como los objetivos de su escritura, lo que propiciaría la configuración de espacios de problemas de contenido y de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento. A través de esta actividad, el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento y aprendería (Camps, 1990).

Si bien este modelo permite profundizar en la idea de la escritura como proceso que propusieron Flower y Hayes (1981), tanto la elaboración del texto como las revisiones que se hacen al mismo se limitan a los aspectos más superficiales del escrito, como la ortografía, el vocabulario, aspectos morfosintácticos, etc. Ello se vincula con lo planteado por Bereiter y Scardamalia cuando señalan que el escritor novato es incapaz de revisar a niveles más altos (el espacio del contenido o el espacio retórico) Por ello, Camps (1990) señala que es frecuente que

la enseñanza de la redacción en la escuela se oriente a la resolución de aspectos formales por parte de los alumnos, pero que no le permiten al estudiante una transformación real del pensamiento.

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), al igual que el de De Beugrande y Dressler (1981), otorga un papel central a la interrelación entre los contenidos y los conocimientos sobre el discurso o espacio retórico. Por tanto, según Camps (1990, p.10), el texto es «el resultado de la resolución del problema de la tensión entre los dos espacios, para lo cual será necesario, naturalmente, adoptar unas formas determinadas».

### **2.4.3 Martin y Rose (2018)**

Como se ha indicado anteriormente, la LSF centra su mirada en las prácticas socioculturales, esto es la influencia del contexto y la cultura en la adquisición la lengua (Halliday, 1982). A partir de este marco conceptual, Martin y Rose (2018) diseñaron estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo era mejorar el desempeño de los niños indígenas australianos en la lectura y escritura, pues, si bien podían usar la lengua inglesa para expresarse oralmente, al momento de leer o escribir evidenciaban dificultades para usar los recursos lingüísticos necesarios.

Martin y Rose (2018) incluyeron como fundamento de su modelo de enseñanza de la lectura y la escritura los planteamientos de Bernstein y Cox (1990). Estos autores consideran que el contexto social constituye un obstáculo entre el niño y el conocimiento, ya que los procesos de comprensión y producción de textos son afectados por la falta de recursos y oportunidades. Ello redunda en bajos niveles de desempeño no solo en el área de lengua sino en todas las asignaturas.

En el ámbito específico de la enseñanza de la lectura y la escritura, los autores señalan que otro factor que incide es que los profesores orientan la enseñanza hacia los aspectos formales y superficiales, lo cual coarta la posibilidad de los estudiantes de reflexionar en torno a los aspectos que se vinculan con el sentido o significado del discurso.

Si observamos la formación de lectores y escritores en la educación básica y media, nos encontramos ante una situación similar, pues los estudiantes se enfrentan al conocimiento y lenguaje de cada asignatura con las herramientas básicas de la comunicación cotidiana y de la oralidad. Esta situación dificulta tanto su comprensión como su producción escrita. Ello ha sido estudiado tanto en el ámbito nacional como internacional por autores como Pons y Samaniego (1998); Meneses (2000); Castro, Cordero y Olave (2012); Vílchez, Manrique, Fuenmayor y García y Delgado (2002); Quero (2010) y Errázuriz (2010).

Específicamente, en las aulas de Lengua se han incluido textos auténticos del ámbito de los medios de comunicación masiva, sin embargo, se han dejado de lado los textos propios de las asignaturas. En este contexto, los estudiantes se encuentran poco familiarizados con las estructuras discursivas características de cada área de conocimiento, es decir, desconocen las formas y estructuras lingüísticas de los géneros textuales y la forma de expresar el conocimiento en ellos. Sin embargo, se les solicita entregar informes y escribir textos que den cuenta de su aprendizaje sin haber recibido la alfabetización académica necesaria para ello.

La LFS enfatiza la relación que existe entre el lenguaje y los usos sociales que le damos. Por ello, se constituye en una teoría que entrega una serie de herramientas que permiten desarrollar la lectura y la escritura en el aula de textos propios de cada área de conocimiento. En este sentido, implica la perspectiva del lenguaje en contextos reales de uso, además de un metalenguaje que propicia el vínculo entre los aspectos gramaticales y culturales en que se produce cada texto.

Por las razones antes mencionadas, el aporte de Martin y Rose (2018) es fundamental, ya que incorporan al proceso de enseñanza de la escritura el concepto de género. Para los autores, el género corresponde a un proceso social, pues con el texto que elaboramos tratamos de comunicarnos con otros. Además, el género implica una serie de objetivos que le son propios, pues la escritura siempre responde a un propósito.

Por otra parte, los autores otorgan un rol fundamental a la formación de los docentes que se harán cargo del modelo. Esto implica que los profesores cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Dicha especialización propicia, además, que la propuesta sea exitosa pues requiere docentes que por una parte manejen los conocimientos disciplinares y por otra los adapten a los requerimientos de los diversos géneros textuales producidos en el aula.

Por último, Martin y Rose señalan que cada género se realiza en etapas pues la escritura es un proceso gradual que requiere varios pasos antes de alcanzar el objetivo del escritor. La

propuesta de los autores es, entonces, enseñar las particularidades lingüísticas de estos géneros según el área en que se utilicen.

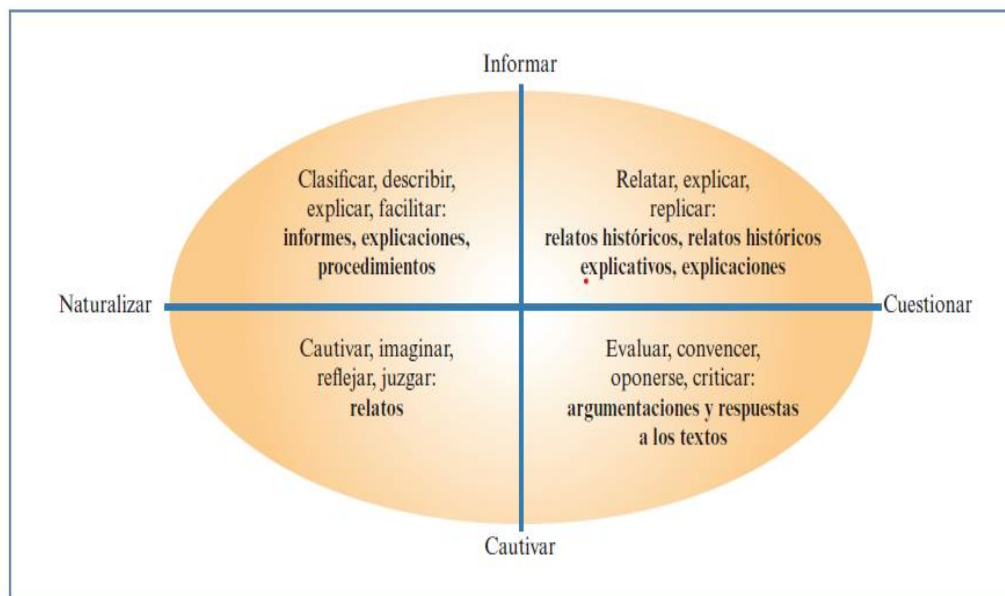
Ahora bien, si se consideran las etapas, el propósito y los procesos sociales, Martin y Rose (2018) identifican los géneros que debieran abordarse en las aulas (tabla 03).

**TABLA 03 Géneros y etapas.** (de Martin y Rose, 2018, p.124)

	Género	Finalidad	Etapas
Relatos	Relato cotidiano	Relatar eventos	Orientación Registro de los hechos
	Narración literaria	Resolver una complicación en una historia	Orientación Complicación Resolución
	<i>Exemplum</i>	Juzgar a un personaje o un comportamiento en un relato	Orientación Incidente Interpretación
	Anécdota	Compartir una reacción emocional a un relato	Orientación Evento insólito Reacción
Crónicas	Relato autobiográfico	Relatar eventos de una vida	Orientación Registro de eventos
	Narración biográfica	Relatar etapas de una vida	Orientación Registro de etapas
	Relato histórico	Relatar eventos históricos	Antecedentes Registro de eventos
	Relato histórico explicativo	Explicar eventos históricos	Antecedentes Explicación de eventos
Explicaciones	Explicación secuencial	Explicar una secuencia	Fenómeno Explicación
	Explicación condicional	Presentar causas y efectos alternativos	Fenómeno Explicación
	Explicación factorial	Explicar múltiples causas	Fenómeno: resultado Explicación: factores
	Explicación consecencial	Explicar múltiples efectos	Fenómeno: causa Explicación: consecuencias
Procedimientos	Procedimiento	Cómo hacer experimentos y observaciones	Finalidad Equipamiento Pasos
	Memoria de experimento u observación	Exponer procesos y resultados de experimentos y observaciones	Finalidad Método Resultados
Infor mes	Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	Clasificación Descripción

	Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	Clasificación Descripción: tipos
	Exposición compositiva	Describir partes de un todo	Clasificación Descripción: partes
Géneros argumentativo	Argumentación	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Debatir dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión
Respuestas a textos	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Evaluación
	Comentario de texto	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis/análisis del texto Reiteración del mensaje
	Comentario crítico de texto	Rebatir el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Nueva propuesta

Además, los autores vinculan cada uno de estos géneros con los componentes curriculares con los que deben interrelacionarse (FIG 02), por lo que la propuesta adquiere una dimensión didáctica relevante para su aplicación en las aulas.



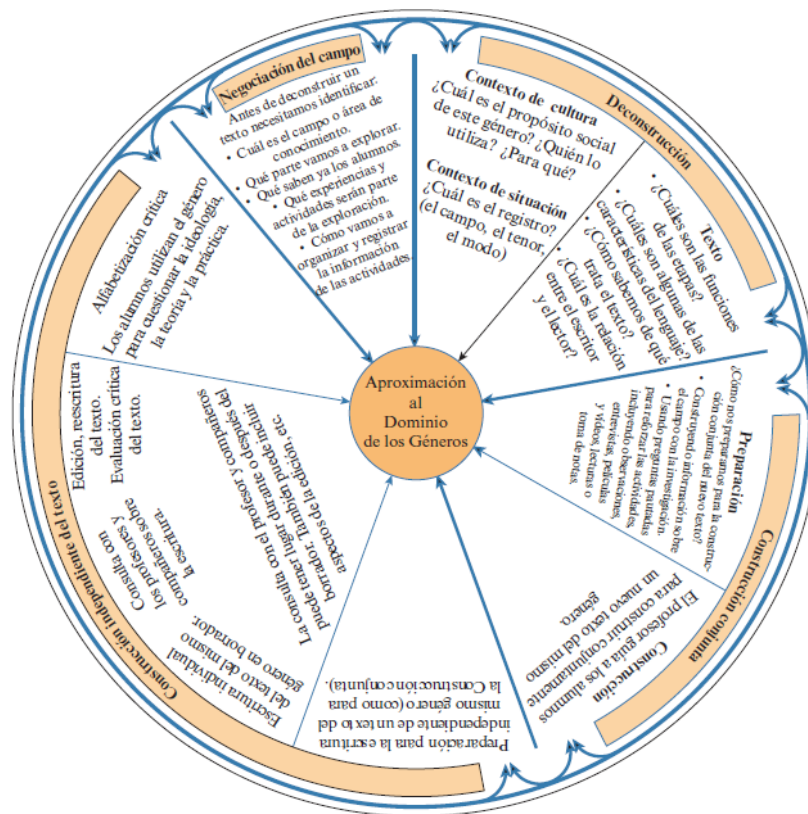
**Figura 02 Géneros y tipos de conocimiento en el currículo.** (de Martín y Rose 2018, p.126)

Como se ha indicado anteriormente, Martin y Rose (2018) destacan el carácter social del género, pues este se difunde en diferentes contextos. Los géneros y sus características particulares son, por tanto, aprendidos en la interacción social. En este punto, la LSF, de la mano de la GSF (Halliday, 2014), aporta la noción de *pedagogía del género*, la que considera una serie de conexiones previas para que el género pueda materializarse como signo lingüístico. En este sentido el registro (campo, tenor y modo) aporta información que permite comprender y explicar la forma en que las prácticas sociales determinan el uso de recursos lingüísticos.

La *pedagogía del género* ha desarrollado una serie de aspectos metodológicos que entregan al estudiante las herramientas del lenguaje necesarias para producir los textos estudiados en la sala de clases, además de permitirle comprender cómo estos se elaboran en etapas y se vinculan con su contexto cultural.

En esta línea, Martin y Rose (2018) se refieren a la secuencia didáctica como un ciclo guiado por el profesor que comienza con la elección de un género y la reflexión acerca el campo del saber o asignatura en el que este se inscribe. Luego, pasa por la deconstrucción, allí se analizan las relaciones entre la actividad social que le lleva a cabo (el campo), los participantes (el tenor) y el rol del lenguaje (el modo) como mecanismo de acción en el contexto cultural.

Posteriormente, se lleva a cabo el proceso de escritura de un texto, que conserva el mismo género del texto analizado. Los autores consideran que este proceso debe ser modelado por el profesor, pero desarrollado en conjunto con los estudiantes, quienes posteriormente abordarán el trabajo independiente de crear su propio texto. Para ello, debe incorporar tanto las características genéricas del texto como las estrategias que utilizó el docente al modelar la elaboración conjunta del escrito. Finalmente, la secuencia incluye momentos de discusión para reflexionar en torno a la ideología, la teoría y la práctica (Figura 03).



**Figura 03. Ciclo de enseñanza y aprendizaje del proyecto de Lengua y Poder Social** (de Martin y Rose, 2018, p.70).

El modelo de Martin y Rose ha sido utilizado como fundamento teórico para diversas investigaciones (Bazerman, Bonini y Figueiredo, 2009; Natale, 2012; Moyano, 2014, Navarro, 2013). Además, fuera del contexto australiano la pedagogía de género ha contribuido como base metodológica para una serie de proyectos de enseñanza de la escritura en contextos escolares y universitarios que pretenden dotar a los estudiantes de herramientas lingüísticas para la producción textual eficaz.

Este modelo de escritura resulta pertinente para nuestro estudio, pues en el aula los estudiantes se enfrentan, por lo general, a la tarea de deconstrucción y construcción en conjunto. Además, considera la relevancia del contexto en las elecciones que llevan a cabo los estudiantes al seleccionar los elementos lingüísticos que utilizarán en la escritura. Finalmente, esta forma de concebir la escritura permite guiar la enseñanza de la lengua hacia objetivos reales de comunicación y uso del lenguaje que, a la larga, podrían redundar en una mayor conciencia lingüística de los estudiantes.

## **2.5 Evaluación de textos argumentativos**

### **2.5.1 Evaluar la escritura**

El nivel de competencia textual con que egresan los estudiantes del sistema educacional es un tema que ha suscitado interés y debate desde hace más de veinte años. Parodi (2000) indica que tanto los estudiantes de cursos terminales como de otros niveles educacionales evidencian múltiples carencias en comprensión y en producción escrita, independiente de su estrato sociocultural.

Al respecto, Errázuriz y Fuentes (2012) destacan los bajos resultados que obtienen los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en sus promedios de Lenguaje, lo que evidenciaría un nivel muy bajo de habilidades comunicativas. Además, las autoras destacan los bajos resultados que obtienen los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica en el Examen de Comunicación Escrita. Este examen evalúa la redacción de un texto argumentativo mediante una rúbrica que comprende las dimensiones formales y argumentativas del texto. Los estudiantes del año 2010, en promedio, obtuvieron 2,58, esto es 0,42 puntos por debajo del puntaje mínimo para aprobar. (Errazuriz y Fuentes, 2012).

En la educación básica y media, la situación de no es muy diferente Sotomayor, Gómez y Jéldrez (2014) planteaba que las prácticas de escritura en las aulas y la enseñanza de la habilidad en la formación de los profesores de enseñanza básica eran aun incipientes, lo que se evidenciaba en los resultados en la prueba Simce de escritura de cuarto año básico 2009, pues los estudiantes en el nivel inicial representaban un 38 % del total. Sin embargo, no es posible conocer las áreas que implican mayor dificultad ni los criterios evaluativos con mayor y menos desempeño, pues los resultados no se encuentran desagregados.

Entre 2013 y 2016, las pruebas SIMCE de escritura aplicadas en sexto básico fueron variando sus criterios de evaluación y las tipologías textuales evaluadas, sin embargo. Los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron mejores resultados al elaborar textos narrativos. En los textos informativos se evidenció un menor desarrollo de ideas, además de

dificultades en la adecuación a la tarea y en la cohesión de los textos. Finalmente, la mayor dificultad estuvo en los textos de opinión, pues los estudiantes tuvieron problemas en la adecuación al propósito, en el desarrollo de ideas y en el uso adecuado de las normas de puntuación (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, 2016).

Todos estos resultados se vinculan con la noción tradicional de evaluación sumativa, cuyo propósito es calificar al estudiante al finalizar un periodo o proceso de enseñanza. A partir de esta evaluación, el docente hace un juicio de valor acerca de las cualidades de un objeto de interés. Para emitir este juicio, se consideran, por ejemplo, la calidad, valor o importancia como criterios a evaluar. (Scriven, 1967, 2013 en Mide UC, 2021).

Sin embargo, en el contexto de la enseñanza de la escritura Cassany (2018) señala que se debería implementar una didáctica de la corrección, pues a los profesores de Lengua les interesa este aspecto al revisar los trabajos de sus estudiantes como parte del desarrollo de la habilidad de escritura. La corrección, según Cassany, es la parte central del proceso de producción textual, pues ayuda a los estudiantes a enmendar sus errores y avanzar en su manejo de las estructuras y recursos necesarios para elaborar textos coherentes y cohesionados. Mientras que la evaluación, entendida como recurso para la obtención de datos, concierne a quienes diseñan pruebas o instrumentos cuyo objetivo es determinar el nivel de competencia discursiva de un grupo de sujetos, por lo que considera índices de validez y confiabilidad para la entrega de resultados.

Por otro lado, Parodi (2000) señala que diversos autores consideran que evaluación y corrección de la escritura no son aspectos separados, pues la evaluación tiene como finalidad contribuir a mejorar tanto la calidad de la enseñanza como la del aprendizaje, por lo que los procedimientos de evaluación deben apoyar la alfabetización y el dominio de las herramientas de la lengua escrita.

A ello se suma lo planteado por Carlino: «la evaluación no es solo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción. La evaluación integra la

enseñanza, en el sentido de que es parte del mensaje que damos a los estudiantes acerca de qué esperamos de su paso por nuestras materias» (Carlino, 2004, p.9).

Por ello, en las tareas de escritura debe considerarse que la evaluación cumple la función esencial de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, pues nos permite obtener información para orientar al estudiante a fin de que pueda mejorar de su desempeño (Carlino, 2004).

Sin embargo, según Carlino (2004), es frecuente que la escritura sea entendida solo como un medio para comunicar lo que se sabe y no como un recurso para analizar y reelaborar el conocimiento. Además, señala que se suele considerar la escritura como una tarea instantánea que no requiere planificación, puesto que se produciría de forma automática. Por último, la autora plantea que la escritura es entendida como una técnica básica que, una vez adquirida, permitiría expresarse y poner por escrito cualquier conocimiento.

Estas percepciones inciden, según Carlino (2004), en que no se enseñe a utilizar la escritura como un recurso para pensar y analizar los temas y conocimientos de las diferentes materias; a estructurar y organizar las ideas, ni tampoco a planificar y revisar lo que se ha escrito. Todo ello implica que los estudiantes no contarán con la orientación necesaria para producir los textos esperados ni tendrán tiempo para reflexionar en torno a su propio proceso de escritura.

«En nuestra educación se piensa que la escritura es solo una cinta transportadora, un tubo para comunicar lo pensado. Se pierde de vista el rol que escribir juega en la estructuración de los conceptos, que se trata de una tecnología elaborativa que organiza lo pensable. Este supuesto lleva a creer que es posible evaluar por escrito las nociones enseñadas sin evaluar a la vez lo que no ha sido enseñado, es decir, la escritura» (Carlino, 2004, p. 11).

Para evaluar la escritura, entonces, se debe considerar que si bien es una habilidad lingüística que se enseña en la educación básica, debe seguir desarrollándose y profundizándose en los siguientes niveles educativos. Además de permitir comunicar ideas, argumentos y sentimientos, la escritura es una herramienta que permite a niños y jóvenes reflexionar sobre la

lengua cuando, por ejemplo, deben corregir y reescribir sus textos (Sotomayor, Gómez y Jéldrez, 2014).

Para obtener resultados que orienten una propuesta didáctica es necesario, entonces, determinar qué se entenderá por evaluación de la escritura y cuáles serán los criterios que se considerarán en el análisis de los textos argumentativos que servirán de diagnóstico, pues estos deben guiar el desarrollo de la propuesta y, por tanto, las habilidades y aprendizajes que debiera evidenciar el estudiante.

La noción que se utilizará para dar cuenta de la evaluación de la escritura será la de evaluación formativa pues hace referencia a aquellas evaluaciones que ocurren durante el proceso de enseñanza, cuya finalidad es mejorar el desempeño de los estudiantes al responder a sus necesidades de aprendizaje (Scriven, 1967 en Mide UC, 2021).

Este tipo de evaluación propicia la retroalimentación tanto a los estudiantes como a los maestros durante las distintas etapas del proceso de aprendizaje. Además, permite al docente utilizar la información que obtiene de la observación para tomar decisiones sobre la enseñanza (Mide UC, 2021). Finalmente, se considera una evaluación basada criterios, pues esta compara el desempeño del estudiante con una definición clara y explícita de lo que se espera que sepa y sea capaz de hacer en cada dimensión (Ravela, 2006 en Mide UC, 2021).

Todo ello se condice con lo propuesto por Martin y Rose (2018), quienes adhieren a los niveles planteados por Bernstein y Cox. De esta forma, se concibe la evaluación continua como una etapa fundamental en todos los niveles educativos. La pedagogía del género considera que la tarea que debe enfrentar el estudiante es la fase central de la actividad de aprendizaje, la que es acompañada de las fases de centrar y evaluar. En esta perspectiva, la evaluación implica un acompañamiento permanente del docente para guiar y orientar a los estudiantes hasta que sean capaces de llevar a cabo la tarea por sí solos.

## 2.5.2 Criterios para la evaluación de la cohesión argumentativa

Como se ha señalado anteriormente, para De Beaugrande y Dressler (1997), un texto comprensible es aquel en que se evidencian las normas de textualidad: cohesión, coherencia, causalidad, intencionalidad, aceptabilidad e informatividad. Mientras que Cassany (2018) describe tres dimensiones que articulan el texto: los conocimientos que son las propiedades que debe tener cualquier escrito, las habilidades de redacción que los estudiantes debieran utilizar durante el proceso de escritura y las actitudes que se tienen ante la escritura.

En esta misma línea, Flotts *et al.* (2015) señalan que para comprender lo escrito es fundamental la dimensión discursiva, es decir, la forma en que los textos se relacionan con los contextos en que se producen. Sin embargo, también debe considerarse la forma en que se construyen internamente a nivel lingüístico. Ello se vincula con lo planteado por Martin y Rose (2018), quienes destacan que el discurso se puede abordar en dos dimensiones: la práctica social y la gramatical.

Por tanto, al crear y evaluar actividades de escritura, debieran considerarse al menos una dimensión textual que dé cuenta de los elementos de estructura interna del texto, esto es, coherencia, en cuanto unidad temática y progresión informativa, y cohesión, entendida como conexión y vinculación de ideas.

Al respecto, es importante considerar lo que plantean Concha y Paratore (2011), para quienes no puede obviarse el hecho de que los diferentes géneros discursivos precisan, dada su estructura, cierto tipo de conectores. Ello coincide con la visión de Montolío (2004), quien señala que los conectores son como las señales de tráfico en una carretera pues, si bien no son en sí mismos el destino, ayudan a llegar a él.

En este estudio, por tanto, el criterio de cohesión consideró si el empleo elementos conjuntivos en el texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, pues lo que se busca es dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical que permiten

asignar unidad semántica al texto y articular los elementos estructurales de la argumentación, a saber, tesis, argumentos y respaldos de manera lógica o coherente.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Paradigma**

Esta investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico que, de acuerdo con Gutiérrez (2018), considera que la teoría crítica es una ciencia social, ni exclusivamente empírica ni solo interpretativa, cuyas contribuciones se generan en los estudios comunitarios y en la investigación participante. Además, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de la comunidad con la participación de sus miembros.

#### **3.2 Enfoque**

Para llevar a cabo esta investigación se ha escogido un enfoque mixto, toda vez que involucra una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos de forma conjunta. Ello supone que, con la información obtenida, es posible obtener deducciones y comprender de mejor forma el fenómeno estudiado.

Además, ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, han evolucionado y hoy asumen principios comunes: indagación sistemática, reconocimiento de realidades múltiples, falibilidad del conocimiento, teoría determinada por los hechos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta integración sistemática de los componentes cualitativos y cuantitativos permite una visión más completa del fenómeno estudiado. Para Creswell (2009), asumir un estudio con enfoque mixto supone que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mayor comprensión del problema estudiado.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), los propósitos de recurrir a un enfoque mixto están asociados a la triangulación, la complementación, la visión holística, el desarrollo, la iniciación, la expansión, la compensación y la diversidad. De acuerdo con ello, la presente investigación pretende, a partir del análisis de un corpus de textos elaborados por

estudiantes de enseñanza media, obtener datos que permitirán tomar decisiones que orienten la propuesta didáctica (estrategia) para desarrollar o mejorar la cohesión en la escritura argumentativa de alumnos de enseñanza media.

### **3.3 Corpus**

El corpus está constituido por 30 textos argumentativos de estudiantes que cursaron 2° medio durante 2020 y que adhirieron a las clases online. Dado el contexto de pandemia, muchos estudiantes del nivel no se vincularon con el establecimiento o no entregaron todas las actividades de la asignatura.

El nivel de segundo medio está conformado por 94 estudiantes distribuidos en cuatro cursos. Los estudiantes del establecimiento proceden de diversas comunas de la Región Metropolitana. Ahora bien, al tratarse de un colegio de carácter técnico-profesional orientado a la industria, la electricidad y la mecánica, la matrícula de estudiantes de sexo masculino supera con creces la matrícula de estudiantes de sexo femenino. Específicamente, de los 94 estudiantes, 76 son de sexo masculino (80 %) y 18 de sexo femenino (10 %).

Además, el liceo ha adquirido en los últimos años un carácter plurinacional, pues, junto con de los estudiantes chilenos, es posible encontrar, en todos los niveles, estudiantes provenientes de otros países de Latinoamérica, especialmente Venezuela, Colombia, Perú y Haití.

El corpus se encuentra en formato digital, pues los estudiantes utilizaron para escribir sus textos procesadores de texto (Word, Google docs, etc.) o enviaron fotografía digital para presentar el texto escrito en su cuaderno, ya que el liceo realizó las clases de modo virtual durante todo el año 2020.

La actividad de producción se llevó a cabo en el contexto de una clase de Lengua y Literatura en que se dio la siguiente consigna a los estudiantes:

*A partir de lo leído y de tu experiencia durante esta cuarentena, te invitamos a elegir uno de los siguientes puntos de vista (tesis) y proponer al menos dos argumentos para él.*

- 1. Los jóvenes deberían tener libertad de movimiento pues son los menos vulnerables al COVID 19.*
- 2. La cuarentena obligatoria solo ha producido mayor cesantía y pobreza en Chile.*
- 3. Los niños y jóvenes deberían volver al colegio para retomar su educación.*

Este corpus se utilizó para diagnosticar la producción escrita de textos argumentativos y para describir los problemas más frecuentes de conexión textual en estudiantes de enseñanza media. Por ello, la muestra está conformada por todos aquellos textos que evidencien problemas de conexión. Una vez detectados los segmentos oraciones o complejos clausulares que constituían cada texto, se procedió a aplicar los criterios de evaluación que permitieron obtener la información que se ingresó una tabla de doble entrada para separar las oraciones del elemento conectivo que las vincula.

### **3.4 Criterio para la evaluación de textos**

Los textos de los estudiantes fueron evaluados tanto en los aspectos formales (estructura, ortografía, cohesión) como en los aspectos discursivos (tesis y argumentos). Sin embargo, para este estudio, solo se considerará la dimensión *Cohesión* y el desempeño de los estudiantes al momento de establecer las relaciones lógico-semánticas propias de la argumentación.

La dimensión *Cohesión* consideró, por una parte, la variedad en el uso de elementos conjuntivos utilizados, es decir, si el texto evidenciaba un uso variado de estos elementos según lo propuesto por Martin y Rose (2018) y detallado en el marco teórico. Por otra parte, se evaluó la relación lógica que el elemento conjuntivo establecía, es decir, si se utilizaba según su valor semántico o se empleaba sin considerar dicho valor y, por tanto, la relación lógica se veía malograda.

Para la elaboración del instrumento de evaluación se consideró como modelo el indicador «cohesión» de la rúbrica publicada en el documento de resultados del SIMCE de Escritura 2013 (Agencia, 2013) aplicado a los sextos años básicos. Este modelo se adaptó a las categorías extraídas de Martín y Rose (2018). En la tabla 04 se muestra cada nivel de desempeño de la rúbrica para la dimensión *Cohesión*.

Además, en las tablas 05 y 06 se muestra cada nivel de desempeño para las dimensiones de Argumentación y Otros aspectos que siguieron el mismo modelo, a fin de hacer un análisis más completo de los textos.

**TABLA 04** (Elaboración propia)

NIVELES DE LOGRO		LOGRADO	POR LOGRAR	NO LOGRADO
CRITERIOS				
<b>Cohesión</b>	<b>Variedad en el uso de elementos conjuntivos (EC)</b>	El texto evidencia un uso variado de EC de distinto tipo.	El texto evidencia un uso repetitivo y limitado de EC de distinto tipo.	El texto evidencia un uso muy repetitivo y limitado de EC. O bien, no se evidencian recursos de cohesión.
	<b>Adecuación del elemento conjuntivo a la relación lógico-semántica</b>	La mayoría de los EC utilizados son adecuados para expresar la relación lógica entre cláusulas.	Algunos de los EC utilizados son inadecuados para expresar la relación lógica entre cláusulas.	Hay una presencia importante de EC inadecuados para expresar la relación lógica entre cláusulas.

**TABLA 05** *Criterios de evaluación de Argumentación* (Elaboración propia)

NIVELES DE LOGRO		LOGRADO	POR LOGRAR	NO LOGRADO
CRITERIOS				
Argumentación	Punto de vista o tesis	La tesis se explicita en el texto y lo organiza. O bien, la tesis que organiza el texto se infiere de su lectura.	El texto no presenta un posicionamiento claro, ya que hay diversos puntos de vista.	No es posible identificar una tesis o punto de vista claro, pues solo se exponen hechos.
	Argumentos	Se presentan dos argumentos que apoyan la tesis y la validan.	Se presenta un solo un argumento.	Los antecedentes presentados son solo datos que no se relacionan con la tesis.

**TABLA 06** *Criterios de evaluación de Otros aspectos.* (Elaboración propia)

NIVELES DE LOGRO		LOGRADO	POR LOGRAR	NO LOGRADO
CRITERIOS				
Otros aspectos	Ortografía	El texto presenta un uso aceptable de ortografía acentual, literal y puntual. Se aceptan hasta seis errores ortográficos	El texto presenta un uso débil de la ortografía. Se aceptan entre siete y diez errores ortográficos.	El texto presenta un uso precario de la ortografía. Se observan once o más errores ortográficos.
	Estructura	El texto tiene una estructura de introducción, desarrollo y conclusión.	El texto presenta estructura, sin embargo, alguna de las partes no cumple su función, o bien falta algún elemento estructural.	No es posible distinguir las partes de la estructura textual.

### 3.5 Técnica de extracción de datos

#### 3.5.1 Matriz para el análisis de textos

La matriz de análisis se basa en la propuesta de Martin y Rose (2018) para la enseñanza explícita de elementos gramaticales. Esto es, se considera que toda cláusula simple incluye un proceso (verbo y grupos verbales), participantes (sustantivos, grupos nominales, etc.), cualidades (adjetivos, adverbios, etc.) y circunstancias (frases preposicionales, grupos adverbiales, etc.).

Los complejos clausulares consisten en dos o más cláusulas, cada una con su propio proceso. Las conjunciones se encuentran entre las cláusulas que componen un complejo clausular, las vinculan de forma paratáctica o hipotáctica, y explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre ellas (adicción, comparación, relaciones temporales, consecuencia, condición, etc.).

**TABLA 07**

*Matriz de análisis*

TEXTO					
Complejo clausular					
Cláusula		Elemento conjuntivo		Cláusula	
		Externo	Interno		
Part				Part	
Proc				Proc	
Circ				Circ	

### 3.5.2 Extracción de datos

Cada texto se dividió según los complejos clausulares que contenía. Luego, se dividió cada complejo en cláusulas simples para, posteriormente, marcar los recursos conjuntivos utilizados por los estudiantes para unir las cláusulas de cada complejo. Es importante señalar que, en muchos casos, se consideró la idea que desarrollaban para dividir los complejos. Esto se debe a la ausencia de signos de puntuación que marcaran el inicio y final de los complejos clausulares.

En cuanto a los meses que hemos vivido desde el comienzo de la pandemia, nos percatamos que enfrentamos una crisis muy difícil de sobrellevar y que ha provocado mucho revuelo no solo en Chile sino en todo el mundo, y con relación a esto según mi punto de vista considero que el gobierno de Chile no ha sabido manejar la pandemia de buena manera ni desde su inicio ni hasta ahora ya que de primeras se demoraron en reaccionar al problema que es el covid-19 y hasta ahora no hemos obtenido un avance y creo que solo empeora la situación, por otro lado Uruguay sigue haciendo las cosas bien, no como en Chile que todavía gente se sigue quedando sin empleo y sin métodos para sustentar el hogar, personas siguen muriendo y contagiándose.

Anexo1, Texto n.º5

Una vez separados los complejos clausulares, las cláusulas, e identificados los elementos conjuntivos, se aplicaron los criterios de evaluación para determinar:

- 1) La variedad y tipo de recursos utilizados por los estudiantes.
- 2) La adecuación de los recursos a la relación lógico-semántica.

En promedio, se analizaron tres complejos clausulares por texto. Sin embargo, algunos textos solo estaban compuestos por una cláusula única, mientras que otros tenían una cantidad mayor de complejos clausulares. Las únicas cláusulas que no fueron analizadas son aquellas subordinadas que cumplían funciones de complemento (circunstancias) y no contenían nuevos elementos conjuntivos.

## 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se darán a conocer y se discutirán los principales resultados obtenidos en el análisis diagnóstico de los textos argumentativos de los estudiantes de segundo medio. En primer lugar, se presentará una perspectiva global de los textos analizados en el diagnóstico para dar cuenta de las características generales de la escritura de los estudiantes del nivel.

En una segunda instancia, se expondrá una cuantificación general del uso de los elementos conjuntivos utilizados por los estudiantes para dar cuenta de su frecuencia y diversidad. Ello, además, orientará la elaboración de la propuesta didáctica.

Finalmente, se procederá a presentar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica propuesta para dar cuenta de la variedad y la adecuación de los elementos conjuntivos utilizados en los textos.

### 4.1 Caracterización de la escritura

Una de las primeras características que se observa en los textos es que la mitad de ellos están contruidos en un solo párrafo. Por lo tanto, no es posible observar una silueta de texto, ya que no hay división en párrafos que separe o jerarquice las diferentes ideas. Además, es posible encontrar textos de un solo párrafo en que se expone el punto de vista y se presentan los argumentos, tal como se evidencia en el Texto n.º12.

Sinceramente pienso que en Chile no se ha realizado del todo bien las medidas sanitarias ya que los contagios suben y suben, además dejan que las fronteras sigan abiertas y eso hace que entren más extranjeros lo cual significa más contagios, tampoco lo han hecho bien con la salud ya que es muy mala y la gente muere en camillas sin insumos básicos, tampoco actuaron a tiempo pensaron que todo esto era un juego al igual que la sociedad que no utiliza bien sus

mascarillas o hacen fiestas clandestinas y no respetan la cuarentena,también los que salen de viaje y no se cuidan o van sin ninguna necesidad

Anexo1, Texto n.º12

Otra característica relevante es que, en general, los textos evidencian serias dificultades en el ámbito de la ortografía literal, acentual y puntual. En la ortografía literal, uno de los problemas más frecuente es la ausencia de «h» inicial cuando se utiliza el verbo auxiliar «haber». En esta línea, también es posible encontrar casos en que la «h» aparece al final de la forma verbal. A ello se suma, la vacilación en los usos de «b» / «v», «c» / «s» / «z». Finalmente, el uso de mayúsculas también evidencia serias dificultades en su aplicación tanto en los nombres propios como en la ausencia, en algunos casos de mayúsculas iniciales, por lo que ejemplos como el del Texto n.º13 son frecuentes.

Desde marzo se ah vivido una catástrofe bastante grande desde el primer caso de covid en Corea hasta la última muerte regristadra hasta el día de hoy subiendo cada ves más la cifra de contagiados en todo el mundo a mi punto de vista Chile no ah sabido organizarce bien

en conclusión chile a sido uno de los países con más precarias precauciones y ayudas a las familias desempleadas como otros países (recalcando Uruguay que tubo un gran aporte había los desempleados y nececitados)

Anexo1, Texto n.º13, fragmentos

En relación con la ortografía acentual, se pudo observar una ausencia sostenida de tildes por no aplicación tanto de las normas generales de acentuación como de las especiales (acentuación diacrítica o dierética), algo que se hacía bastante evidente en las formas verbales. Ejemplo de ello es el Texto n.º10.

Al leer esta **informacion** sobre la **situacion** y como se **esta** llevando a cabo en uruguay me he dado cuenta que Chile **deberia** mejor la forma en que enfrenta la pandemia.

En mi **opinion diria** que el gobierno Chileno no **esta** haciendo que las personas cumplan con las medidas **mas basicas** que son el uso de mascarillas y el distanciamiento social, mucho menos con las medidas obligatorias como lo son la cuarentena y solicitar los permisos correspondientes.

Por el contrario uruguay lo **esta** haciendo muy bien, aunque no se **decreto** cuarentena obligatoria a la **poblacion**, los contagios son muy pocos.

**tambien** considerando que las personas tiene mucha conciencia a **comparacion** con nuestro **pais**.

En resumen, tanto el gobierno como el pueblo no **esta** haciendo las cosas como **deberian** ser en **comparacion** a uruguay

Anexo1, Texto n.º10

Por otra parte, los textos evidencian, en general, un escaso uso de signos de puntuación. La ausencia de coma al interior de los textos es frecuente, por lo que resulta frecuente que las ideas no estén separadas ni jerarquizadas. Además, suele faltar la coma que requieren tanto los conectores como los marcadores discursivos, según lo definido en *Ortografía de la Lengua Española*. El punto final y seguido también evidencia un escaso uso, lo que podría vincularse con la ausencia de párrafos y mayúsculas iniciales. En el Texto n.º15 se grafica lo expuesto, pues solo es posible encontrar dos comas de enumeración y el punto final.

la economía en chile quedó muy mal o empiezo a verse afectada debido a las malas decisiones del gobierno ante la llegada del covid-19 ya que al poner la cuarentena todos los mercados, tiendas, malls y hasta grandes empresas solo

por el miedo de que aumentara el número de contagiados obviamente al serrar los trabajadores se quedaron sin empleo ya no había forma de que el país siguiera progresando por otro lado si nos ponemos en los zapatos del gobierno nadie se esperaba esto y no sabemos como actuar y cada decisión que tomaban afectaba a todo el país así que prefirió prevenir pero no lo hizo de la manera adecuada y el país cayó en crisis en cambio paraguay desde u principio tomo buenas decisiones en vez de hacer cuarentenas tratando de detener el comercio y manteniendo a las personas en casa prefiere que el país se siguiera movilizand o haciendo trabajos por supuesto que sin arriesgar la salud de las personas y cerró fronteras y prohibieron los vuelos esto evitó que el país cayera en una crisis económica y que el problema fuese aún más grave.

Anexo1, Texto n.º15

A nivel discursivo, si bien se solicitó a los estudiantes elaborar un texto argumentativo, algunos de ellos no cumplen con la consigna; de hecho, solo dan cuenta o constituyen una secuencia de hechos. Además, en varios textos no se expresa un punto de vista específico, sino que se hace una evaluación de los hechos, de las actitudes y de la situación en general, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento del Texto n.º19.

Primero que nada debo aclarar que nadie estaba preparado para un virus como este, a decir verdad **jamás pensamos que un virus nos podría hacer tanto daño, siempre creímos que el mundo se destruiría por una bomba, una guerra, un meteoro o cosas así,** y aunque el mundo ahora mismo es un caos la gente se mantiene con sus ideales y puntos de vistas en alto, gracias a todos nosotros podemos seguir y luchar

contra el virus, la razón es por que **somos responsables y constantes ante tal virus.**

Anexo1, Texto n.º19, fragmento

En cuanto al nivel léxico-gramatical se pudo constatar, en primer lugar, el uso de las relaciones de subordinación o hipotaxis, específicamente de subordinadas de relativo (lo que/ lo cual) para establecer relaciones de causalidad entre dos cláusulas.

En esta misma línea, se pudo observar un uso bastante frecuente de gerundios para desarrollar las ideas. Sin embargo, este uso produce pérdidas de referente y afecta, además, la coherencia local.

A pesar de todo lo que ha ocurrido Chile supo salir adelante **logrando** que, a día de hoy, Chile sea uno de los países con menos contagiados de la región (SUDAMERICA).

En conclusión, por más que el gobierno haya accedido a que las personas mayores de 18 años puedan sacar un 10% de su AFP, **manejando** mal la pandemia **produciendo** una crisis económica y una gran cantidad de infectados y muertos que se pudieron haber evitado.

Anexo1, Texto n.º18, fragmento

Finalmente, se observó que, al usar verbos conjugados, los estudiantes cambiaban de persona y tiempo aun cuando siguieran hablando de la misma persona o cosa. Esta oscilación puede incidir en que el lector pierda el referente del que se está hablando en el fragmento o párrafo. Ello podría, además, afectar la coherencia global del texto. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello.

Para empezar **Chile reacciono** tarde, porque **la gente pedía** a gritos ayuda económica ya que **perdieron** sus trabajos y

además **habían mucha gente descuidada** que ni se cuidaba y así propagarse fácilmente

Anexo1, Texto n.º8, fragmento

En relacion con esto considero que en **chile no se a sabido** controlar la pandemia ni la gente ya que **cerraron** fronteras, **suspendieron** clases y vuelos muy tarde.

Anexo1, Texto n.º9, fragmento

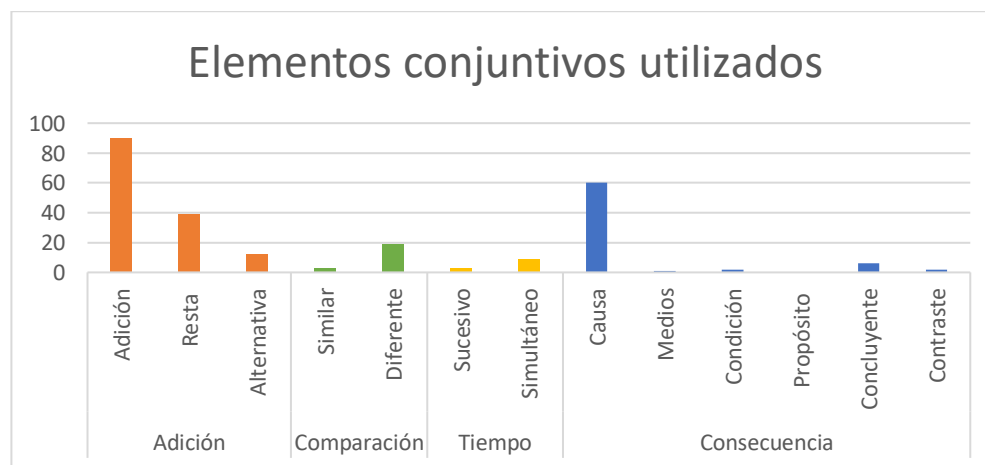
## 4.2 Elementos conjuntivos utilizados

En los textos analizados se observó una variedad acotada de elementos conjuntivos utilizados, razón por la cual, en algunos casos, las relaciones semánticas al interior de un párrafo o texto no se explicitan.

A continuación, se ofrecerá una breve descripción de los elementos conjuntivos encontrados en los textos.

**TABLA 08** *Total de elementos conjuntivos utilizados*

ELEMENTOS CONJUNTIVOS UTILIZADOS	
<b>Adición</b>	141
<b>Comparación</b>	22
<b>Tiempo</b>	12
<b>Consecuencia</b>	71



**GRAFICO 01** *Total de elementos conjuntivos utilizados*

Como se puede observar los elementos conjuntivos más utilizados corresponden a los de adición o aditivos, seguidos por los causales o de consecuencia. El uso de elementos de consecuencia se condice con el género textual solicitado, pues la argumentación requiere este tipo de conectores. Además, estudios como los de Hayes y Casey (2002), Vion y Colas (2005),

señalan que después de los 11 años, los niños los incorporan este tipo de conectores a su expresión oral y escrita, por lo que aumentan su presencia en los textos creados por ellos.

Sin embargo, el uso mayoritario de conectores aditivos frecuente en niños menores de 7 años, tal como indican estudios como los de Migdalek (2014). Ello podría implicar que los estudiantes no han participado con frecuencia en actividades creación textual (oral o escrita) y utilizan los conectores básicos que utilizan en la oralidad. Ejemplo del uso excesivo de conectores aditivos es el siguiente texto.

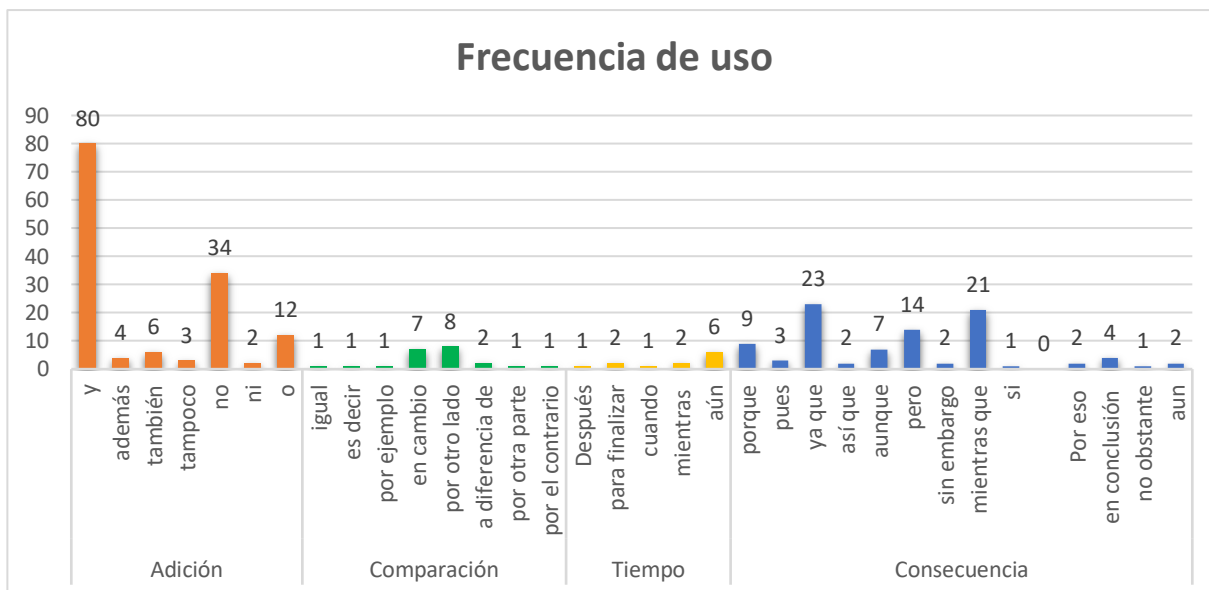
Sinceramente pienso que en Chile no se ha realizado del todo bien las medidas sanitarias **ya que** los contagios suben **y** suben, además dejan que las fronteras sigan abiertas **y** eso hace que entren más extranjeros lo cual significa más contagios, **tampoco** lo han hecho bien con la salud **ya que** es muy mala **y** la gente muere en camillas sin insumos básicos, **tampoco** actuaron a tiempo pensaron que todo esto era un juego al igual que la sociedad que no utiliza bien sus mascarillas o hacen fiestas clandestinas **y** no respetan la cuarentena, también los que salen de viaje **y** no se cuidan **o** van sin ninguna necesidad

Anexo1, Texto n.º12

Finalmente, los conectores temporales y de comparación fueron utilizados muy marginalmente por los estudiantes en la elaboración de sus textos. Si bien el estímulo para la redacción de su texto argumentativo consideraba la comparación de la situación de Chile con Uruguay, solo algunos estudiantes establecieron este tipo de relación en sus textos. En cuanto a la temporalidad, esta apareció vinculada a las circunstancias de los hechos, y fue casi nula en la organización de ideas y el vínculo entre cláusulas.

**TABLA 09 Frecuencia de uso elementos conjuntivos**

FRECUENCIA DE USO				
Adición	Adición	90	y además también	80 4 6
	Resta	39	tampoco no ni	3 34 2
	Alternativa	12	o	12
Comparación	Similar	3	igual es decir por ejemplo	1 1 1
	Diferente	19	en cambio por otro lado a diferencia de por otra parte por el contrario	7 8 2 1 1
Tiempo	Sucesivo	3	después para finalizar	1 2
	Simultáneo	9	cuando mientras aún	1 2 6
Consecuencia	Causa	60	porque pues ya que así que aunque pero sin embargo	9 3 23 2 7 14 2
	Medios	1	mientras que	21
	Condición	2	si	1
	Propósito	0		0
	Concluyente	6	por eso en conclusión	2 4
	Contraste	2	no obstante aun	1 2



**GRAFICO 02** *Frecuencia de uso elementos conjuntivos*

En cuanto a la frecuencia de uso, el elemento conectivo más utilizado es «y», cuya frecuencia de aparición supera con creces la del resto de los elementos conjuntivos de todo tipo. Cabe destacar que solo se consideraron aquellas apariciones que vinculaban cláusulas, pues si se consideraran todas las ocasiones en que los estudiantes la utilizaron en los textos, la cifra, al menos, se duplicaría.

Por otra parte, a pesar de que el texto que los estudiantes debían elaborar era argumentativo, los elementos conjuntivos de consecuencia tienen una frecuencia de aparición baja. Ello, por un lado, evidencia que los estudiantes establecen este tipo de relación con otros recursos. Por otro lado, grafica el hecho de que los estudiantes no explicitan en muchos casos las relaciones lógico-semánticas entre las cláusulas.

Ante este panorama, resulta evidente que los estudiantes precisan de mayor cantidad de oportunidades en el aula para utilizar los conectores, lo que implica actividades para identificarlos, conocer sus usos, utilizarlos, corregirlos y evaluarlos. Ello, además de que precisan un refuerzo en el uso de los conectores que establecen relaciones de causa-consecuencia y oposición.

### 4.3 Evaluación de los textos

A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos por los estudiantes en las diferentes dimensiones evaluadas en los textos. Posteriormente, se presentarán y detallarán los resultados de la dimensión *Cohesión*.

#### 4.3.1 Resultados generales

Para categorizar los resultados generales de desempeño de los estudiantes en la tarea de escritura de un texto argumentativo, se consideró una escala de 18 puntos, distribuidos en 6 puntos por cada dimensión evaluada con la rúbrica: *Cohesión*, *Argumentación* y *Otros aspectos*. Estas dimensiones, a su vez, se encuentran divididas en *Variedad*, *Adecuación* (*Cohesión*), *Tesis*, *Argumentos* (*Argumentación*), *Ortografía* y *Estructura* (*Otros aspectos*).

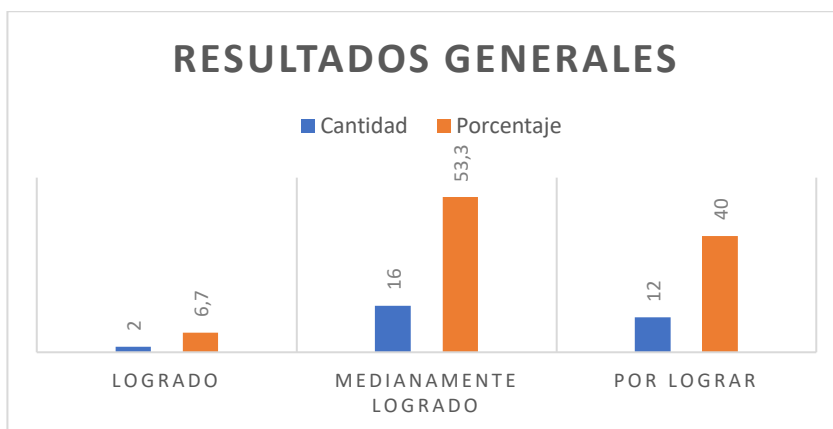
**TABLA 10** *Distribución de los niveles de desempeño*

	<b>Puntaje obtenido</b>	<b>Porcentaje de logro</b>	<b>Equivalencia en calificación</b>
<b>Logrado</b>	15 a 18	83 al 100 %	5,6 a 7,0
<b>Medianamente logrado</b>	11 a 14	60 al 77 %	4,0 a 5,5
<b>Por lograr</b>	0 a 10	0 a 59 %	1,0 a 3,9

Los resultados generales de la evaluación (tabla 11) muestran que solo dos estudiantes obtuvieron el nivel de desempeño *Logrado* en la tarea de escritura propuesta, mientras que el 93 % se ubica en los niveles de desempeño *Medianamente logrado* y *Por lograr*. Ello evidencia que, al enfrentarse a tareas de escritura, el 40 % de los estudiantes fracasa y el 53 % consigue solo textos deficientes en una o más dimensiones.

**TABLA 11 Resultados generales**

	<b>RESULTADOS GENERALES</b>	
<b>Logrado</b>	2	6,7
<b>Medianamente logrado</b>	16	53,3
<b>Por lograr</b>	12	40



**GRAFICO 03 Resultados generales**

Al analizar globalmente las dimensiones en la Tabla 11, se puede apreciar que la dimensión **Otros aspectos** obtuvo mejores resultados. Ello puede deberse a que criterios como la ortografía y la estructura básica de los textos (introducción, desarrollo y conclusión) son evaluados y trabajados desde que se comienza a adquirir la escritura en la enseñanza formal, por tanto, estos niveles evidenciarían un aprendizaje bastante afianzado.

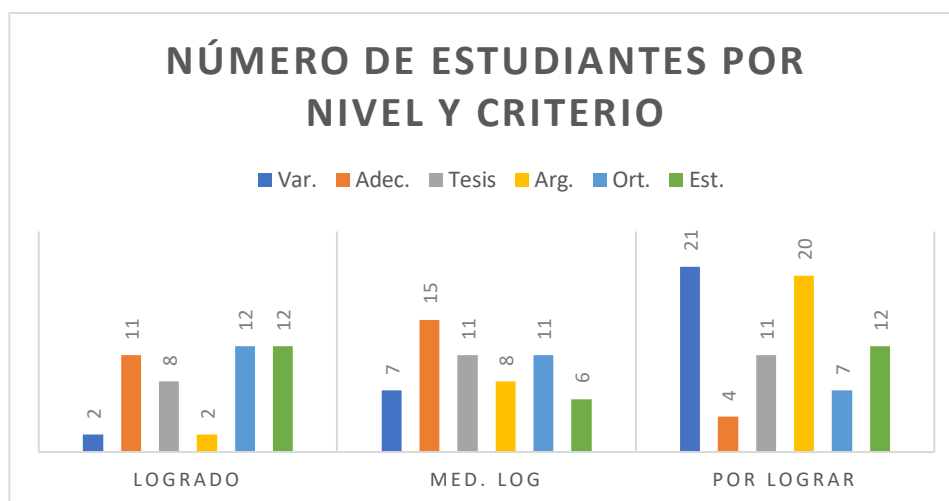
Las dimensiones de **Cohesión** y **Argumentación** presentan niveles de desempeño similar. Ello podría ser evidencia de la interdependencia de dichos niveles en la escritura, pues muchos de los textos que ocupan pocos conectores no logran tampoco un buen desempeño en la elaboración una secuencia argumentativa.

Además, el desempeño del nivel argumentativo da cuenta del poco conocimiento del género, al menos en su proceso de escritura, ya que muchos textos no logran desarrollar un punto de vista. En varios textos es posible observar uso de marcadores de opinión (*en mi opinión, yo*

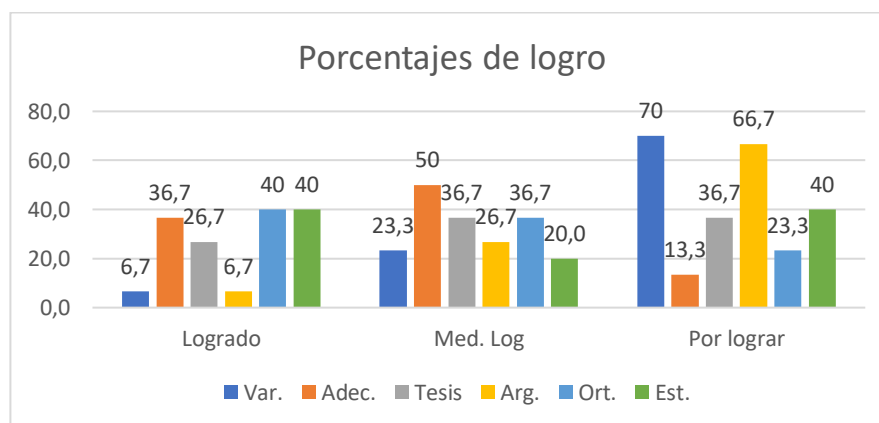
creo, etc.), sin embargo, lo que venía a continuación no correspondía a un punto de vista. También se pudo apreciar que, en ocasiones, se enunciaba el punto de vista, pero no se desarrollaba a través de argumentos. Frecuentemente los textos solo daban cuenta de culpables de la situación, o de estados de cosas, lo que además evidencia la incapacidad de vincular lógicamente los enunciados para elaborar una argumentación.

**TABLA 12 Resultados por dimensión y Nivel de desempeño**

	Cohesión		Argumentación		Otros aspectos	
	Var.	Adec.	Tesis	Arg.	Ort.	Est.
<b>Logrado</b>	2	11	8	2	12	12
<b>Med. Log</b>	7	15	11	8	11	6
<b>Por lograr</b>	21	4	11	20	7	12



**GRÁFICO 04 Resultados por Dimensión y Nivel de desempeño**



**GRÁFICO 05 Porcentajes de logro por dimensión**

### **4.3.2 Resultados dimensión Cohesión**

A continuación, se presentan los resultados de la dimensión *Cohesión*. El análisis de los criterios de **Variedad** y **Adecuación** serán fundamentales para orientar la elaboración de la propuesta didáctica. Sin embargo, desde una perspectiva sistémica también se vincularán estos resultados con el resto de las dimensiones presentadas.

#### **4.3.2.1 Variedad en el uso**

Se pudo observar que el criterio *Variedad de uso* de elementos de conjunción evidencia un porcentaje de logro muy bajo, pues solo dos textos (6.6 %) utilizaron tres o más tipos de elementos de conjunción, especialmente de adición, consecuencia y comparación.

El 23 % de los estudiantes utiliza conectores de dos tipos (dos o más por cada tipo). Sin embargo, en algunos casos estos usos no consideran el valor semántico del conector. En esta categoría, los estudiantes combinan especialmente los elementos conjuntivos de adición con los de consecuencia o comparación.

Finalmente, el 70 % de los textos elaborados por los estudiantes utiliza un solo tipo de elemento de conjunción de forma variada, es decir, usan uno o dos conectores del mismo tipo. En este caso, los elementos conjuntivos de adición son los más utilizados.

#### **4.3.2.2 Adecuación**

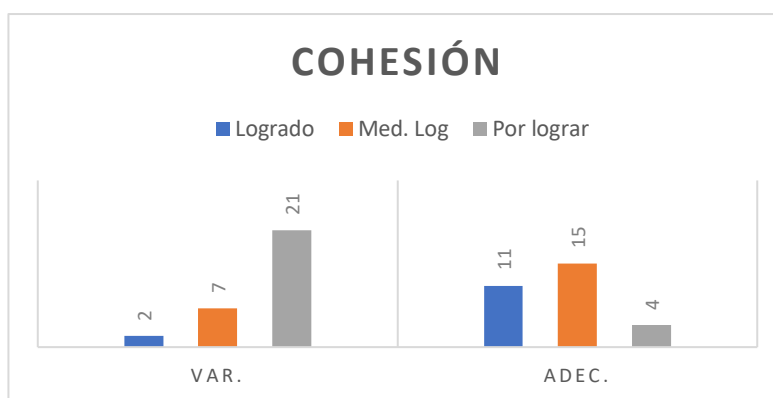
El porcentaje de estudiantes que usa de forma adecuada los conectores alcanza el 36 %, mientras que aquellos que presentan algunos errores en el uso de conectores corresponden al 50 %. Mientras tanto, los estudiantes que usan conectores de forma inadecuada para establecer relaciones lógico semánticas constituyen el 13 %.

El criterio de adecuación a la relación léxico-semántica evidenció que, si bien los estudiantes utilizan elementos conjuntivos poco variados, los usan de forma adecuada. En esta

línea, los errores más frecuentes se producen cuando utilizan elementos conjuntivos distintos a los de adición. Ello podría deberse a un intento de usar conectores variados, cuyo valor realmente; o bien, a que, aun conociendo los conectores, tienen incorporados usos errados de ellos.

**TABLA 13 Resultados de la dimensión Cohesión**

	Cohesión			
	Var.	%	Adec.	%
<b>Logrado</b>	2	6,7	11	36,7
<b>Med. Log</b>	7	23,3	15	50
<b>Por lograr</b>	21	70	4	13,3



**GRÁFICO 06 Resultados dimensión Cohesión**

Estos resultados nos indican que el mayor desafío de la dimensión *Cohesión* es conseguir que los estudiantes utilicen una mayor variedad de elementos conjuntivos y que este aumento vaya de la mano con un uso adecuado según la relación lógico-semántica que se quiera establecer entre las cláusulas.

Por otra parte, como se señaló anteriormente, los textos evaluados evidencian una ausencia consistente de los recursos de puntuación que permiten separar y jerarquizar las ideas. Por ello, debe considerarse este elemento como un complemento para el trabajo de la conexión, pues no son pocos los elementos conjuntivos que, por su uso, requieren, por ejemplo, de la coma para enlazar las cláusulas. Además, si se pretende que los estudiantes elaboren textos comunicativamente eficientes, es necesario que conozcan y utilicen todos los recursos y herramientas que la lengua provee.

### **En resumen, los resultados obtenidos nos muestran que**

- La escritura de los estudiantes muestra dificultades en diversos niveles y no solo en la dimensión de cohesión textual. Los principales problemas observados se vinculan con la organización de las ideas al interior del texto, la ortografía puntual y la adecuación al género textual de la consigna.
- En cuanto al nivel léxico gramática, se evidencian serias dificultades para mantener el sujeto lógico de la oración (aquello de lo cual se habla), lo que provoca problemas en la concordancia verbal. Además, el uso de gerundios afecta seriamente las relaciones de correferencia en los textos elaborados.
- Por otra parte, el manejo de conectores de los estudiantes es bastante reducido, esto es, no emplean una gama variada de estos recursos en los textos elaborados. Por ello, los conectores que más utilizan son los aditivos, señal clara de un escritor novato o inmaduro que aún no incorpora a su repertorio conectores que establezcan relaciones más complejas.
- Se evidencia un nivel de adecuación alto al utilizar conectores, sin embargo, ello solo nos permite asegurar que los conectores que más utilizan, en este caso los aditivos, se usan de forma apropiada.
- Finalmente, el nivel de logro de la tarea de escritura evidencia que la mayoría los estudiantes no son capaces de escribir textos argumentativos comunicativamente eficientes.

## **5. PROPUESTA SECUENCIA DIDÁCTICA**

### **5.1 Justificación**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación contiene una serie de actividades que le permitan al estudiante, por una parte, conocer y comprender la forma en que se utilizan los conectores al interior de un texto y, por otra, identificar errores y corregir los párrafos y textos que elabora en el contexto escolar.

Todo ello, en el en el marco de la LSF, la GSF y la pedagogía del género, pues se considera que los géneros y sus características internas y externas se aprenden a través de procesos sociales, especialmente mediante la colaboración de los miembros de una comunidad, en este caso la comunidad educativa o grupo curso.

Además, se considera el rol activo del docente, toda vez que los procesos de retroalimentación permanente son fundamentales para asegurar que, como proponen Martin y Rose (2018), todos los estudiantes consigan los objetivos de la clase.

Por otra parte, la propuesta didáctica se ha elaborado a partir de la ausencia, en libros de texto y programas de estudio, de estrategias específicas de enseñanza de la cohesión textual y específicamente del uso adecuado de los recursos lingüísticos de conexión. Dicha problemática se ha observado, tanto en el ejercicio profesional como en diversos estudios, en diferentes niveles de enseñanza.

La propuesta pretende acompañar el proceso de escritura argumentativa que se desarrolla en 2° medio y hacer consciente la relación lógico-semántica que establecen los conectores al interior del texto. Por ello, el foco estará en el uso adecuado de conectores causales, consecutivos, concesivos y adversativos. Además, se pretende otorgar diversas oportunidades al estudiante para reflexionar en torno a su escritura y, específicamente, para afianzar los conocimientos lingüísticos que posee, además de ofrecerle diversidad de escenarios para la construcción de su aprendizaje.

Las actividades se enmarcan en el contexto de la *Unidad 2 Ciudadanía y trabajo*, propuesta por el Ministerio de Educación para segundo medio, por lo que los textos que se trabajarán en clase son fundamentalmente argumentativos. Además, considera que los estudiantes ya conocen las características estructurales y discursivas de este género. Sin embargo, se espera que esta propuesta se pueda adaptar sin mayor complejidad en otros tipos de texto.

La propuesta corresponde a una secuencia didáctica planificada en un total de 10 clases, aproximadamente un mes de duración (Anexo 3). Ella considera tres clases a la semana, cada una de 90 minutos. La secuencia a su vez se subdivide en tres fases:

La primera fase de inducción y aprendizaje considera cuatro clases en las se espera que el estudiante identifique los elementos lingüísticos que puede encontrar en un texto argumentativo y que comprenda las relaciones lógicas que estos establecen. Por ello, se hará énfasis en los conectores causales, consecutivos, concesivos y adversativos. Además, se ilustrarán usos problemáticos y alejados de la norma a fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad de notar estos usos anómalos y corregirlos.

En la segunda, durante tres clases, se desarrollará una serie de actividades cuyo objetivo es afianzar el aprendizaje y, sobre todo, promover el uso razonado de los conectores. Además, esta fase contempla la elaboración conjunta de textos argumentativos en los que los estudiantes puedan aplicar y afianzar los aprendizajes adquiridos. Es importante recalcar que en esta fase se incorporará la corrección entre pares de aspectos ortográficos, estructurales y de cohesión.

Finalmente, la tercera fase contempla las últimas tres clases en que el foco será la escritura individual de un texto argumentativo. Se espera que el estudiante sea capaz de elaborar un texto propio para dar a conocer su punto de vista, además de corregir y reescribir el o los textos que hayan elaborado sus compañeros.

## **5.2 Propuesta de secuencia didáctica**

### **5.2.1 Primera fase**

La primera fase tiene como objetivo desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes. Por ello, se propone un acercamiento inductivo a los conceptos.

#### **Clase 1:**

La sesión se centra en el género argumentativo, razón por la cual los textos presentados deben considerar la defensa de un punto de vista o tesis.

La clase consiste en una inducción a los elementos lingüísticos que se trabajarán durante la secuencia. Por ello, el docente orienta y guía a los estudiantes para hacer conscientes los conocimientos previos en torno a la estructura textual, la ortografía y los elementos de conexión.

Se espera que los estudiantes sean capaces de reconocer la función que cumple cada tipo de recurso al momento de leer y comprender un texto. Además, se espera que sean capaces de identificar las relaciones lógico-semánticas que establecen los diferentes conectores.

#### **Clase 2:**

Sesión teórico-práctica cuyo objetivo es que los estudiantes conozcan los principales usos y funciones de los conectores contraargumentativos (adversativos), causales y consecutivos, pues dichos nexos se emplean con frecuencia en los textos argumentativos.

Se espera que los estudiantes comprendan la diferencia entre estos tres tipos de conectores y sean capaces de completar enunciados y oraciones con el nexo apropiado.

### **Clase 3**

Sesión práctica cuyo objetivo es que los estudiantes puedan identificar usos canónicos y usos anómalos de los conectores en la Guía 3. Para ello, en primer lugar, deberán identificar el conector apropiado para establecer relaciones entre dos o más enunciados.

Además, se enfrentarán al desafío de identificar y corregir usos anómalos y no canónicos de los conectores, para lo cual se utilizarán recursos de gamificación que propicien el aprendizaje activo.

Se espera que los estudiantes, finalizada la clase, sean capaces de identificar y corregir errores frecuentes de conexión contraargumentativa (adversativa), causal y consecutiva.

### **Clase 4**

Sesión de aplicación cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de corregir errores de cohesión derivados del uso no canónico de conectores en textos ajenos. En esta sesión, los estudiantes leerán textos que contengan errores, los identificarán y propondrán las correcciones pertinentes.

Además, esta clase considera las relaciones externas que los conectores pueden establecer. Por ello, la segunda parte de la guía se orienta al uso de conectores que vinculan párrafos de un texto.

Se espera que los estudiantes sean capaces de proponer correcciones que aporten al sentido del texto y a la cohesión de las ideas al interior del párrafo, además de establecer relaciones lógico-semánticas entre párrafos.

### **5.2.2 Segunda fase**

Una vez completada la fase de aprendizaje de los conectores, se inicia la fase de aplicación guiada. Esta considera aprendizaje modelado, colaborativo y autónomo, además de trabajo en grupos pequeños (dos o tres estudiantes) e individual.

Además, en esta fase es fundamental la retroalimentación entre pares, toda vez que la evidencia (Navarro, *et al.* 2013; Martin y Rose, 2018) destaca el papel que cumple este proceso en el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

Se espera que, mediante el modelamiento y acompañamiento del docente, los estudiantes sean capaces de crear un texto argumentativo propio en el que apliquen los recursos lingüísticos desarrollados en la fase precedente.

### **Clase 5**

En esta sesión los estudiantes trabajarán colaborativamente la escritura argumentativa a partir de un estímulo que presenta una controversia sobre la cual deberán posicionarse.

Es fundamental que el docente modele los pasos del proceso de escritura (planificación, investigación, borrador, revisión y escritura final del texto). Además, debe hacer explícita la estructura argumentativa del texto, es decir, una tesis o posicionamiento claro y argumentos que la respalden.

Se espera que los estudiantes sean capaces de seleccionar un tema de interés y posicionarse al respecto para guiar su proceso de investigación. Por otra parte, debieran seguir los pasos modelados por el docente para la escritura.

## **Clase 6**

La sesión considera dos momentos para trabajar la escritura. El primero consiste en escribir un texto en que expresen su punto de vista y utilicen adecuadamente los recursos lingüísticos trabajados en clase.

El segundo momento consiste en la revisión y retroalimentación entre pares. Se propone utilizar los círculos de crítica como estrategia didáctica para propiciar la reflexión en torno a la propia escritura.

En estas actividades, el rol del docente es fundamental pues, por un lado, debe modelar la escritura argumentativa a partir de las dudas y necesidades planteadas por los equipos; por otro, debe guiar y ejemplificar los métodos del círculo de crítica. Para ello, deberá ejemplificar la reflexión, la corrección y la exposición de sugerencias para favorecer un clima que favorezca el buen trato y la crítica constructiva.

Se espera que los estudiantes sean capaces de escribir un texto y tomar notas de las recomendaciones y sugerencias. Además, deberán leer y comentar de forma constructiva los textos de sus compañeros.

## **Clase 7**

Sesión final de escritura colaborativa cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de corregir errores tanto los errores de estructura y organización como los de cohesión derivados del uso no canónico de conectores. Además, se espera que evalúen e incorporen aquellas sugerencias que pueden ser un aporte para el texto que han creado.

Esta actividad también es propicia para la corrección entre pares, pues pueden aclarar dudas o pedir comentarios de alguna parte del texto con la que tengan dificultades.

El rol del docente será acompañar esta etapa de la escritura, además de alentar a los estudiantes a que colaboren con sus compañeros en la corrección.

Finalizada la revisión del texto, se espera que los estudiantes reescriban su texto incorporando las correcciones, además de revisar su texto con una rúbrica de evaluación entregada por el docente.

### **5.2.3 Tercera fase**

Una vez completada la fase de aprendizaje de los conectores y de la escritura argumentativa, se inicia la fase de aplicación autónoma. Esta considera aprendizaje colaborativo y autónomo, además de trabajo individual, para la elaboración del borrador del texto argumentativo. También se considera el trabajo en parejas para propiciar la retroalimentación entre pares y la apreciación crítica de los textos que han elaborado.

Se espera que los estudiantes sean capaces de crear un texto argumentativo propio que se adecúe a los criterios presentados en la rúbrica de evaluación entregada por el docente. También se espera que sean capaces de incorporar a sus textos las correcciones y aportes hechos su par evaluador, además de corregir y mejorar su texto con una mirada crítica del mismo.

## **Clase 8**

En esta sesión, los estudiantes comenzarán a trabajar de forma autónoma la escritura argumentativa a partir de un estímulo que presenta una controversia sobre la cual deberán posicionarse. Se considera que los estudiantes puedan proponer temáticas controversiales de su interés.

En esta etapa, se espera que los estudiantes sean capaces de aplicar los pasos del proceso de escritura, además de apegarse al género argumentativo en su texto, es decir, este debe considerar una tesis o posicionamiento claro y argumentos que la respalden.

Finalmente, se espera que los estudiantes utilicen de forma variada y adecuada los recursos lingüísticos trabajados en las diferentes fases de la secuencia didáctica.

## **Clase 9**

La sesión considera dos momentos para trabajar la escritura autónoma. El primero consiste en escribir un texto en que expresen su punto de vista y utilicen adecuadamente los recursos lingüísticos trabajados en clase.

El segundo momento consiste en la revisión y retroalimentación entre pares. Se propone utilizar los círculos de crítica como estrategia didáctica para propiciar la reflexión en torno a la propia escritura.

Se espera que los estudiantes sean capaces de escribir un texto y tomar notas de las recomendaciones y sugerencias, además de leer y comentar de forma constructiva los textos de sus compañeros.

## **Clase 10**

Sesión final cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de corregir errores de cohesión derivados del uso no canónico de conectores en un texto propio. Para ello, los estudiantes deben revisar el texto creado en la clase anterior para corregir los eventuales errores de conexión. Esta actividad también es propicia para la corrección entre pares.

Finalizada la revisión del texto, se espera que los estudiantes reescriban su párrafo para incorporar las correcciones y sean capaces de evaluarlo críticamente.

## 6. CONCLUSIONES

Es un hecho que el dominio de la escritura implica el manejo de una serie de competencias ligadas tanto al conocimiento de la lengua y sus reglas como a las estrategias de redacción. Sin embargo, la elaboración de textos que comuniquen ideas de forma efectiva sigue siendo un desafío en las aulas de Lengua y Literatura.

Si bien la adquisición de la lengua se produce en el contexto sociocultural al que pertenece cada persona, la adquisición de la escritura requiere actividades y espacios de interacción que no se dan de forma natural. Por ello, en las aulas de Lengua y Literatura debiesen propiciarse las instancias para que la escritura se transforme en una herramienta para conseguir objetivos, comunicar ideas y representar a través del lenguaje el mundo que nos rodea.

Diversos estudios y propuestas demuestran que vincular la enseñanza de la escritura a la lectura es una estrategia que logra resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes. A través de la lectura, los estudiantes pueden conocer y adquirir recursos lingüísticos y estrategias que les permitan posteriormente elaborar textos que se adecúen tanto al género como al estándar de escritura esperado.

Sin embargo, hoy en día suelen enfocarse los esfuerzos en desarrollar altos niveles de competencia lectora en las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales. Como consecuencia de este desbalance en los esfuerzos, las investigaciones nacionales enfocadas en la producción escrita demuestran que uno de los aspectos más débiles de los textos escritos es el manejo de la cohesión textual y sus mecanismos.

En esa misma línea, a partir los resultados de la investigación realizada, es posible afirmar que la cohesión presenta mayores dificultades porque demanda, por una parte, un manejo acabado del uso de los elementos gramaticales y, por otra, requiere una apropiación de los diversos géneros textuales, lo que implica conocer y utilizar de manera eficiente las características del género con el que se esté trabajando.

Ante la situación descrita se vuelve fundamental la enseñanza formal de los distintos recursos de la lengua y las normas que permiten utilizarlos de manera apropiada al crear textos escritos. Sin embargo, dicha enseñanza debe focalizarse en la función de los recursos lingüísticos y en su aplicación guiada y gradual para afianzar el aprendizaje de los estudiantes, no en la memorización de normas y listados que no tienen impacto ni utilidad.

Diversos estudios plantean que el desarrollo de la escritura, particularmente de la habilidad de producir textos cohesionados, se relaciona con la etapa de desarrollo de los sujetos como escritores (escritor maduro o experto versus autor inmaduro o novato). Sin embargo, los modelos y estrategias de escritura suelen considerar que los estudiantes ya manejan las habilidades necesarias y no explican cómo conseguir el tránsito de una etapa a otra. Por ello, la educación formal debe hacerse cargo de ofrecer las oportunidades necesarias para que los estudiantes puedan ejercitar y mejorar su escritura.

Debido a lo anterior, con el fin de desarrollar una propuesta didáctica orientada a la solución a los problemas de escritura de los estudiantes, debe considerarse la evidencia y, a partir de ella, tomar decisiones metodológicas que tengan un impacto real en los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, en el estudio realizado fue posible observar que:

- En el nivel de variedad de elementos conjuntivos:

El uso reiterativo del conector de adición «y» como un recurso que permite sustituir o representar otras relaciones lógico-semánticas, así como reemplazar signos de puntuación. El conector «y», por tanto, se utiliza como un «comodín semántico», recurso propio de escritores inmaduros. La presencia de este conector debiera disminuir a medida que se aprenden e incorporan nuevos recursos al repertorio de elementos conjuntivos del estudiante.

Por otra parte, es posible constatar que los elementos causales son utilizados solo en 35 ocasiones en el total de los textos analizados. Ello nos permite suponer que el nivel de adquisición de estos recursos lingüísticos es bajo, lo que además puede asociarse con el desconocimiento o la falta de apropiación del género argumentativo.

- El nivel de adecuación de los elementos conjuntivos en los textos de la muestra alcanza el 36, 8%. La vacilación en el uso o el desconocimiento del tipo de relación lógico-semántica que se establece con cada conector podrían ser causa de estos resultados.

Esta mirada detallada de aspectos específicos de la escritura permite conocer cuáles son los problemas o dificultades a nivel microestructural que la afectan, es decir, qué aspectos específicos requieren enseñanza o reenseñanza, refuerzo o mayor ejercitación.

Sin embargo, al afrontar estas dificultades en el aula, es preciso que se aborden todos los aspectos que se vinculan con ellas. Por ejemplo, en los textos de los estudiantes, se observaron problemas con el uso de elementos conectivos, sin embargo, algunos de dichos problemas estaban asociados, además, a dificultades con la ortografía puntual.

Estos problemas podrían deberse a que las actividades que se desarrollan en el aula suelen trabajar de forma aislada cada elemento que aporta a la elaboración de un texto (ortografía, estructura, contenido). Dichos problemas han sido detectados, además, por diversos estudios en la escritura de los estudiantes (Sotomayor *et al.*, 2013; Concha, Aravena, Coloma y Romero, 2010; Aravena, Figueroa, Quiroga y Hugo, 2016, etc.). La evidencia de este estudio indica que la situación de la escritura en el aula no ha cambiado.

Por lo anterior es que una propuesta de trabajo parcializado debe incorporar, al menos de forma segmentada y orientada, otros aspectos que influyen en la elaboración de un texto comunicativamente eficiente.

Abordar la escritura en el aula debe convertirse en una práctica recurrente y no en una actividad excepcional. Promover la escritura de pequeños párrafos y textos breves hasta conseguir la escritura de un texto completo podría ser un camino para conseguir el uso adecuado de elementos conjuntivos, la aplicación de normas ortográficas y la organización de ideas.

El uso de los niveles interno y externo propuestos por Hallyday y Hasan (1976), Martin (1992), Martin y Rose (2018) para separar los elementos conjuntivos resulta útil, pues orientan la escritura de los estudiantes. De utilizarse, explicitan en qué nivel textual se están creando las

relaciones. Ello le permitiría al estudiante darse cuenta de que, si bien el texto es uno solo, este tiene diversos niveles de significado.

Además, debiera considerarse, en la enseñanza de la escritura, momentos de reflexión metalingüística para que los estudiantes desarrollen de manera efectiva su conciencia lingüística y, por tanto, sepan qué elementos conjuntivos utilizar según el contenido semántico de las cláusulas que vincularán.

### **Limitaciones y proyecciones del estudio**

#### **a) Limitaciones**

La mayor limitación que se enfrentó en la elaboración de esta investigación fue la imposibilidad de aplicar la propuesta. Debido al contexto de pandemia, la clase de Lengua y Literatura durante el año 2021 solo contaba con dos horas semanales en el liceo en que me desempeñé como profesora. Dicho horario, además, se focalizaba en el trabajo de las habilidades de comprensión lectora para incrementar los resultados en las evaluaciones institucionales y en los diagnósticos intermedio y final del Mineduc.

Por todo ello, no fue posible aplicar la propuesta y comparar los resultados de esta intervención con el diagnóstico de la cohesión en la producción de textos argumentativos de estudiantes de segundo año medio. Ello implica que la propuesta no ha sido validada en cuanto a su eficiencia mediante resultados.

Además, la propuesta no ha sido sometida a evaluación de pares docentes que puedan juzgar su pertinencia y adecuación al nivel. A lo anterior se suma que, si bien está planificada y creada para un mes de clases, no sabemos si en la práctica es así o si requiere ajustes que la hagan más apropiada a los ritmos escolares.

Tampoco han sido validados los instrumentos de evaluación propuestos, aspecto totalmente necesario si queremos obtener resultados fiables que permitan tomar decisiones pedagógicas y metodológicas al interior de las aulas escolares.

A lo anterior, se suma el bajo porcentaje de estudiantes que adhirió a las actividades académicas durante el año 2020, pues, si bien la muestra equivale a un 32% de los estudiantes del nivel, a su vez corresponde al total de textos enviados por los estudiantes. Ello hace suponer que pueden existir otros fenómenos o problemas de escritura que no han quedado consignados en este estudio.

## **b) Proyecciones**

Es muy importante desarrollar nuevas investigaciones que aborden la enseñanza de los recursos léxico-gramaticales, textuales y discursivos en enseñanza media, pues, en concordancia con Sotomayor, Gómez y Jéldrez (2014), «la escritura es una habilidad lingüística de gran importancia para comunicar ideas, argumentos y sentimientos, que debe enseñarse en la Educación Básica, pero que se sigue desarrollando durante toda la vida».

La aplicación de esta propuesta didáctica en colegios de distinto nivel socioeconómico puede aportar datos sobre cómo aprenden los recursos textuales los estudiantes de enseñanza media en Chile en establecimientos educacionales de diferente dependencia. Por otra parte, permitiría comparar los resultados de la propuesta con los emanados de estudios anteriores en torno a la escritura. Todo ello favorecería la generación de nuevas estrategias para desarrollar en el aula y mejorar la producción escrita de los estudiantes.

Además, de aplicarse la propuesta, podrían detectarse sus debilidades y fortalezas. Ello permitiría mejorarla, adaptarla a los diferentes contextos escolares según sus necesidades y avanzar en el diseño de actividades que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

La incorporación de los aportes de Martin y Rose (2018) a la escritura en las aulas escolares podría significar un salto cualitativo importante en los resultados y logros de los estudiantes al momento de enfrentar el eje de escritura. Ello supone, a su vez, el desafío de repensar, en el área de Lengua y Literatura, se comprende la lectura y la escritura.

En síntesis, en el estudio desarrollado fue posible cumplir con cada uno de los objetivos propuestos. En primer lugar, fue posible constatar que la mayoría de los modelos de escritura no incluye estrategias para desarrollar específicamente la cohesión textual. Por ello, es fundamental generar nuevas estrategias que aporten a la producción de textos que no solo cumplan los aspectos estructurales y formales del género discursivo trabajado, sino que comuniquen el contenido de forma eficiente mediante el uso de recursos lingüísticos como la cohesión.

Por otra parte, en el estudio se consiguió diagnosticar la producción escrita de los estudiantes, lo que permitió caracterizar sus principales problemas no solo a nivel cohesivo, sino también a nivel ortográfico y estructural. Esta mirada en detalle aporta a una mejor comprensión de las interrelaciones que se generan al momento de producir un texto en las aulas escolares.

Asimismo, se constató que la mayor dificultad de los estudiantes se relaciona con el uso de conectores variados que les permitan explicitar las relaciones lógico-semánticas adecuadas entre las diferentes cláusulas para transformarlas en un texto eficiente. Por ello, una mirada sistémica que favorezca en ellos la comprensión de las relaciones lógico-semánticas que desean establecer al interior del texto puede tener un impacto en la enseñanza de la escritura.

En ese escenario, se elaboró una propuesta para el desarrollo de la cohesión mediante el uso de conectores y marcadores discursivos en textos argumentativos. Dicha propuesta consideró la ausencia de estrategias específicas para la enseñanza de la cohesión textual, además de la información obtenida del diagnóstico.

Todo ello pretende aportar una estrategia a problemas del uso de lengua que se encuentran presentes en las aulas nacionales. Además, aborda la enseñanza de la escritura argumentativa desde una perspectiva en que la lectura también juega un rol central. Comprender y aprender los diferentes géneros textuales no significa solo conocer la estructura, sino también cómo se construyen las relaciones lógicas en su interior.

Además, la evidencia indica que es necesario abordar, junto con los recursos cohesivos, otros aspectos tan relevantes como la referencia y la concordancia. A ello se suma la necesidad de vincular la segmentación y jerarquización de ideas mediante signos de puntuación, en el entendido de que todos estos elementos trabajan en conjunto para construir el sentido del texto.

Por último, incluir la enseñanza explícita de estrategias de escritura en el aula es una necesidad que debe llevar a reconsiderar la forma en que esta se aborda hoy en día en las clases de Lengua y Literatura. Por ello, debieran replantearse los tiempos que se dedican a esta actividad en el aula, toda vez que la evidencia demuestra que, cuando se aplica en conjunto con la lectura, produce cambios sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1 Principales

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan-Université.

\_\_\_\_\_ (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 9-22.

Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe de Resultados Simce Escritura 6° Básico 2013 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl>

\_\_\_\_\_ (2015). *Informe de Resultados de Aprendizaje para Docentes y Directivos Simce Escritura 6° básico 2014*. Santiago, Chile Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl>

\_\_\_\_\_ (2016). Informe de prensa año 2016. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados\\_nacionales\\_escritura\\_2016.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf)

\_\_\_\_\_ (2018). Informe técnico Simce 2015. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl>

\_\_\_\_\_ (2016 - 2017) Marco de Evaluación Prueba Simce Lenguaje y Comunicación: Escritura 6° año básico. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl>

Aguirre, C., González, A. y Pérez, D. (2013). Enseñar ciencias más allá del aula: una estrategia para potenciar la argumentación en las clases de ciencias naturales en el tema: la materia, sus estados y transformaciones. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.

Aravena, S.; Figueroa, J.; Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Signos*, 49(91), 168-191.

Archila, P. (2015). Uso de conectores y vocabulario espontaneo en la argumentación escrita: aportes a la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 402-418.

Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Argumentación, Modelos Textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Bazerman, C., Bonini, A. y Figueredo, D. (2009). *Genre in a changing world*. Carolina del Sur: Parlor Press.

Bazerman, C. et al. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bernstein, B. y Cox, C. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1982). Assimilative processes in composition planning. *Educational Psychologist*, 17(3), 165-171.

\_\_\_\_\_ (1987). *The psychology of written composition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernárdez, E. (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*, 34(1), 9-32.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

\_\_\_\_\_ (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 37-52). Barcelona: Graó.

Carlino, Paula (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.

Cassany, D. (2006). El taller de textos. En *Taller de textos, leer, escribir y comentar en el aula* (pp. 113-156). Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2018). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Castro, A., Cordero, C. y Olave, G. (2012). *Análisis pragmático y sociolingüístico del empleo de los marcadores argumentativos en el español hablado de Santiago de Chile*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.

Concha, S. y Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69.

Creswell, J. (2009). *Diseño de investigación: métodos cualitativo, cuantitativo y mixto*. EE.UU.: Sage.

Cucatto, A (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 9(1), 11-44.

De Beaugrande, R. (1982). The Story of Grammars and the Grammar of stories. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 383-422.

\_\_\_\_\_ (1984). *Text Production: Toward a science of composition*. Nueva Jersey: Ablex.

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to the text linguistics*. Londres: Longman.

\_\_\_\_\_ (1997). Cohesión. En *Introducción, la lingüística del texto* (pp. 89-134). Barcelona: Ariel Lingüística.

Errázuriz, M. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, 21, 183-205.

Errázuriz, M. y Fuentes, L. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos en estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación General Básica. *Sembrando Ideas*, 4, 38-53.

\_\_\_\_\_ (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117.

\_\_\_\_\_ (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30.

\_\_\_\_\_ (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles educativos*, 150(37), 76-90.

\_\_\_\_\_ (2018). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente. ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242.

Flotts, M. *et al.* (2015). *Logros de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

\_\_\_\_\_ (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.

Fuentes, C. (2003). Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 19(1), 61-85.

García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), 33-62.

Ghio, E. y Fernández, M. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de Mak Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Gutiérrez, R. (2018). *Descripción sistémico-funcional y gramática multirregistro*. *Revista de Estudios Filológicos*, 47, 59-82.

Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2002). *On grammar*. Londres: Continuum.

Halliday, M. y Hasan, R (1976). Conjunction. En *Cohesion in English* (pp. 220-273). Longman Group Ltd.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

López García, Á. (2000). Relaciones paratácticas e hipotácticas, En I. Bosque y V. de Monte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española. 3. Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp.3507-3547). Madrid: Espasa.

Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Signos*, 56, 41-58.

Martin, J. R. (1992). Conjunction and continuity. En *English Text. System and structure*. (pp. 159-270). Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R. y Rose, D. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Pirámide.

Meneses, A. (2000). Marcadores discursivos en el evento conversación. *Onomázein*, 5, 315-331.

MIDE-UC (2021). *Buenas prácticas para calificar (o cómo asignar notas que sean justas e informativas)*. Disponible en <https://www.mideuc.cl/aportes-para-la-evaluacion/documentos-para-la-evaluacion-a-distancia/>

Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

Navarro, F. y Morris, J. (2012). El uso de DONDE como marcador del discurso en prácticas de escritura académica de ingresantes universitarios. *Actas del II Coloquio Internacional*

*Marcadores del discurso* (pp. 166-174). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Moyano, E. (2014). Capítulo 1. El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En E. Moyano (coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura* (pp. 31-78). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. (2012). La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical. En I. Bossio *et al.* (ed.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 189-207). Mendoza: Editorial FFyL-UN Cuyo y SAL.

Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34.

\_\_\_\_\_ (2017). Escribir a través del currículum. En *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pp. 22-27). Barcelona: Graó.

Navarro, F. y Montes, S. (2022). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, 54, 179-202.

Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Parodi, G. (2000) La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, 33(47).

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2009). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Pons, H. y Samaniego, J. (1998). Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile. *Onomázein*, 3, 11-25.

Pons, S. (1998). Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua. *Cuadernos de Filología*, 27.

Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxia*, 20, 141-170.

Quero, S. (2010). Marcas gramaticales de oralidad en los chats y foros de debate: incorporación de marcadores discursivos del español hablado. *Oralia*, 13, 173-195.

Real Academia Española de la Lengua (2009). La conjunción. Sus grupos sintácticos. Las construcciones coordinadas. En *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología. Sintaxis I*. (pp. 2395-2473). Madrid: Espasa Libros.

Rodríguez, T. (2005). Los conectores entre la sintaxis, la semántica y la pragmática. *CLAC: Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 24, 75-90.

\_\_\_\_\_ (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y conjunciones. *Signo y Señal*, 25, 261-283.

Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de posgrado. *Signos*, 42(69), 107-127.

Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXI (2), 169-199.

Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 227-236.

Sotomayor, C. *et al.* (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, 53-77.

Sotomayor, C., Gómez, G. y Jéldrez, G. (2014). *Calidad de la escritura en la Educación Básica*. Documento de trabajo CIAE, 13.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Van Eemeren, F. (1994). The study of argumentation as normativa pragmatics. En F. Van Eemeren y R. Grootendorst (comp.), *Studies in Pragma-Dialectic*. Amsterdam: Sic Sat.

Vílchez, M., Manrique, B., Fuenmayor, G., García, F. y Delgado, Á. (2002). Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios. *Revista Opción*, 39, 79-101.

## 7.2 Secundarias

Cassany, D. (1999). ¿Cómo se escribe en el centro escolar? En *Construir la escritura* (pp. 109-140). Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2016). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Crespo, N. (1998). La evaluación de la escritura: Posibles criterios. *Signos*, 31 (43-44), 153-164.

Cucatto, A (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 9 (1), 11-44.

Cucatto, M. (2008). Aportes de la lingüística cognitiva a los estudios de la psicolingüística: La conexión en los textos escritos y los usos subespecificados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, 6 (11).

Cucatto, A. y Cucatto, M. (2003). Claves para redefinir la conexión como operador de la textualidad en las producciones escritas. El caso de la subespecificación. *Actas del II Congreso*

*Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

Didactext, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 77-104.

Di Tullio, Á. (2014). Manual de gramática del español. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Espinoza, E. (2009). Comunicación escrita: Principales dificultades. *Escritura y pensamiento*, 25, 85-100.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Séptimo Básico*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/638>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Octavo Básico*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/639>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Primero Medio*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/258>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Segundo Medio*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/613>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2020). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Tercero Medio*. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-3-medio/>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2020). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Cuarto Medio*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-4-medio/>

Neves, M. (1997). *A Gramática Funcional*. San Pablo: Martins Fontes. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/131339610/A-Gramatica-Funcional-Maria-Helena-de-Moura-Neves>

Parodi, G. (1999). Relaciones entre comprensión y producción de textos escritos. En *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: bases teóricas y antecedentes empíricos* (pp. 121-150). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En *Gramática descriptiva de la lengua española* (Volumen 3, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

## **8. ANEXOS**

### **Anexo 1 TEXTOS DIAGNÓSTICO**

#### **Texto 1**

Si los estudiantes regresaron a clases significa que hay profesores recibiendo un pago y eso ayuda a la economía del país al igual que los comerciantes volvieran a vender y comprar.

#### **Texto 2**

Pues en forma que lo vi fue manejándose bien pero a veces no ya que a veces no respetaban sus medidas pero lo bien las personas algunas si respetaban y tomaban los controles medidas

#### **Texto 3**

Yo creo que la cuarentena obligatoria solo ha producido mayor cesantía y pobreza en Chile.

Muchas personas perdieron sus trabajos o los suspendieron de sus trabajos.

Se suspendió el comercio en todo Chile siendo esta una actividad económica que genera millones de empleos además a quienes le suspendieron sus contratos han debido hacer uso de su seguro de desempleo.

Los trabajadores independientes también han perdido su fuente de ingreso

Estos trabajadores no han recibido ayuda directa del gobierno y para poder seguir con sus negocios han tenido que endeudarse con préstamos bancarios.

#### **Texto 4**

No es tanto del tema pero las medidas de Chile fueron lo de la cuarentena lo de los permisos de circulación y de estar en sus casas obligatoriamente, en cambio en Uruguay tomo todas las medidas correspondientes de cierre de fronteras y vuelos, ya para no tener que estar en cuarentena obligatoria ya que hay menos personas en ese país y en cambio Chile hay el doble o mucho más personas ya que aquí en Chile hay 18 millones de habitantes y Uruguay tiene 3 millones de habitantes

### **Texto 5**

En cuanto a los meses que hemos vivido desde el comienzo de la pandemia, nos percatamos que enfrentamos una crisis muy difícil de sobrellevar y que ha provocado mucho revuelo no solo en Chile sino en todo el mundo, y con relación a esto según mi punto de vista considero que el gobierno de Chile no ha sabido manejar la pandemia de buena manera ni desde su inicio ni hasta ahora ya que de primeras se demoraron en reaccionar al problema que es el covid-19 y hasta ahora no hemos obtenido un avance y creo que solo empeora la situación, por otro lado Uruguay sigue haciendo las cosas bien, no como en Chile que todavía gente se sigue quedando sin empleo y sin métodos para sustentar el hogar, personas siguen muriendo y contagiándose.

En conclusión Chile no ha sabido abarcar bien la situación desde comienzos de la pandemia lo que provocó que mucha gente muriera y el contagio sea mucho más rápido de lo que debería poniendo en estado crítico al país obteniendo así una crisis económica.

### **Texto 6**

En los primeros meses del año, un mensaje tuvo un gran impacto ya que nadie esperaba que una pandemia devastara el mundo y su sistema económico y social. Desde mi punto de vista, ha podido ver que algunos países como Uruguay han dominado y manejado su situación en la pandemia ya que su gobierno ha sido bien manejado para aplicar sus medidas y regresar gradualmente a la normalidad mientras estuvo en países como Chile. La gestión del gobierno fue demasiado mediocre y no supieron aplicar las medidas necesarias, lo que afectó a sus sistemas económicos, sanitarios y sociales y provocó que las personas cayeran en una crisis laboral y educativa, mi conclusión es que Chile no sabía de antemano cómo prepararse para tal situación, sería posible que Chile no supiera cómo prepararse para una situación tan grave como la pandemia y que su gobierno fue demasiado mal tratado

### **Texto 7**

En estos momentos estamos viviendo una situación que nadie se habría esperado, todos los países están luchando una batalla contra un enemigo casi invisible y que puede afectar a cualquier persona sin excepción, y no solo por la parte de salud sino también por la parte financiera. El covid- 19 es la amenaza que está azotando a todo el mundo de tal manera que es el responsable de muchos de los problemas que estamos viviendo hoy en día como desempleos, decaimiento económico, muertes, encierros, etc.

En cuanto a esto, Chile, aunque al principio tuvo dificultad para mantener a raya este virus y tuvo un decaimiento económico y aumento de la tasa de desempleos. Hoy en día si bien ha confirmado un gran número de contagios (el segundo mayor de Sudamérica en términos absolutos), reporta hasta ahora una de las tasas de letalidad más bajas de la región. Lo cual a mi parecer tuvo una muy buena recuperación por el lado de las medidas que han tomado después de los errores que tuvieron al principio.

A comparación con Uruguay, que al principio tomaron muy buenas medidas contra el covid-19 con suficiente tiempo y anticipación y con una demografía a su favor, chile no hizo lo mismo (exceptuando la parte de la demografía), ya que después de haber pasado por una gran cantidad de contagios y muertes por el virus se recuperaron mucho tiempo después, teniendo graves consecuencias como las nombradas anteriormente.

En definitiva, chile al principio tuvo muchos problemas con la pandemia del covid-19, como lo son los desempleos, decaimiento económico, muertes, encierros, etc. Empeorando más la situación, pero pudo recuperarse, aunque duro mucho para hacerlo teniendo muchas consecuencias.

### **Texto 8**

Para empezar chile reacciono tarde, porque la gente pedía a gritos ayuda económica ya que perdieron sus trabajos y además habían mucha gente descuidada que ni se cuidaba y así propagarse fácilmente pero en el caso de Uruguay no porque ellos reaccionaron rápido ala ayuda económica que perdieron sus trabajadores pero no es obligatorio la cuarentena , es una estrategia que resultó exitoso Ya que están ala bajo los contagiados y fallecidos y en conclusión Uruguay fue más rápido en reaccionas

### **Texto 9**

En Chile lo que ha pasado con la pandemia a afectado a la gente ya que no puede salir a distraerse ni a trabajar

y esto ultimo a causado que muchas personas no tienen ingresos.

En relacion con esto considero que en chile no se a sabido controlar la pandemia ni la gente ya que cerraron fronteras, suspendieron clases y vuelos muy tarde.

Además no han podido controlar a la gente ya que no hay distanciamiento social, mucha gente no usa la mascarilla, etc.

Por otro lado, a diferencia de Uruguay en Chile llego muy tarde el apoyo economico y tambien a ser una mayor poblacion lo mas probable que hayan mas contagios.

En conclusion, mi punto de vista es que, en chile no se ha sabido llevar la pandemia ya que el gobierno fallo mucho.

### **Texto 10**

Al leer esta informacion sobre la situacion y como se esta llevando a cabo en uruguay me he dado cuenta que Chile deberia mejor la forma en que enfrenta la pandemia.

En mi opinion diria que el gobierno Chileno no esta haciendo que las personas cumplan con las medidas mas basicas que son el uso de mascarillas y el distanciamiento social, mucho menos con las medidas obligatorias como lo son la cuarentena y solicitar los permisos correspondientes.

Por el contrario uruguay lo esta haciendo muy bien, aunque no se decreto cuarentena obligatoria a la poblacion, los contagios son muy pocos.

tambien considerando que las personas tiene mucha conciencia a comparacion con nuestro pais.

En resumen, tanto el gobierno como el pueblo no esta haciendo las cosas como deberian ser en comparacion a uruguay

### **Texto 11**

La pandemia en chile se manejo super mal porque se propago mas el virus

### **Texto 12**

Sinceramente pienso que en Chile no se ha realizado del todo bien las medidas sanitarias ya que los contagios suben y suben, además dejan que las fronteras sigan abiertas y eso hace que entren más extranjeros lo cual significa más contagios, tampoco lo han hecho bien con la salud ya que es muy mala y la gente muere en camillas sin insumos básicos, tampoco actuaron a tiempo pensaron que todo esto era un juego al igual que la sociedad que no utiliza bien sus mascarillas o hacen fiestas clandestinas y no respetan la cuarentena, también los que salen de viaje y no se cuidan o van sin ninguna necesidad

### **Texto 13**

Desde marzo se ha vivido una catástrofe bastante grande desde el primer caso de COVID en Corea hasta la última muerte registrada hasta el día de hoy subiendo cada vez más la cifra de contagiados en todo el mundo a mi punto de vista Chile no ha sabido organizarse bien ya que no tomo precauciones tan rápido como otros países y esto provocó muchos contagios a nivel país que sólo están subiendo cada día más y dejando a mucha gente sin trabajo provocando una fuerte caída de la economía en cambio Uruguay a pesar de nunca poner una cuarentena obligatoria supo organizarse sin esta y siendo uno de los países con contagiados y muertes más bajos en conclusión Chile ha sido uno de los países con más precarias precauciones y ayudas a las familias desempleadas como otros países (recalcando Uruguay que tuvo un gran aporte había los desempleados y necesitados)

### **Texto 14**

Durante estos meses el mundo se ha estado enfrentando al coronavirus (COVID-19) en una carrera contra el tiempo por hallar una cura los distintos países han tomado medidas para evitar un gran número de contagios y muertes en este texto el día de hoy les voy a hablar sobre como me parece que Chile ha estado manejando la epidemia del COVID-19

(cabe aclarar que esta es una opinión personal y si tu tienes otra distinta eres libre de opinar lo que tu quieras)

En mi parecer Chile no ha sabido manejar el COVID-19 por los siguientes motivos

Falta de control en la gente y falta de fiscalización con el cumplimiento de las normas sanitarias (el uso de mascarillas distanciamiento social etc) y esto se nota más si lo comparamos con otro

país como lo es uruguay que ha tenido un buen control con un bajo numero de contagios y de muerte sin la necesidad de decretar cuarentena obligatoria esto por la manera en la que la gente respeta las medidas (cosa que con respecto a chile es mas bajo)yo creo que en chile el manejo con el covid a sido mas difícil no solo por el tema del poco caso de la gente sino por la falta de dinero en algunos casos que lleva a la gente a trabajar de forma “clandestina” para tener un poco de dinero para por lo menos poder comprar pan o pagar las cuentas  
gracias por leer este texto

### **Texto 15**

la economía en chile quedó muy mal o empiezo a verse afectada debido a las malas decisiones del gobierno ante la llegada del covid-19 ya que al poner la cuarentena todos los mercados, tiendas, malls y hasta grandes empresas solo por el miedo de que aumentara el número de contagiados obviamente al serrar los trabajadores se quedaron sin empleo ya no había forma de que el país siguiera progresando por otro lado si nos ponemos en los zapatos del gobierno nadie se esperaba esto y no sabiamos como actuar y cada decisión que tomaban afectaba a todo el país así que prefirió prevenir pero no lo hizo de la manera adecuada y el país cayó en crisis en cambio paraguay desde u principio tomo buenas decisiones en vez de hacer cuarentenas tratando de detener el comercio y manteniendo a las personas en casa prefiere que el país se siguiera movilizandó haciendo trabajos por supuesto que sin arriesgar la salud de las personas y cerró fronteras y prohibieron los vuelos esto evitó que el país cayera en una crisis económica y que el problema fuese aún más grave.

## **Texto 16**

En primer lugar pienso que desde que se dio a conocer el primer contagiado de esta enfermedad que nos esta haciendo la vida muy aburrida en estos días especialmente en el país porque el gobierno no tomo las precauciones desde el primer contagio en Chile.

Por ejemplo en un aviso que dio el presidente de Chile en decir que estábamos preparados para esta enfermedad , estuvo muy confiado pensó que iba hacer fácil que esta enfermedad no pase a mas , pero lo que sabemos hoy en día hay una cantidad de muertes y casos de Covid-19 hoy en día que es de difícil de creer .

En cambio como se esta viviendo en Uruguay es muy buena su forma de superar todo esto ya que están colaborando entre todos de superar esta pandemia cosa que en Chile están demorando mucho en hacer y deben aprender de ello.

Para finalizar mi opinión siento que entre todos debemos y podemos superar todo esto Ayudándonos entre todos.

GRACIAS POR LEER.

## **Texto 17**

El primer caso de la pandemia de enfermedad por coronavirus en Chile se confirmó el 3 de marzo de 2020, fue internado en el Hospital Regional de Talca. A partir de este primer caso comprobado, el brote se expandió en el territorio nacional hasta alcanzar las dieciséis regiones del país. Actualmente, Chile es el país que más test PCR realiza por millón de habitantes en América Latina.

El 18 de marzo el presidente Sebastián Piñera decretó el «estado [de excepción constitucional] de catástrofe» por 90 días. Por otra parte, generó polémica la declaración del ministro de Salud, Jaime Mañalich, quien afirmó la contabilización de los muertos por la pandemia como recuperados, la exclusión de los asintomáticos del recuento de los contagiados. Ambos datos fueron posteriormente corregidos o ampliados. Luego, un informe publicado por Ciper indicó que el Minsal reportaba a la OMS un mayor número de fallecidos que la informada en Chile; sin embargo, desde el ministerio explicaron que tal diferencia se debía a que el reporte había incluido a casos sospechosos y probables. Como consecuencia de lo anterior, el ministro Mañalich renunció a su cargo y fue reemplazado por Enrique Paris.

En conclusión, Chile ha tenido manejo cuestionable del COVID 19, por ello, mucha gente ha sufrido y armado polemica no solo por la enfermedad sino también por la crisis económica que la cuarentena ha causado.

### **Texto 18**

La existencia del primer caso de covid-19, cambio por completo la vida de las personas, obligándolas a lidiar con una pandemia que ha provocado diversos efectos alrededor de todo el mundo

Desde mi punto de vista el gobierno tardo demasiado demasiado en actuar y poner la medida de cuarentena, como producto mucha gente siguió transitando y expandiendo más la enfermedad.

En el ámbito económico el gobierno tomo medidas mucho más rápido que en otros países aledaños, dándoles un sustento tras una crisis económica provocada por la pandemia del covid-19 que hizo que despidieran a un gran porcentaje de gente en especial a las mujeres.

A pesar de todo lo que ha ocurrido chile supo salir adelante logrando que, a día de hoy, chile sea uno de los países con menos contagiados de la región (SUDAMERICA).

En conclusión, por más que el gobierno haya accedido a que las personas mayores de 18 años puedan sacar un de 10% de su AFP, manejando mal la pandemia produciendo una crisis económica y una gran cantidad de infectados y muertos que se pudieron haber evitado.

### **Texto 19**

Primero que nada debo aclarar que nadie estaba preparado para un virus como este, a decir verdad jamás pensamos que un virus nos podría hacer tanto daño, siempre creímos que el mundo se destruiría por una bomba, una guerra, un meteoro o cosas así, y aunque el mundo ahora mismo es un caos la gente se mantiene con sus ideales y puntos de vistas en alto, gracias a todos nosotros podemos seguir y luchar contra el virus, la razón es por que somos responsables y constantes ante tal virus.

Por otra parte también hay gente que no entiende y es terca, o simplemente sea la ignorancia del ser humano, además de que a veces reciben ayuda igualmente les da lo mismo, son egoístas y tercios, y en efecto este es el caso de Chile, uno de los tantos países que paso por esta crisis, aunque por otro lado tenemos a Uruguay uno de los países que mejor llevo la situación, responsable, atenta, y sobre todo inteligente esas son algunas de las cosas buenas que tiene ese

país, su gente y su gobierno, su presidente que siempre se ayudaron entre todos pensando en los demás, pero si ponemos por caso a una comparación a Chile y Uruguay, en mi opinión tenemos diferencias muy abismales, son mundos literalmente muy distintos, manejaron las cosas muy distintos en cada país, tal vez fue por algo tan esencial e importante... Es que somos humanos y nos equivocamos, somos seres imperfectos que creen que lo saben todo, todos nos pusimos nerviosos, todos éramos ignorantes al igual como lo que paso en 1918 por la Gripe española, se nos fue a todos de las manos, unos países la pasaron mal por confiarse, a otros por la falta de apoyo y otras solo porque no les importa en absoluto, pero aun seguimos sobreviviendo a esto con todas nuestras fuerzas y como resultado obtuvimos algo que es tan simple pero tan complicado en estos tiempos, es la empatía, el trabajo en equipo, la unión, la confianza, la fe de que todo esto pasara como un suceso más en la historia de la humanidad, pero todo esto fue a causa de que subestimamos al mundo entero, la mayoría de los países y de personas aunque hubo excepciones como lo demostró Uruguay, y por otro lado tenemos a Chile que a pesar de decir que estábamos preparados hubo una increíble cantidad de contagiados y fallecidos diariamente en los primeros días, en comparación a Uruguay siempre se mantuvo a la defensiva y se adelantó a posibles problemas, cierre de fronteras y aislar al país completo, aunque obviamente también tiene que ver la cantidad de personas que habitan cada país, el lugar donde se ubican, la cantidad extranjeros que van y todas esas cosas también fundamentales, así que en conclusión si comparamos estos dos países, claramente vemos como Uruguay se mantuvo en constante movimiento de ayuda con sus propios compatriotas y en cambio Chile subestimo el virus y termino todo muy mal.

## **Texto 20**

Encuentro que se manejo tarde pero igual se a enfrentado al virus aun así an sido victimas del virus muchas personas y fatales a mi punto de vista la cuarentena obligatoria no aporta mucho

### **Texto 21**

1 Del primer ministro de salud Mañalich no supo controlar bien la pandemia y no daba bien los conteos de casos que pasaba diarios en el país

2 Del segundo ministro de salud Paris se a controlado mejor la pandemia y no hay tanto casos como antes

### **Texto 22**

Durante este año aparecio la neva efemedad (Covid-19) la cual afecto a muchos paises, que no estuvieron preparados para la situacion.

Es decir que Chile no estuvo preparado para afrontar la situacion, ya que el gobierno no tomo medidas antes de tiempo. Por otro lado otros paises tomaron precauciones antes, Como Nueva Zelanda.

Para finalizar Chile no puede frenar al covid-19 a parte viene mal economicamente por el estallido social lo cual afecto a todo el pais.

### **Texto 23**

desde mi punto de vista, yo creo que igual ha sido bueno que levantaran la cuarentena acá en la RM, porque ya no hay tantos contagiados y también se ah reactivado el comercio, aun así, aun no es seguro salir a la calle, por que aun se corre el riesgo de contagio.

### **Texto 24**

Mi punto de vista es que a partir de la cuarentena se ha disminuido drásticamente el crecimiento de los contagios por covid-19, no obstante las bajas por covid-19 aún siguen en ascenso.

Mi otro punto de vista es que desde que se inició la etapa 3 (transición) aumentaron los contagios y las bajas por covid-19, lo que es preocupante dada la situación de las personas adultas mayores o personas con enfermedades crónicas.

## **Texto 25**

Los gobiernos se preocupan de los habitantes de cada país diferentes maneras, Uruguay actuó oportunamente por eso sus habitantes, por eso no han muchos contagiados y están haciendo una vida normal sin obligaciones y tampoco con multas solo con recomendaciones de que se quedaran en casa más del 90% se quedaron en casa, tomaron muchos exámenes tienen muy controlado a su personal médico y tienen un sistema de salud que todos tiene acceso, atención primaria de excepción. En cambio e en Chile todo tiene que ser obligatorio porque no hacemos casos, todo es lento y no dedican más dinero a la salud y en las personas más vulnerables a los cesante que ocupen el seguro de cesantía, solo ocupan palabras nada vamos hacer pero nada se ve , el pueblo exigió que le dieron el 10% de pensiones de la AFP. Para las personas que están cesante y más vulnerables del país para pagar deudas y sobrevivir de alguna forma. Para la economía del país levantaron la cuarenta en Santiago y ahora hay más contagiados hemos bajado a la fase 2 ,porque la gente salió en masa y no se cuida.

## **Texto 26**

Durante la mayoría de este año hemos tenido que aprender a adaptarnos a esta pandemia que nos afectó de golpe, dejando a miles de niños y jóvenes sin poder ir a estudiar y teniendo que adaptarse a clases online, donde muchos de ellos no tienen los medios o las circunstancias para conectarse. Por otro lado, están los cientos de trabajadores despedidos o que les han suspendido el contrato, familias teniendo que hacer los mismos gastos en cosas básicas como el alimento, pagar el agua y la luz, con un sueldo más bajo.

Sinceramente yo creo que en Chile no se ha manejado muy bien la situación debido a que conozco a bastante gente que ha sido despedida o suspendida por lo que sus ingresos han disminuido mucho y también han debido hacer uso del seguro de cesantía. Pienso que no se debió recurrir a ese dinero y tampoco al retiro del 10% de las AFP ya que debió ser el estado quien debió manejar mejor esta crisis y entregar ayuda directa en dinero a las personas. La poca ayuda que brindó el estado llegó a muy pocas personas, por lo mismo debieron recurrir a estos ahorros.

A diferencia de Uruguay a los empleados públicos de gobierno casi no se les disminuyó su sueldo, creo que existe mucho egoísmo y corrupción en nuestro país, lamentablemente la clase trabajadora no se vio beneficiada. Las medidas sanitarias que se tomaron solo empobrecieron

más aun a nuestro país, además son medidas ineficientes y contradictorias ya que las personas reciben multas por no usar mascarillas o no respetar el distanciamiento social, sin embargo en la locomoción colectiva es imposible cumplirlas y esto al parecer no le interesa al estado.

### **Texto 27**

La pandemia se manejo de mala manera el gobierno se demoro en actuar, no quería implementar medidas de resguardo, fueron los alcaldes y otros personajes que hicieron que se tomaran medidas para resguardar al pueblo, los hospitales no dieron abasto y colapsaron como es costumbre en nuestro país.

A partir de lo que yo pienso y mi punto de vista la pandemia en chile no se ha manejado bien la culpa la tiene el gobierno y el pueblo por que el gobierno ha ocultado cosas mientras que el pueblo no ha obedesido somos porfiados los chilenos el gobierno al decretar cuarentena obligatoria dejo a muchos sin trabajos y con eso sin plata para alimentos en los estudiantes universitarios y lo de ,media que se graduan este año y no lo pudieron aser por la pandemia ojalas esto mejore

### **Texto 28**

Mi punto de vista es que chile pudo haber estado mejor

1° habiendose preparada mucho antes de que llegara a chile

2° que todos hubiesen respetado las medidas que se habian tomado

### **Texto 29**

yo encuentro que no de una forma adecuada porque llevamos varios contagiados y meceta (¿receta?) y se podria a ver evitado si se hbiese actuado antes y con medidas sonitarias mas adecuadas y que al primer contagio se hubiese puesto Estado de emergencia para evitar todos los muertos que hay que no reciben ni un entierro digno

### **Texto 30**

Cuando el virus llego a nuestro país nosotros, los estudiantes estábamos en una gran controversia, no sabíamos que podría pasar en un futuro. Y dos semanas después de entrar al liceo se suspendieron las clases en todo el país.

Tomando esto en cuenta creo que las medidas tomadas fueron de alguna forma mala ya que todo quedo como a la deriva, no sabíamos que seguiría pasando y no sabíamos qué pasaría con nuestras notas. Pienso que deberíamos volver a clases ya que de forma online todo es mucho más difícil, aburrido y no todos los alumnos se dan el tiempo y las ganas para realizar el material enviado. Si tanto se preocupan de reabrir los mall, los cines y así con muchas otras cosas ciento que nuestra educación no está siendo la prioridad, deberían buscar mucho más, la mejor forma para reabrir los colegios y liceos.

También creo que los padres deben ser libres al decidir si mandar o no a sus hijos e hijas a los colegios, y siendo realistas muchos no mandaran a sus hijos, y si es así los que si queremos y nos dejarían ir no tendríamos mayor problema con que seamos muchos en una sala.

Entonces, los estudiantes no tenemos claro que pasara con nuestros estudios, y no estamos siendo la prioridad en este tiempo de pandemia, las posibilidades de volver a clases pueden ser altas, y si se hace de la mejor forma posible de a poco podríamos reabrir nuestros liceos.

## Anexo 2: PLANIFICACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE		
Curso	Asignatura	Unidad
2°Medio	Lengua y Literatura	Unidad 2 Ciudadanía y trabajo
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b> OA 14 Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por: <ul style="list-style-type: none"><li>• La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.</li><li>• La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.</li><li>• La mantención de la coherencia temática.</li><li>• Una conclusión coherente con los argumentos presentados.</li><li>• El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.</li><li>• Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.</li></ul>		
<b>Indicadores de evaluación</b> Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir. Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema. Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo con el propósito comunicativo de sus textos. Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.		

## Clase 1

### Objetivos

- Presentar los principales temas que se desarrollarán durante la secuencia.
- Activar conocimientos previos de los estudiantes sobre recursos lingüísticos de la escritura.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>Inducción y activación de conocimientos previos.</p> <p>El docente presenta a sus estudiantes dos textos para que comparen usos problemáticos y usos adecuados. Los textos problemáticos incorporarán, además, errores de ortografía (fundamentalmente ausencia de comas y puntos). Otro aspecto será la división por párrafos para organizar la información.</p> <p>Los estudiantes identifican los aspectos que dificultan o “mejoran” la lectura y comprensión del texto.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>El docente pedirá a sus estudiantes que clasifiquen los problemas en diferentes niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo entre las ideas</li> <li>• Separación de ideas (ideas principales con sus correspondientes ideas secundarias)</li> <li>• Ortografía (principalmente puntual)</li> </ul> <p>Una vez hecha la clasificación, se pedirá a los estudiantes que corrijan en parejas los errores o problemas de escritura que evidencia el Texto 1.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>En un plenario deberán justificar sus cambios*. El docente acompaña este proceso y refuerza aquellos aspectos en que los estudiantes evidencien dominio o conocimiento.</p> <p>*No se espera que los justifiquen con conocimientos teóricos, sino que los estudiantes sean capaces de esbozar los criterios que usaron para sus cambios (por ejemplo, “de esta forma se entiende mejor”, “así es más claro”, “estas ideas no pueden ir juntas porque son diferentes”, etc.)</p>	<p><b>Guía 1</b></p> <p><b>Actividades de inducción</b></p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Corrigen errores y aclaran dudas.</p>

## Clase 2

### Objetivo

- Conocer los usos y funciones de los diferentes tipos de conectores al interior de un párrafo.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b> Los estudiantes observan un ejemplo del PPT y comentan sobre los aspectos que dificultan la lectura y la comprensión del fragmento.</p> <p><b>DESARROLLO</b> Exposición del docente sobre conectores adversativos, causales y consecutivos. Análisis de ejemplos. Los estudiantes completan, en parejas o tríos, los ejercicios de la <b>Guía 2</b></p> <p><b>CIERRE</b> Revisión de la actividad. Síntesis mediante preguntas sobre lo aprendido.</p>	<p><b>Presentación</b> <a href="https://view.genial.ly/6119b5d62b432f0d62a89939">https://view.genial.ly/6119b5d62b432f0d62a89939</a> <b>Guía 2 Teórico práctica</b></p>	<p>Evaluación Formativa. Corrigen errores y aclaran dudas.</p>

### Clase 3

#### Objetivo

- Identificar usos canónicos y usos anómalos de los conectores en párrafos

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>Se retoma lo visto en la clase anterior a través de preguntas: ¿qué son los conectores?, ¿para qué sirve el conector “porque”?, entre otras.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes trabajan en pequeños equipos para resolver la Guía 3, en la cual se incluyen diferentes actividades que ponen a prueba su manejo de los conectores.</p> <p>Primero, completan con conectores textos de extensión variable. Luego, identifican usos anómalos en textos seleccionados para ello.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Se aclaran dudas y se comentan las principales dificultades en el manejo de conectores.</p>	<p><b>Guía 3</b></p> <p>DESAFÍO</p> <p><a href="https://quizizz.com/admin/quiz/6119ced7ccf3b7001d719d5a">https://quizizz.com/admin/quiz/6119ced7ccf3b7001d719d5a</a></p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Corrigen errores y aclaran dudas.</p>

## Clase 4

### Objetivo

- Corregir o editar errores de cohesión derivados del uso no canónico de conectores en textos creados por otros.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>Se retoman los aprendizajes de las clases anteriores. Los estudiantes plantean cuáles son los aspectos que ya han comprendido y aquellos en los que requieren ayuda para afianzar su aprendizaje.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes leerán diversos párrafos con problemas de conexión. En ellos, deberán identificar los conectores mal empleados y proponer una corrección de cada párrafo. Una vez terminada y revisada la actividad, los estudiantes recibirán dos textos en los que deberán establecer adecuadamente las relaciones entre párrafos. El docente debe guiar el aprendizaje para que los estudiantes comprendan que las relaciones lógicas se pueden dar de forma interna y externa respecto del texto.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Se revisan las actividades, se aclaran dudas y se comentan las principales dificultades en el manejo de conectores.</p>	<p><b>Guía 4</b></p>	<p>Evaluación formativa. Corrigen errores y aclaran dudas.</p>

## Clase 5

### Objetivo

- Elaborar colaborativamente un texto argumentativo en que se utilicen adecuadamente conectores para unir las ideas y párrafos.
- Usar adecuadamente en textos argumentativos diversos recursos lingüísticos, especialmente los conectores.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>El docente presentará controversias que contemplen temas polémicos del último tiempo. Los estudiantes pueden proponer otras controversias que sean de su interés.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>A continuación, los estudiantes formarán duplas o tríos y seleccionarán un tema para argumentar.</p> <p>El docente indicará los pasos que deben seguir los estudiantes para elaborar sus textos. Además, recordará la estructura argumentativa.</p> <p>Los estudiantes investigan en profundidad sobre el tema seleccionado para elaborar sus argumentos (al menos dos) y encontrar respaldos para ellos (evidencia).</p> <p>Con la información recopilada, los estudiantes planifican su argumentación. Para guiar este proceso, se utilizará la ficha de avance de modo que los estudiantes vayan completando los aspectos requeridos.</p> <p>En esta etapa, además, los estudiantes deberán seleccionar los recursos lingüísticos que les permitan conseguir su propósito. Para ello, el docente puede proyectar o entregar una síntesis de los recursos disponibles al respecto.</p> <p>Una vez terminados los argumentos, se desarrolla un círculo de crítica en el que cada pareja exponga su trabajo. Tanto el docente como el resto del curso hacen sugerencias para mejorar los argumentos.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Las parejas de estudiantes sintetizan por escrito, en su ficha de avance, los aspectos de su texto que deben mejorar en la próxima clase.</p>	<p><b>GUÍA 5</b></p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Autoevaluación del texto creado y de los aprendizajes obtenidos.</p>

## Clase 6

### Objetivo

- Elaborar colaborativamente un texto argumentativo en que se utilicen adecuadamente conectores para unir las ideas y párrafos.
- Evaluar, corregir y hacer sugerencias a sus compañeros y compañeras sobre los textos que han elaborado.
- Corregir o editar errores, en textos ajenos y propios, de cohesión derivados del uso no canónico de conectores.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b> El docente retoma lo trabajado en la clase anterior. Para ello, pide a los grupos que indiquen cuál fue el tema elegido y qué averiguaron al respecto.</p> <p><b>DESARROLLO</b> Los estudiantes elaboran colaborativamente su texto aplicando los conocimientos adquiridos.</p> <p>El docente entrega pauta de cotejo a los equipos para que revisen sus textos. Además, explica la actividad del círculo de crítica en que participarán los estudiantes</p> <p>Los estudiantes presentan sus textos para que sean evaluados por el resto de los grupos. Por otra parte, toman nota de las recomendaciones y correcciones.</p> <p><b>CIERRE</b> Cada grupo revisa sus apuntes y señala sus principales desafíos para la clase siguiente.</p>	<p><b>GUÍA 6</b></p>	<p>Evaluación formativa. Autoevaluación del texto creado y de los aprendizajes obtenidos.</p>

## Clase 7

### Objetivo

- Elaborar colaborativamente la versión definitiva un texto argumentativo en que se utilicen adecuadamente conectores para unir las ideas y párrafos.
- Corregir o editar errores, en textos ajenos y propios, de cohesión derivados del uso no canónico de conectores.
- Incorporar las correcciones y sugerencias hechas por sus compañeros cuando sea pertinente.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>El docente retoma lo trabajado en la clase anterior. Para ello, pide a los grupos que indiquen cuáles son los principales desafíos para la elaboración de la versión final de su texto.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes elaboran la versión definitiva de su texto. El rol del docente es acompañar el proceso, resolver dudas y dar ejemplos que ayuden a sus estudiantes a terminar la tarea. Además, El docente entrega rúbrica para que sus estudiantes evalúen la versión final de su texto y conozcan su nivel de desempeño.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Se realiza un breve plenario en que los estudiantes comentan su rol como correctores de textos ajenos y reflexionan en torno a la utilidad de los conocimientos adquiridos.</p>	<b>GUÍA 7</b>	Evaluación Formativa. Autoevaluación del texto creado y de los aprendizajes obtenidos.

## Clase 8

### Objetivo

- Elaborar colaborativamente un texto argumentativo en que se utilicen adecuadamente conectores para unir las ideas y párrafos.
- Usar adecuadamente en textos argumentativos diversos recursos lingüísticos, especialmente los conectores.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>El docente presentará controversias que contemplen los temas más polémicos del último tiempo. Los estudiantes pueden proponer otras controversias que sean de su interés.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes seleccionarán un tema para argumentar; luego, investigarán para elaborar sus argumentos (al menos dos) y encontrar respaldos para ellos (evidencia).</p> <p>Posteriormente, los estudiantes planifican su argumentación mediante la ficha de avance.</p> <p>Una vez completada la ficha, los estudiantes se reunirán en parejas para hacer un círculo de crítica en el que presentarán sus trabajos.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Los estudiantes sintetizan por escrito, en su ficha de avance, los aspectos de su texto que deben mejorar en la próxima clase.</p>	<b>Guía 8</b>	Evaluación formativa. Comentario de los estudiantes. Aclaración de dudas.

## Clase 9

### Objetivo

- Corregir o editar errores, en textos ajenos y propios, de cohesión derivados del uso no canónico de conectores.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>El docente retoma lo trabajado en la clase anterior. Para ello pide a los estudiantes que indiquen cuál fue el tema elegido, su posición al respecto.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes elaboran su texto aplicando los conocimientos adquiridos y considerando los aportes e ideas que recibió de la retroalimentación de su compañero.</p> <p>El docente indica a los estudiantes que utilicen la pauta de cotejo para revisar sus textos e identificar eventuales problemas.</p> <p>Los estudiantes se reúnen en tríos para desarrollar pequeños círculos de crítica y exponer sus textos a la evaluación de sus compañeros. Por otra parte, toman nota de las recomendaciones y correcciones.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Se realiza un breve plenario en que los estudiantes comentan su rol como correctores de textos ajenos. Además, reflexionan sobre el avance que han tenido como escritores.</p>	<b>Guía 9</b>	Evaluación Formativa. Comentario de los estudiantes. Aclaración de dudas.

## Clase 10

### Objetivo

- Elaborar colaborativamente la versión definitiva un texto argumentativo en que se utilicen adecuadamente conectores para unir las ideas y párrafos.
- Corregir o editar errores, en textos ajenos y propios, de cohesión derivados del uso no canónico de conectores.
- Incorporar las correcciones y sugerencias hechas por sus compañeros cuando sea pertinente.

Actividades	Recursos	Evaluación
<p><b>INICIO</b></p> <p>Los estudiantes comentan los temas sobre los cuáles están escribiendo y los desafíos que han enfrentado al escribir individualmente un texto.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>Los estudiantes elaboran la versión definitiva de su texto. El rol del docente es acompañar el proceso, resolver dudas y dar ejemplos que ayuden a sus estudiantes a terminar la tarea. Además, El docente entrega rúbrica para que los estudiantes evalúen la versión final de su texto y conozcan su nivel de desempeño.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>Los estudiantes autoevalúan su desempeño y aprendizaje del manejo de conectores adversativos, causales y consecutivos, además de la secuencia argumentativa.</p>	<p><b>Guía 10</b></p>	<p>Evaluación formativa y sumativa.</p> <p>Comentario de los estudiantes.</p>

## Anexo 3 MATERIALES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

### GUÍA CLASE 1

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

**Observa con atención los siguientes textos.**

#### **Texto 1**

En Chile diversos movimientos han levantado la consigna de la eliminación del sistema de AFP y su reemplazo por un sistema de reparto. Esto con el fin de dar respuesta al problema de las bajas pensiones que recibe la gente que se acoge a retiro al respecto debo decir que esta idea nace de una creencia errada gracias a que el sistema de AFP es mejor que el sistema de reparto.

Primero, debemos mencionar una de las principales ventajas del sistema de las afp que es la reunión de capital y su inversión para la generación de ingresos que se devuelven al contribuyente esto no es solo una forma de aumentar el dinero percibido como jubilación por parte de la población pero también una forma de evitar que este se desvalorice con el paso de los años como resultado de la inflación lo que disminuiría aún más las pensiones

Aunque, debemos mencionar el fracaso de los sistemas de reparto en Europa y la crisis financiera que generó en algunos países, entre los cuales está Grecia que debido al envejecimiento de la población y la disminución de la natalidad, no había suficiente gente en edad productiva como para pagar las jubilaciones. Como consecuencia el Estado terminó endeudándose y entrando en un declive económico.

Ahora bien, hay que reconocer que las jubilaciones son insuficientes para mantener el costo de vida básico de una gran parte de la población chilena, ya que esto no implica que las AFP sean necesariamente malas o insuficientes. Esto sería simplemente enfocar mal los verdaderos problemas que está detrás de esta insuficiencia: los bajos sueldos que percibe mucha gente. Sin embargo, el sueldo mínimo en Chile es inferior a los \$300.000, y sabemos que las pensiones se sustentan con un porcentaje del mismo sueldo de los trabajadores. Por el contrario, si los sueldos no mejoran, difícilmente mejorarán las pensiones, a menos que el porcentaje de descuento para AFP también suba, lo que no se ve como posible en el corto plazo.

Por todo lo anteriormente mencionado, puede afirmarse que el sistema de AFP no es un mal sistema. Por el contrario, es un sistema que permite que los chilenos reciban sus pensiones,

aunque por sí solo, sin acompañamiento de otras políticas, no es suficiente para garantizar pensiones dignas.

Del mismo modo, un sistema estatal de pensiones es insostenible en el tiempo, pero depende fuertemente de las proporciones etarias de su población, y Chile dicha proporción se vuelva cada vez más desfavorable para este modelo.

## **TEXTO 2**

En el siguiente ensayo, se plantea que el modelo de las AFP, es decir, el modelo de seguridad social bajo lógica privada ha sido un fracaso, por lo menos desde la perspectiva de quienes se jubilan a través de ella. Por esa razón, se propone su reemplazo por un sistema de reparto solidario.

En primer lugar, podemos ver que actualmente en nuestro país está jubilando la primera generación bajo el modelo de las AFP. ¿Qué nos dice esto? Que las expectativas de los cotizantes claramente no se cumplieron, pues gente que ganaba \$600.000 o más recibe pensiones de menos de \$200.000. Por esa razón, muchos de ellos no pueden dejar de trabajar y, en vez de disfrutar su vejez de manera digna tiene, deben seguir trabajando hasta los 70 años o más, ya que con su pensión difícilmente llegan “a fin de mes”.

En segundo lugar, tras los retiros de fondos previsionales para paliar los problemas económicos que provocó la pandemia de covid-19, mucha gente quedó con muy pocos fondos, incluso con cero fondos. Como resultado de ello, cuando jubilen seguramente sus pensiones serán aún muy bajas.

¿Por qué ocurre esto? Podemos decir que esto se debe a la misma lógica privada de la “capitalización individual” que no entiende la seguridad social como un derecho colectivo, sino más bien como una meta individual. En este contexto, la idea de un sistema de reparto solidario (que ya existe en muchos países de Europa) viene a subsanar esta orfandad en la que quedan muchas chilenas y chilenos. Con un sistema tripartito y solidario, el pozo del cual saldrían las pensiones sería acumulado por toda la sociedad, es decir, los cotizantes, los empleadores y el Estado aportarían para que nadie se vea privado de una jubilación digna los durante últimos años de su vida.

Algunos plantean que la administración estatal sería nefasta, pues el Estado gastaría mucho dinero en administrar y financiar las jubilaciones. Sin embargo, es justo preguntarse: ¿hemos ganado realmente los chilenos bajo la administración provida de las AFP? La respuesta parece evidente: las jubilaciones son bajísimas y nuestros adultos mayores tienen una de las tasas de suicidio más alta a nivel mundial. Además, vemos que los administradores de nuestras jubilaciones no pierden nada, ya que hacen negocios con el dinero que no es suyo y, además, no asumen las pérdidas si les va mal; por el contrario, las pérdidas las asumimos nosotros, usted, yo y todos los cotizantes de nuestro país.

Por todas las razones expuestas, creemos que un sistema de reparto solidario es una mejor opción que el modelo de las AFP. Por lo mismo, nos parece que debemos avanzar en ese camino, el camino de entender la seguridad social como un derecho colectivo y no como un negocio privado.

**Responde las siguientes preguntas:**

- a) ¿Qué texto resulta más fácil de leer y cuál resulta más difícil? ¿Por qué crees que pasa esto?
  
- b) ¿Qué problemas crees que son los que dificultan la lectura y comprensión?

**A continuación, clasifica las dificultades o problemas del Texto 1 en tu cuaderno. Para ello, puedes usar una tabla como la siguiente:**

	<b>¿Qué lo provoca?</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Vínculo entre las ideas</b>		
<b>Separación de ideas</b>		
<b>Ortografía</b>		

**A continuación, observa las siguientes oraciones extraídas del texto. Luego, completa las actividades propuestas.**

1) Al respecto, debo decir que esta idea nace de una creencia errada, gracias a que el sistema de AFP es mejor que el sistema de reparto.

- a) Identifica las dos oraciones que conforman el fragmento

O1: \_\_\_\_\_

O2: \_\_\_\_\_

b) ¿Cuál es la relación que se establece entre ambas oraciones?

---

---

c) ¿Cuál es la función de la oración 2?

---

---

d) ¿Por qué se puede asegurar que “**gracias a que**” no vincula de forma apropiada las dos oraciones?

---

---

e) Propón una corrección para el fragmento leído

---

---

---

---

2) Esto no es solo una forma de aumentar el dinero percibido como jubilación por parte de la población, pero también una forma de evitar que este se desvalorice con el paso de los años como resultado de la inflación, lo que disminuiría aún más las pensiones

a) Identifica las dos oraciones que conforman el fragmento

O1: \_\_\_\_\_

O2: \_\_\_\_\_

b) ¿Cuál es la relación que se establece entre ambas oraciones?

---

---

c) ¿Cuál es la función de la oración 2?

---

---

d) ¿Por qué se puede asegurar que “**pero**” no vincula de forma apropiada las dos oraciones?

---

---

e) Propón una corrección para el fragmento leído

---

---

---

---

3) Ahora bien, hay que reconocer que las jubilaciones son insuficientes para mantener el costo de vida básico de una gran parte de la población chilena, ya que esto no implica que las AFP sean necesariamente malas o insuficientes.

a) Identifica las dos oraciones que conforman el fragmento

O1: \_\_\_\_\_

O2: \_\_\_\_\_

b) ¿Cuál es la relación que se establece entre ambas oraciones?

---

---

c) ¿Cuál es la función de la oración 2?

---

---

d) ¿Por qué se puede asegurar que “ya que” no vincula de forma apropiada las dos oraciones?

---

---

e) Propón una corrección para el fragmento leído

---

---

---

---

**Reunidos en parejas, corrijan los errores o problemas de escritura que encontraron el Texto 1.**

<b>Error</b>	<b>Corrección</b>

## PRESENTACIÓN CLASE 2

Link <https://view.genial.ly/6119b5d62b432f0d62a89939>

**Nota:** La presentación contiene elementos interactivos, por lo cual se recomienda utilizar el link.

### GUÍA CLASE 2 APLICACIÓN DE CONECTORES

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

#### CONECTORES

CAUSALES	CONSECUTIVOS	ADVERSATIVOS
<b>porque, ya que, como, puesto que, dado que, etc.</b>	por ello/eso, por ese/tal/dicho, motivo/razón/causa, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, <b>pues, así pues, etc.</b>	<b>pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así, a pesar de todo, etc.</b>

#### 1. Completa cada oración con el conector apropiado.

- 1) Marta tuvo mucha suerte en encontrar a Pedro, \_\_\_\_\_ tendrá que dejar ser tan holgazana.
- 2) Júpiter es un planeta hermoso, \_\_\_\_\_ la Luna tiene sus encantos.
- 3) Marta no tiene ganas de ir a clases y se quedó dormida, \_\_\_\_\_ perdió varias clases y un examen importante.
- 4) Yo he invitado a Alexis a la fiesta de comunión de mi hija, \_\_\_\_\_ hoy no puede estar aquí.
- 5) Quiero volver a casa de mi mamá \_\_\_\_\_ ella necesita apoyo en estos momentos.
- 6) Vamos de paseo al parque temático \_\_\_\_\_ el papá de Carla nos dio entradas a todos
- 7) No iré a la fiesta que se realizará esta noche, \_\_\_\_\_ deberás buscar la manera de ir por tu cuenta.
- 8) \_\_\_\_\_ nadie se apiada de esta pobre mujer, yo misma me defenderé.
- 9) Se disfrazó mucho para estar irreconocible en la fiesta, \_\_\_\_\_ la reconocieron de inmediato.
- 10) Todos aprobaron el examen. \_\_\_\_\_, la mayoría no pudo lograr sus objetivos.
- 11) Debes tener mucho cuidado \_\_\_\_\_ en este experimento utilizamos sustancias tóxicas.
- 12) No sé cómo llegar al restaurante. \_\_\_\_\_ preguntaré y llegaré como sea.

- 13) Pablo fue bien temprano con su abuelo Fabio a pescar, \_\_\_\_\_ ambas cañas se rompieron y \_\_\_\_\_ se regresaron tristes a casa.
- 14) Ella decidió alejarme de su vida, \_\_\_\_\_ me busqué otra persona.

## 2. A continuación, lee cada fragmento y complétalo con el conector apropiado.

### Párrafo 1

Es una serie donde hay viajes al espacio, humor negro, debates sobre la soledad, entre muchos otros temas, y tiene una animación llena de colores y vida, \_\_\_\_\_, sería imposible que no funcionara. En su tercera temporada, alcanzó a tener audiencias de casi 12 millones de personas. \_\_\_\_\_, es considerada una de las series más populares en la historia del canal.

### Párrafo 2

*Rick and Morty* también explora las áreas grises de la sociedad desde las metáforas, como cuando criticó al capitalismo relacionando las compras desmedidas con venderle el alma al diablo en el episodio “Something Ricked This Way Comes”. En él, las personas compraban objetos que les cumplían sus deseos, \_\_\_\_\_ que el diablo, Mr. Needfull, había maldecido. También se ve en lo que le pasa a Mr. Goldenfold cuando logra ser deseado por las mujeres al comprar una loción, aunque no logra estar con ninguna, \_\_\_\_\_ también le había causado impotencia. Todo esto, para que después, como casi siempre en *Rick and Morty*, nada importe, \_\_\_\_\_ Rick simplemente podía arreglarlo rompiendo la maldición gracias a la ciencia.

### Párrafo 3

La única forma de entrar a Kidzania, si se es adulto, es acompañando a un niño. Comienzo diciendo esto para dejar en claro que, por supuesto, yo nunca llevaría a un niño a Kidzania y que, \_\_\_\_\_, nunca he entrado. Así que escribo esto informado por la página web y por los relatos de mi sobrino político. Este pequeño niño de cinco años sí fue a Kidzania, y lo pasó maravillosamente bien. De sus entusiasmadas crónicas hago el presente texto.

### Párrafo 4

Durante 2012 y 2013, realicé un ciclo de charlas para alumnos de Educación Media en diversos colegios. La charla se titulaba “El poder de la ficción: escribamos el mundo que queremos leer” y versaba sobre la importancia de la imaginación y la ficción en nuestros días, y también sobre mi trabajo en este ámbito como escritor y cuentacuentos de la Compañía La Matrioska. La charla comenzaba, justamente, con una discusión sobre Kidzania. Después de informar objetivamente sobre este lugar, se abría el debate. \_\_\_\_\_, el debate no existía, \_\_\_\_\_ todos levantaban la mano para decir cosas como “es que nos quieren hacer creer en su sistema”, “no nos permiten imaginar”, “quieren replicar la injusticia y la segregación social”.

### Párrafo 5

La pelota existe \_\_\_\_\_ en esa sala todos quisieron que existiera. Esa pelota será, el día de mañana, justicia social, igualdad, en fin, todas las utopías de nuestro siglo. \_\_\_\_\_, para eso, debemos evitar que la aguja de Kidzania la pinche. Si no lo logramos, la narradora se irá de la sala sin su pelota roja \_\_\_\_\_ ya no tendremos niños que quieran leer el mundo con los ojos de la imaginación.

## GUÍA CLASE 3

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

### ACTIVIDAD 1

Lee cada oración y complétala con el conector apropiado.

- 1) Los profesores de esta materia están muy comprometidos con la educación, \_\_\_\_\_ explican todo de una manera muy sencilla.
- 2) Todos los chicos se prepararon mucho para el examen. \_\_\_\_\_, la mayoría no logró aprobar.
- 3) Corrimos muy deprisa \_\_\_\_\_ huíamos de la fuerte lluvia y no teníamos paraguas.
- 4) Siempre terminamos en el camino hacia la playa, \_\_\_\_\_ nos cuesta trabajo llegar a tiempo al local.
- 5) No pude despedirme de Luisa \_\_\_\_\_ nuestro tren llegó tarde.
- 6) Pedro tuvo mucha suerte, \_\_\_\_\_ también se preparó con mucho esfuerzo.
- 7) Está enferma \_\_\_\_\_ ayer se mojó bajo la lluvia y pilló un catarro.
- 8) Encontró el vestido perdido, \_\_\_\_\_ estaba roto.
- 9) Siempre se sufre por motivos poco gratos, \_\_\_\_\_ siempre lloramos.

### AUTOEVALUACIÓN

Identifica tu nivel de logro.

<b>NIVEL</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>LOGRADO</b>	Establezco correctamente la relación entre las partes de la mayoría de las oraciones: completo con el corrector adecuado entre 7 y 9 oraciones.
<b>MEDIANAMENTE LOGRADO</b>	Establezco correctamente la relación entre las partes de algunas de las oraciones: completo con el corrector adecuado entre 4 y 6 oraciones.
<b>POR LOGRAR</b>	Solo establezco correctamente la relación entre las partes de pocas oraciones: completo con el corrector adecuado entre 0 y 3 oraciones.

## ACTIVIDAD 2

**A continuación, leerás un texto al que se le quitaron los conectores. Para completarlo, deberás guiarte por el sentido del párrafo y utilizar los conectores de la tabla.**

pero – pues - por lo que - por eso - porque  
pero - sin embargo - para que – aunque

Celebrado cada 10 de noviembre, el Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo destaca el importante papel de la ciencia en la sociedad y la necesidad de involucrar a la ciudadanía en los debates sobre temas científicos emergentes. Una relación en conflicto cuando la sociedad reclama certezas sin entender que en ciencias a veces son dos pasos para adelante y uno para atrás.

Es un sistema acumulativo, metódico y provisional de conocimientos comprobables producto de la investigación científica; \_\_\_\_\_ la duda es parte integral de su proceso, \_\_\_\_\_ ¿cómo abordar la incertidumbre cuando nos han enseñado que la ciencia es objetividad?

Frente a la pandemia la investigación mundial respondió rápidamente colaborando con iniciativas e información clave para buscar respuestas. \_\_\_\_\_, por ir de prisa también se han apurado procesos que habitualmente toman cierto tiempo. Los artículos sin revisar o *preprints* han sido fuente de fallos comunicacionales al darles una validez que luego no era tal. En tiempos de crisis la comunicación tiene que basarse en la confianza, transparencia y claridad, sin perder nunca la rigurosidad. Ser transparente significa decir todo lo que sabes y también lo que no sabes.

Necesitamos tiempo para estudiar y analizar, \_\_\_\_\_ al mismo tiempo se piden respuestas inmediatas para algo tan impredecible como una pandemia. Claro que es difícil la incertidumbre, \_\_\_\_\_ la ciencia necesita tiempo, que se hagan experimentos que otros puedan repetir o rectificar. Hay que saber explicar las medidas y resultados que a veces no son definitivos. La pandemia dejó al descubierto -entre muchos otros temas- un problema de comunicación de la ciencia. Tenemos que sacar lecciones para el futuro.

\_\_\_\_\_ ¿quién tiene que comunicar ciencia? \_\_\_\_\_ un poco entre todos: los políticos, periodistas y la comunidad científica. La ciencia para la sociedad y en la sociedad. Una de las metas esenciales de conmemorar ese día es acortar las diferencias, incrementar el debate y profundizar la investigación de tecnologías para generar un desarrollo sostenible.

Este día busca así garantizar que los ciudadanos estén informados sobre los avances, como también subraya el invaluable rol que desempeñan investigadores e investigadoras para ampliar nuestra comprensión del extraordinario y frágil planeta en el que vivimos y en hallar soluciones \_\_\_\_\_ nuestras sociedades sean más sostenibles \_\_\_\_\_ no olvidemos que la ciencia es mejor herramienta que tenemos comprender el mundo que le rodea y como para aplicar esos conocimientos en su beneficio.

### AUTOEVALUACIÓN

Identifica tu nivel de logro.

NIVEL	INDICADOR
<b>LOGRADO</b>	Establezco correctamente la relación entre las partes de la mayoría de las oraciones: completo con el corrector adecuado entre 7 y 9 oraciones.
<b>MEDIANAMENTE LOGRADO</b>	Establezco correctamente la relación entre las partes de algunas de las oraciones: completo con el corrector adecuado entre 4 y 6 oraciones.
<b>POR LOGRAR</b>	Solo establezco correctamente la relación entre las partes de pocas oraciones: completo con el corrector adecuado entre 0 y 3 oraciones.

### ACTIVIDAD 3 DESAFÍO

**A continuación, leerás diversos fragmentos. En cada uno de ellos, deberás identificar el uso erróneo o incorrecto de los conectores que hemos trabajado en clase.**

**Una vez que hayas terminado, ingresa tus respuestas en <https://quizizz.com/admin/quiz/6119ced7ccf3b7001d719d5a>**

#### **Párrafo 1**

A partir de la pandemia, múltiples acciones de la vida diaria se han visto afectadas. Una de ellas es la rutina escolar de los estudiantes de enseñanza básica y media del país pero el cierre de los establecimientos educacionales transformó su sistema de aprendizaje presencial en aula a uno completamente remoto y en casa.

#### **Párrafo 2**

La educación *on line* dificulta el aprendizaje aunque los ambientes en los que se está desarrollando difieren entre estudiantes, pues muchas veces no son propicios para la efectiva absorción de conocimientos.

#### **Párrafo 3**

En cuanto a temas de libertad de expresión, Chile aparece en una buena posición en los *rankings* mundiales. Por eso, muchas personas refutan la veracidad de estos *rankings*, ya que, a su juicio,

los medios de comunicación chilenos son manejados por un grupo específico de personas que manipulan la información a su beneficio.

**Párrafo 4**

Si un gran número de personas vive con pensiones indignas, las AFP dejan de tener sentido. No obstante, hay que buscar otro sistema, que puede ser de reparto o AFP estatales, o un nuevo modelo. Además, se debe garantizar la fiscalización del cumplimiento de las normas legales.

Mi nivel de logro en esta clase fue

<b>LOGRADO</b>	<b>MEDIANAMENTE LOGRADO</b>	<b>POR LOGRAR</b>

**NECESITO AYUDA CON**

--

## GUÍA CLASE 4

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

### ACTIVIDAD 1

A continuación, leerás tres fragmentos. En cada uno de ellos, deberás identificar los usos erróneos de los conectores y propondrás la corrección que estimes conveniente en el espacio asignado.

#### Párrafo 1

La energía nuclear no soluciona el problema de la dependencia energética del país, sin embargo, Chile no posee reservas de uranio y deberá depender de la compra constante de materias primas. Por eso, el enorme potencial solar, geotérmico, eólico y mareomotor de Chile permite pensar que una inversión, de largo plazo, sobre materias y recursos propios traerá mayores dividendos económicos.

<b>CONECTOR(ES) MAL EMPLEADO(S)</b>	
<b>CORRECCIÓN PROPUESTA</b>	

#### Párrafo 2

Por cada diseñador o artista, existe un estilo de dibujo, ya sea por su línea, figura o forma de colorear. Sin embargo, a veces resulta difícil o confuso al momento de interpretar un boceto de vestuario para su realización. Pero, me centraré en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Es factible encontrar diferentes técnicas o aplicaciones que permitan mejorar la calidad de un boceto a la hora de su interpretación?

<b>CONECTOR(ES) MAL EMPLEADO(S)</b>	
<b>CORRECCIÓN PROPUESTA</b>	

### Párrafo 3

*Vivir en el campo o vivir en la ciudad.* Este tema fue el que más llamó mi atención por el hecho de que el tener una vida en el campo es muy tranquilo y relajante pero ese medioambiente está menos contaminado y modificado por el hombre. Además, en este ambiente podemos estar más en contacto con la naturaleza dejando a un lado las tecnologías. Por eso también cuenta con desventajas, por ejemplo, si se presenta una urgencia médica, la atención no podrá prestarse de inmediato sino hasta que se traslade al hospital de la ciudad más cercana.

<b>CONECTOR(ES) MAL EMPLEADO(S)</b>	
<b>CORRECCIÓN PROPUESTA</b>	

### ACTIVIDAD 2

**A continuación, leerás un texto breve. En él debes determinar los conectores que permiten establecer relaciones lógicas entre los párrafos que los conforman.**

Además En primer lugar Al respecto En segundo lugar En resumen

La pandemia de covid-19 ha afectado muchas actividades humanas, entre ellas las actividades educativas de todo tipo, ya sean de enseñanza básica y media, ya sean de enseñanza superior, como los institutos y universidades.

\_\_\_\_\_, me parece que, si te tienen en cuenta la contagiosidad de este virus y los peligros que puede ocasionar esta enfermedad, lo mejor es que los estudiantes permanezcan en sus casas y recurran a un sistema de clases virtuales para ponerse al día con sus aprendizajes.

\_\_\_\_\_, los estudiantes deben permanecer en sus casas a fin de que no se contagien en aquellos lugares en que podrían estar rodeados de mucha gente, por ejemplo, el transporte público o la sala de clases.

\_\_\_\_\_, si los estudiantes no se contagian, la presión sobre el Sistema de Salud será menor, es decir, las postas y hospitales no colapsarán y podrán atender a quien lo necesite.

\_\_\_\_\_, la educación digital abre nuevas posibilidades de aprendizaje, por ejemplo, permite que ciertos aprendizajes puedan volverse más lúdicos y efectivos (idiomas, ciencias, entre otros).

\_\_\_\_\_, en este escenario de pandemia, que parece aún no terminar, lo mejor es que los estudiantes permanezcan en sus hogares y estudien allí bajo un sistema digital. De esa manera, y si se implementa bien, podrán ponerse al día en sus aprendizajes y no correr riesgos innecesarios en relación con su salud

## GUÍA CLASE 5

<b>Integrantes:</b>	
<b>Fecha:</b>	<b>Curso:</b>

### ACTIVIDAD A ESCRIBIR

**A continuación, te proponemos escribir un texto argumentativo. Para ello, reúnanse en parejas y seleccionen una de las controversias propuestas.**

- 1) Año a año en los diferentes contextos educativos (escuelas, liceos, aulas universitarias) se llevan a cabo múltiples campañas para prevenir el *bullying* y el *cyberbullying*, sin embargo, parecieran no tener mayor efecto. ¿Son realmente efectivas las campañas antibullying o anticyberbullying?
- 2) La comunicación a través de las redes sociales ha impactado de diversas formas en las vidas de las personas. Nos sentimos acompañados, aunque no haya nadie a nuestro alrededor, sin embargo, también provocan que dejemos de hablar y relacionarnos con los que tenemos cerca. ¿Entregan las redes sociales una ilusión de compañía, sin la exigencia de la amistad real?

Para elaborar su texto argumentativo, sigan estos pasos.

#### **PASO 1 PLANIFICAR**

##### **Investigar**

Para opinar sobre cualquier tema, en primer lugar deben investigar, es decir, buscar información sobre el tema que han elegido. También pueden conversar sobre sus impresiones y apreciaciones sobre el tema.

## Posicionarse

Una vez recopilada la información, determinen cuál es su punto de vista al respecto.

Luego, elaboren los argumentos, es decir, indiquen las razones que tienen para sostener su punto de vista.

Revisen, además, la información que recopilaron y relaciónenla con cada argumento, pues cada dato, cifra o cita que usen se debe vincular con el punto de vista que sostienen.

Por último, organicen la información en el esquema para hacer un plan de su carta.

<b>TEMA</b>
<b>PUNTO DE VISTA (TESIS)</b>
<b>ARGUMENTO 1</b>
<b>EVIDENCIA</b>
<b>ARGUMENTO 2</b>
<b>EVIDENCIA</b>

## GUÍA CLASE 6

<b>Integrantes:</b>	
<b>Fecha:</b>	<b>Curso:</b>

### ACTIVIDAD

#### A ESCRIBIR

A continuación, deberán escribir su texto argumentativo. Para ello, utilicen el esquema en que sintetizaron su trabajo de la clase 5.

#### PASO 2 ESCRIBIR

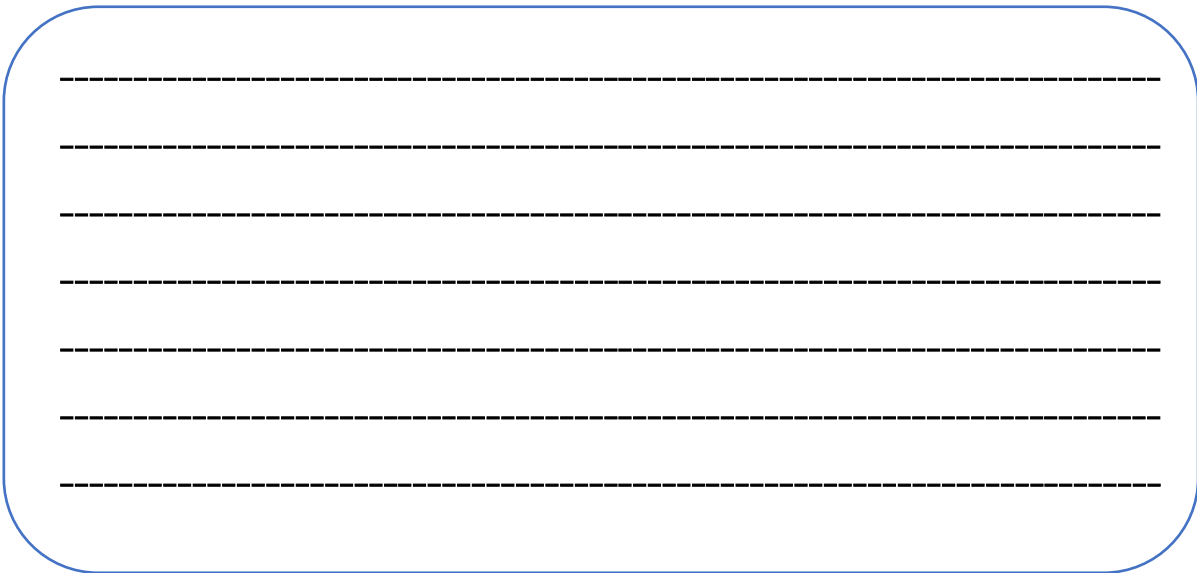
##### Escribe un borrador:

Antes de tener la versión definitiva de su texto, escriban un borrador en el que incorporen todos los elementos que trabajaron durante la clase anterior.

##### ***Recuerden:***

Vincular su punto de vista con sus argumentos. Para ello, utilicen conectores como los siguientes\_ **porque, ya que, pues, por lo tanto, etc.**

Para ordenar y relacionar los párrafos de su texto, pueden usar los siguientes recursos: **en primer lugar, además, por otra parte, en cambio, etc.**



A large rounded rectangle with a blue border, containing 20 horizontal dashed lines for writing. The lines are evenly spaced and fill most of the interior of the rectangle.

### PASO 3 REVISAR

A) A continuación, harán una lectura crítica de su borrador de texto. Luego, lo revisarán con la pauta de cotejo. Identifiquen sus fortalezas y debilidades.

INDICADORES	SÍ	NO
<b>Propósito</b>		
¿Evidencia el texto el propósito persuasivo propio de la argumentación?		
<b>Organización</b>		
¿Se jerarquizaron las ideas en la etapa de la planificación?		
¿Da cuenta el texto de la estructura de básica textual?		
<b>Desarrollo de ideas</b>		
¿Se explicita claramente el punto de vista que se defenderá?		
¿Se vinculan los argumentos utilizados con el punto de vista expuesto?		
¿Se respalda el punto de vista con argumentos basados en datos e información?		
¿Se mantiene el tema del texto durante todo el desarrollo?		
<b>Recursos lingüísticos</b>		
¿Se utilizan conectores para relacionar las ideas?		
¿Se utilizan conectores para relacionar los diferentes párrafos?		
¿Se utiliza un lenguaje variado y formal?		
¿Se respetan las reglas de ortografía literal, puntual y acentual?		

B) Ahora, participarán de un círculo de crítica en el que les corresponderá leer y aportar a la escritura de los textos de sus compañeros. Para ello, utilizarán la misma pauta de cotejo con la que revisaron su texto.

Además, recibirán una retroalimentación de sus compañeros para mejorar su texto.

#### Antes de comenzar

Un círculo es una instancia de trabajo colaborativo en que se retroalimenta el trabajo de otros. Se basa en la crítica constructiva, en los comentarios asertivos y en los aportes que se puedan hacer para mejorar el trabajo de los demás. Por ello, para hacer sus sugerencias, les sugerimos frases como:

- Los felicito por la forma en que elaboraron el argumento.
- Les sugiero que modifiquen la frase...
- Podrían incluir una cita textual que valide su argumento.

## REGISTRO DE APORTES

En esta ficha pueden anotar los aportes y sugerencias para mejorar su texto.

<b>CÍRCULO DE CRÍTICA</b>			
<b>SUGERENCIAS</b>	<b>TESIS</b>	<b>ARGUMENTOS Y EVIDENCIA</b>	<b>RECURSOS LINGÜÍSTICOS</b>
<b>SÍNTESIS DE MEJORAS</b>			

## GUÍA CLASE 7

<b>Integrantes:</b>	
<b>Fecha:</b>	<b>Curso:</b>

### ACTIVIDAD

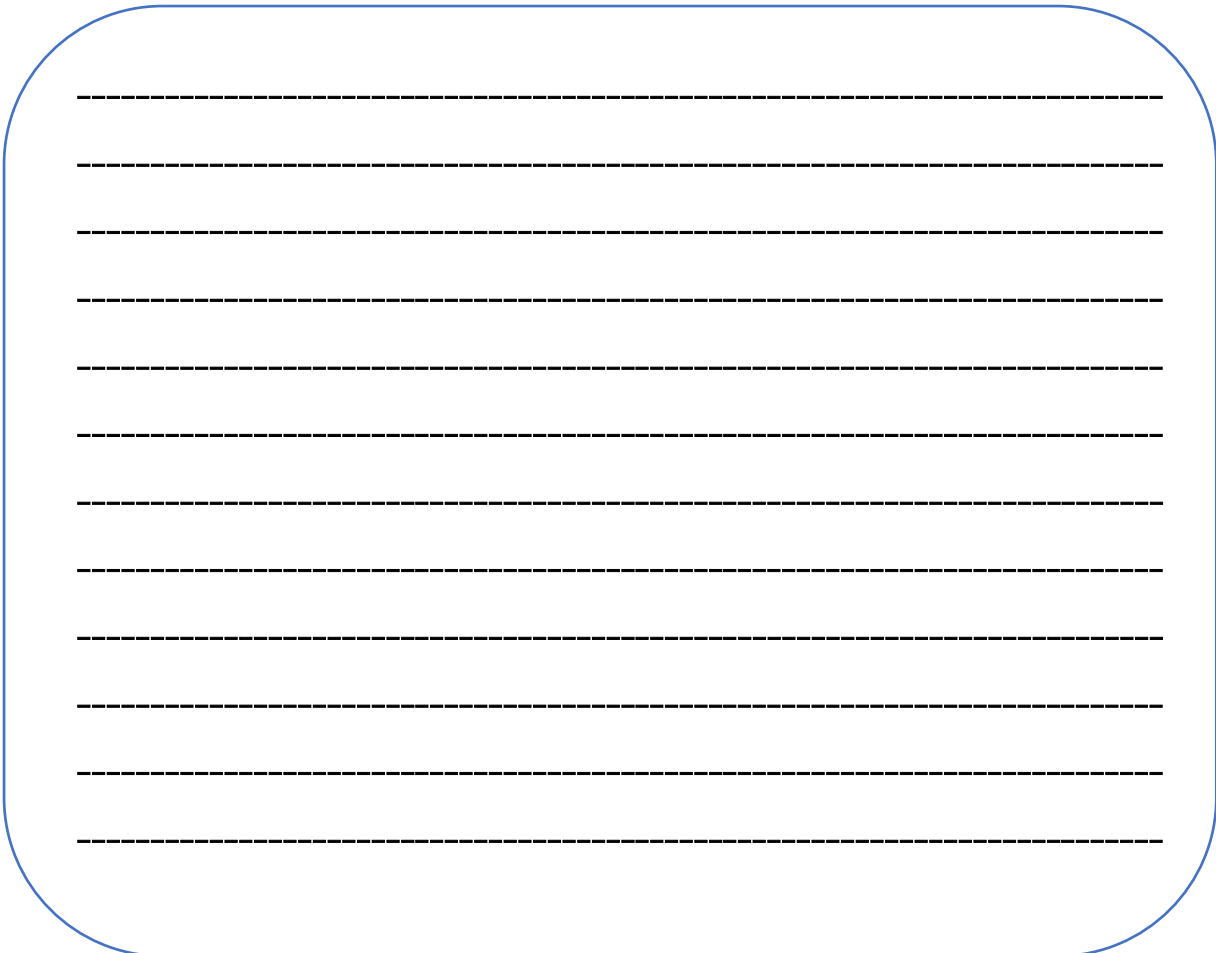
### A ESCRIBIR

#### PASO 4 Editar la versión definitiva del texto

En esta oportunidad, los invitamos a releer sus notas, sugerencias, comentarios y posibles correcciones para mejorar su texto. Una vez que hayan revisado esa información, apliquen todas las mejoras que aportan a su texto.

Identifiquen, además, otros errores de conexión y ortografía que puedan haber pasado por alto. Escriban la versión definitiva de su texto en el siguiente espacio.

### ESCRIBE AQUÍ TU TEXTO



A large rounded rectangular box with a blue border, containing 20 horizontal dashed lines for writing. The lines are evenly spaced and fill most of the box's interior.

Para finalizar, evalúen el texto que escribieron con la siguiente rúbrica.

INDICADOR	NIVEL DE LOGRO		
	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	POR LOGRAR
<b>TESIS</b>	Crea un texto en el que se expone un punto de vista claro y evidente.	Crea un texto en el que se puede inferir un punto de vista.	No es posible identificar un punto de vista claro.
<b>ARGUMENTO(S)</b>	En el texto es posible identificar dos argumentos que se relacionan con la tesis.	En el texto es posible identificar solo un argumento que se relaciona con la tesis.	En el texto no es posible identificar argumentos; solo información en torno al tema.
<b>USO DE CONECTORES</b>	En el texto se utilizan adecuadamente los conectores, especialmente, los causales, consecutivos y adversativos.	En el texto se utilizan adecuadamente la mayoría de los conectores causales, consecutivos y adversativos.	En el texto se utilizan erróneamente los conectores causales, consecutivos y adversativos.
<b>ORTOGRAFÍA</b>	En el texto se utilizan correctamente los siguientes elementos: ortografía (literal, acentual y puntual).	En el texto se verifican solo errores ocasionales en relación con la ortografía (literal, acentual y puntual).	En el texto se verifica un uso precario de la ortografía (literal, acentual y puntual).
<b>ESTRUCTURA</b>	El texto tiene una estructura de introducción desarrollo y conclusión.	El texto presenta estructura sin embargo alguna de las partes no cumple su función o falta algún elemento estructural.	NO es posible distinguir las partes de la estructura textual.

## GUÍA CLASE 8

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

**A continuación, te invitamos a elegir una de las siguientes controversias y escribir un texto argumentativo a partir de ella.**

- a) Hace un tiempo, el Congreso aprobó lo que conocemos como “matrimonio igualitario”. Hoy surge la discusión en torno a si estas parejas homoparentales legalmente constituidas deben tener derecho a adoptar, del mismo modo que las parejas heterosexuales.
- b) De un tiempo a esta parte, diversas agrupaciones de ciclistas están solicitando a la autoridad la destinación de vías exclusivas para ciclistas. Esto significa destinar algunas avenidas importantes de la capital (que crucen diferentes comunas) para el uso exclusivo de bicicletas, scooter y otros vehículos similares.

### **PASO 1 PLANIFICAR**

Recuerda que, antes de escribir, es necesario **Investigar** y establecer tu **Posicionamiento** sobre el tema que has elegido.

**Al escribir, recuerda utilizar adecuadamente los conectores que hemos trabajado en las clases.**

<b>TEMA</b>
<b>PUNTO DE VISTA (TESIS)</b>
<b>ARGUMENTO 1</b>
<b>EVIDENCIA</b>
<b>ARGUMENTO 2</b>
<b>EVIDENCIA</b>

## GUÍA CLASE 9

<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

### ACTIVIDAD

A continuación, deberás escribir el borrador de tu texto argumentativo. Para ello, utiliza el esquema en que sintetizaste tu trabajo.

#### PASO 2 ESCRIBIR



A large rounded rectangle with a blue border, containing 25 horizontal dashed lines for writing. The lines are evenly spaced and fill most of the interior of the rectangle.

Para elaborar tu texto, puedes utilizar esta tabla con los conectores y su función dentro del texto.

<b>TABLA DE CONSULTA CONECTORES ARGUMENTATIVOS</b>	
<p><b>Sirven para</b> Unir la tesis con su argumento. Vincular un efecto (consecuencia) con su causa. Explicar el enunciado anterior. (Conectores causales)</p>	<p><b>porque</b> <b>pues</b> <b>puesto que</b> <b>dado que</b> <b>ya que</b> <b>Por el hecho de que</b> <b>en virtud de</b></p>
<p><b>Sirven para</b> Unir un argumento con su tesis. Vincular una causa con su efecto(consecuencia). Indican una conclusión lógica que se desprende del enunciado anterior. (Conectores consecutivos)</p>	<p><b>por eso</b> <b>de manera que</b> <b>de donde se sigue</b> <b>así pues, así que</b> <b>por lo tanto</b> <b>de suerte que</b> <b>por consiguiente</b></p>
<p><b>Sirven para</b> Señalar que los enunciados que siguen son diferentes de los ya dichos. Indicar algún grado de oposición o dificultad. (Conectores adversativos)</p>	<p><b>pero</b> <b>aunque</b> <b>en cambio</b> <b>no obstante</b> <b>por el contrario</b> <b>sin embargo</b> <b>Mientras que</b></p>

### PASO 3 REVISAR

A) A continuación, harás una lectura crítica de tu borrador y aplicarás la pauta de cotejo.

Identifica las fortalezas y debilidades de tu texto.

<b>INDICADORES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Propósito</b>		
¿Evidencia el texto el propósito persuasivo propio de la argumentación?		
<b>Organización</b>		
¿Se jerarquizaron las ideas en la etapa de la planificación?		
¿Da cuenta el texto de la estructura de básica textual?		
<b>Desarrollo de ideas</b>		
¿Se explicita claramente el punto de vista que se defenderá?		
¿Se vinculan los argumentos utilizados con el punto de vista expuesto?		
¿Se respalda el punto de vista con argumentos basados en datos e información?		
¿Se mantiene el tema del texto durante todo el desarrollo?		
<b>Recursos lingüísticos</b>		
¿Se utilizan conectores para relacionar las ideas?		
¿Se utilizan conectores para relacionar los diferentes párrafos?		
¿Se utiliza un lenguaje variado y formal?		
¿Se respetan las reglas de ortografía literal, puntual y acentual?		

## CÍRCULO DE CRÍTICA

En grupos de tres estudiantes, lean y comenten sus textos. Para ello, utilicen la pauta de cotejo.

### REGISTRO DE APORTES

En esta ficha anota los aportes y sugerencias para mejorar tu texto.

<b>CÍRCULO DE CRÍTICA</b>			
	<b>TESIS</b>	<b>ARGUMENTOS Y EVIDENCIA</b>	<b>RECURSOS LINGÜÍSTICOS</b>
<b>SUGERENCIAS</b>			
<b>SÍNTESIS DE MEJORAS</b>			

## GUÍA CLASE 10

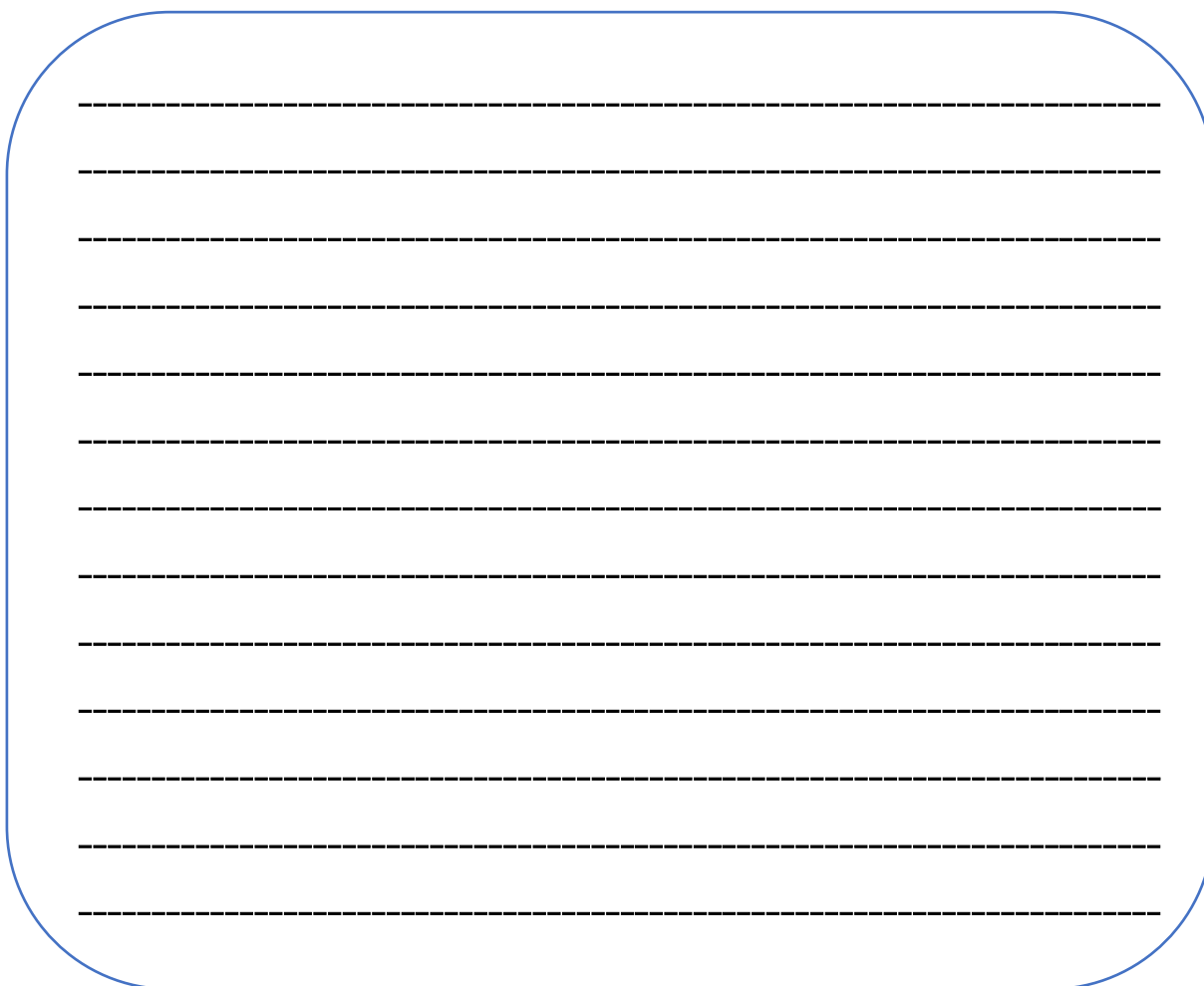
<b>Nombre:</b>	<b>Curso:</b>
<b>Fecha:</b>	

### ACTIVIDAD

#### PASO 4 Editar la versión definitiva del texto

Relee tus notas, sugerencias, comentarios y posibles correcciones para mejorar tu borrador. Una vez que hayas revisado esa información, aplica todas las mejoras que aportan a tu texto. Identifica, además, otros errores de conexión y ortografía que puedan haber pasado por alto. Finalmente, escribe la versión definitiva de tu texto en el siguiente espacio. Esta versión será evaluada por tu profesor.

#### ESCRIBE AQUÍ TU TEXTO



A large rounded rectangle with a blue border, containing 20 horizontal dashed lines for writing. The lines are evenly spaced and fill most of the interior of the rectangle.

Para finalizar, evalúa el texto que escribiste con la siguiente rúbrica.

INDICADOR	NIVEL DE LOGRO		
	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	POR LOGRAR
<b>TESIS</b>	Crea un texto en el que se expone un punto de vista claro y evidente.	Crea un texto en el que se puede inferir un punto de vista.	Crea un texto en el que no es posible identificar un punto de vista claro.
<b>ARGUMENTO(S)</b>	En el texto es posible identificar dos argumentos que se relacionan con la tesis.	En el texto es posible identificar solo un argumento que se relaciona con la tesis.	En el texto no es posible identificar argumentos; solo hay información en torno al tema.
<b>USO DE CONECTORES</b>	En el texto se utilizan adecuadamente los conectores, especialmente, los causales, consecutivos y adversativos.	En el texto se utilizan adecuadamente la mayoría de los conectores causales, consecutivos y adversativos (hay no más de un error de cada tipo).	En el texto se utilizan erróneamente los conectores causales, consecutivos y adversativos.
<b>ORTOGRAFÍA</b>	En el texto se utilizan correctamente los siguientes elementos: ortografía (literal, acentual y puntual).	En el texto se verifican errores ocasionales en relación con la ortografía (literal, acentual y puntual).	En el texto se verifica un uso precario de la ortografía (literal, acentual y puntual).
<b>ESTRUCTURA</b>	El texto tiene una estructura de introducción, desarrollo y conclusión.	El texto presenta estructura sin embargo alguna de las partes no cumple su función o falta algún elemento estructural.	No es posible distinguir las partes de la estructura textual.