

MÓDULO SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II DIDÁCTICA DE LENGUAS

1. Introducción

Uno de los pilares de la Pedagogía del Texto (PdT) son las didácticas específicas, por el hecho de que éstas constituyen un campo de conocimiento y de producción de conocimiento que aporta una comprensión/explicación sobre el complejo proceso de enseñar-aprender contenidos, inscritos en disciplinas específicas.

Los/as estudiantes que participan en la Línea Pedagogía del Texto serán motivados/as especialmente a realizar sus investigaciones en las Didácticas de las disciplinas. De ahí la importancia de desarrollar con ellos temáticas que objetiven, de un lado, los procesos educativos y, de otro, las herramientas conceptuales y metodológicas susceptibles de producir descripciones / comprensiones de estos mismos procesos, en la investigación educativa. Este módulo tiene entonces la intencionalidad de contribuir a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de investigaciones en didáctica del lenguaje. Investigaciones que permitan comprender cómo se desarrolla el trabajo del educador/a y cuáles son sus características, cuáles son las concepciones de los alumnos/as acerca de los objetos enseñados, cómo se apropian de los conceptos, qué obstáculos se presentan en el proceso, etc. Esta comprensión puede ayudar a proponer otras maneras de enseñar/aprender los objetos de conocimiento.

Este módulo complementa la formación presencial del semestre 2009-II, en la disciplina Seminarios de Investigación II, didáctica de lenguas. El postulado de base que orienta este dispositivo es que **aprender** es hacer evolucionar las concepciones de los maestrandos/as en relación con nuevas experiencias prácticas y nuevos conceptos teóricos.

El módulo está dividido en tres partes. En la primera parte los Maestrandos/as tendrán la oportunidad de ubicarse en algunos conceptos comunes a todas las didácticas disciplinares así como profundizar su comprensión sobre la investigación en el campo de las didácticas (*Lectura 1*). En la segunda parte, profundizaremos acerca de un referencial teórico que permite abordar tanto la enseñanza-aprendizaje de géneros textuales como el análisis-descripción de la producción-recepción de textos (*Lectura 2*). La tercera y última parte ofrece pistas para poner en marcha un dispositivo de enseñanza-aprendizaje de géneros textuales, susceptible de permitir la recolección de datos, en el caso de investigaciones centradas en esta problemática (*Lectura 3*). Al final de cada una de las partes, se proponen *actividades* para favorecer la utilización contextualizada de las nociones desarrolladas.

2. Programa General del Curso Seminario de Investigación II

2.1. Objetivos

- *General*

Iniciar a los maestrandos/as en las problemáticas conceptuales y metodológicas de la Didáctica de Lenguas y de sus procesos de investigación.

- *Específicos*

Formación presencial (especialmente):

- Apropiarse de instrumentos conceptuales para comprender las Didácticas como un campo de conocimientos y de investigación.
- Ejercitarse en la práctica de la construcción de un **problema** de investigación y en la elaboración de herramientas de **recolección / reconstrucción y análisis de datos**.

Formación a distancia (especialmente):

- Apropiarse de un conjunto de conceptos comunes a las didácticas específicas.
- Apropiarse de referentes conceptuales específicos de la didáctica de la lengua/lenguaje desde la mirada de la PdT.
- Apropiarse de una metodología de enseñanza-aprendizaje de géneros textuales que favorezca la recolección de datos.

2.2. Metodología

El curso se realizará bajo dos modalidades de trabajo: 1) formación presencial y 2) formación a distancia o virtual.

En la primera modalidad, el curso tomará dos formas: 1) de *seminarios*, en los cuales los maestrandos/as leerán textos que serán discutidos colectivamente; 2) de *talleres de investigación*, en los cuales se orientará a los/as estudiantes a ejercitarse en la construcción de su investigación científica (elaboración del proyecto de investigación, la recolección de datos).

El módulo virtual puesto *en línea* será estudiado por los maestrandos/as para seguir profundizando en las temáticas del curso.

2.3. Evaluación

En ambas modalidades de formación (presencial y a distancia/virtual), la evaluación comprende dos tipos: la auto-evaluación (40% de la nota final) por parte de cada maestrando/a, y la hetero-evaluación (60%), realizada por las profesoras. A su vez, la nota obtenida en la modalidad presencial representa el 60% de la calificación final y la modalidad a distancia/virtual el 40% restante.

Las actividades que serán objeto de calificación, en las dos modalidades, son las siguientes:

- Proyecto de Investigación (primera versión, a entregar después de la formación presencial).
- Proyecto de Investigación ajustado (segunda versión, Actividad 4 de este módulo).

Los proyectos de investigación serán calificados según los criterios siguientes: i) claridad de la propuesta y pertinencia del proyecto. ii) coherencia interna de cada componente y articulación con los otros. iii) factibilidad del proyecto.

Además de la evaluación sumativa, se realizarán evaluaciones del desarrollo de la formación en sus dos modalidades. En la formación presencial los maestrandos/as tendrán la oportunidad de enunciar su apreciación y sugerencias con respecto al desarrollo de las jornadas presenciales, y en la formación virtual la realizarán con respecto al módulo, con la intención de contribuir al mejoramiento del proceso y de los módulos que los apoyarán a lo largo de la Maestría.

2.4. Contenidos

- Conceptos comunes a las didácticas de las disciplinas: breve recorrido histórico del concepto de didáctica, definición de didáctica, extensión del campo de las didácticas, la finalidad de las didácticas, triángulo didáctico o sistema didáctico, representación/concepción, transposición didáctica.
- Investigación en didáctica: los objetos, los métodos, la recolección/construcción de datos, los procedimientos de tratamiento y análisis de datos.
- Conceptos claves de la Didáctica de lenguas desde la perspectiva de la PdT: la noción de géneros textuales, un modelo de producción-recepción de textos, las secuencias didácticas.

Lectura 1

LAS DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS: CONCEPTOS E INVESTIGACIÓN

Edivanda Mugaribí

Esta primera parte del módulo presenta en primer lugar algunos de los múltiples conceptos que parecen constituir actualmente la armadura conceptual fundamental de las didácticas. Algunas ideas presentadas aquí se inspiran en una obra pionera disponible en francés (lastimosamente no encontramos algo similar en castellano): *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, publicada en 2007. En los otros módulos previstos para los próximos semestres, seguiremos presentando otras nociones comunes a las didácticas.

En un segundo momento, presentaremos una mirada de la investigación desde las didácticas.

1. UNA INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS COMUNES

1.1. Un breve recorrido histórico del concepto de *didáctica*

El término didáctica aparece en forma adjetiva en el Renacimiento (1554), en la enciclopedia *Grand Larousse encyclopédique*. Viene del griego *didaktikos*, con el significado de “propio para instruir”, “relativo a la enseñanza”, y se aplica en ese entonces a un género de poesía cuyo objetivo es exponer una doctrina, conocimientos científicos o técnicos. Durante mucho tiempo el término conservó los valores del griego; por elipsis del género *didáctico*, se substantiva en el masculino, después en el femenino, para designar el género retórico destinado a instruir, después el conjunto de técnicas de enseñanza.

En 1649, en la edición checa del libro *Didáctica magna*, Comenio (1997) utiliza este término para constituir la pedagogía en ciencia autónoma, y concibe al profesor como “un servidor de la naturaleza”

En 1955, el diccionario francés Le Robert y el diccionario Le Littré, en su edición de 1960, citan la didáctica como “arte de enseñar”.

En los años 1970, en Europa, empiezan a emerger estudios sobre problemas planteados por la enseñanza y la adquisición/apropiación de conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. Es así como comienzan las didácticas de matemáticas, de ciencias, de lenguas, etc.

Las didácticas específicas se diferencian de la pedagogía por el papel de los contenidos disciplinares y por su dimensión epistemológica (la naturaleza de los conocimientos a

enseñar). En sus inicios, son los especialistas de cada una de las disciplinas quienes se encargan de iniciar investigaciones en didáctica. Las aproximaciones con las ciencias de la educación se produjeron más tarde, facilitadas por los institutos de investigación en educación. Es así como físicos, biólogos, lingüistas, psicólogos, etc. pudieron volverse profesores-investigadores en ciencias de la educación, desarrollando trabajos de didáctica de su disciplina.

1.2. Definición de didáctica

Reuter *et al* (2007:69-70) proponen dos definiciones de *didácticas*, que examinaremos a continuación, una tras otra, para luego presentar de manera sintética algunos elementos esenciales que constituyen actualmente tal noción.

- *Disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber-hacer...) en cuanto objetos de enseñanza y de aprendizaje, referidos a materias escolares.*

Este abordaje de la noción pone en evidencia el hecho de que las didácticas son **disciplinas de investigación**, o sea, campos científicos, caracterizados por cuestiones específicas (tales como la constitución, la descripción, las variaciones de los contenidos y de su puesta en marcha por la enseñanza, así como sus modalidades de apropiación...), por teorías, conceptos, métodos de investigación e investigaciones empíricas (recolección y tratamiento de los datos).

Otro aspecto fundamental de esta definición es la referencia a los contenidos como objetos específicos de estudio de estas disciplinas de investigación. En este sentido, las didácticas se focalizan sobre los contenidos y sobre sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje.

Un tercer aspecto a subrayar en esta definición es que las didácticas se diferencian de otras disciplinas que 1) analizan los contenidos sin preocuparse por la enseñanza o los aprendizajes (por ejemplo, las matemáticas, la lingüística, la biología, la historia...); 2) analizan la enseñanza o los aprendizajes pero no se centran específicamente en los contenidos (por ejemplo, la sociología, o la psicología de la educación).

- *Disciplinas de investigación que analizan la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares.*

En esta definición el punto de entrada no son los contenidos (como lo es en la primera definición), sino los problemas de enseñanza-aprendizaje, tendiendo a hacer de los contenidos algo secundario.

- *Algunas dimensiones esenciales de la noción de Didáctica*

Una primera dimensión que quisiéramos destacar es que las didácticas toman en cuenta los **contenidos** de enseñanza como **objetos de estudio**. Eso hace que cada *didáctica específica* identifique los principales conceptos que funcionan en su ámbito y proponga un análisis de sus relaciones. Las didácticas se interesan entonces por la historia de los conceptos (perspectiva diacrónica), sus respectivas rectificaciones, las modalidades de su

introducción en la enseñanza. Examinan el funcionamiento social de estos conceptos, las prácticas sociales a las cuales remiten. Están aquí presentes las ideas de tramas conceptuales, de niveles de formulación, de transposición didáctica, de prácticas sociales de referencia.

La segunda dimensión importante es que las didácticas intentan profundizar el análisis de **situaciones de clase** para comprenderlas mejor desde su interior. En este sentido, interesa a las didácticas el estudio de las representaciones de los aprendices, de sus modos de razonamiento, de la manera como ellos interpretan las expectativas de la enseñanza. Interesa también el análisis del modo de intervenir el profesor/a para comprender/explicar el proceso de enseñanza y – en algunos casos – para proponerle una gama de otros modos posibles.

La tercera dimensión esencial es la problemática de los **contenidos** en cuanto tales. ¿Qué se comprende por este término? Esta noción es compleja. Puede remitir a *saberes* o a *saber-hacer*, pero también a *valores* (por ejemplo a las oposiciones entre bien/mal, justo/injusto, bello/feo, en educación cívica, en filosofía, en las disciplinas artísticas), a “*relaciones a*” (gustar leer...) o aún, a *maneras de pensar*, de actuar y de hablar propias de las diferentes disciplinas. En términos epistemológicos, la distinción entre saberes, conocimientos, saber-hacer es fundamental.

- **Saberes:** remite al carácter a la vez instituido (construido social e históricamente), objetivado (construcción de un sistema teórico, formalización, etc.), despersonalizado y descontextualizado del conocimiento.
- **Conocimientos:** remite a un punto de vista subjetivo: los conocimientos de un sujeto son el resultado interiorizado de su experiencia, que se basa en una recomposición, para uso personal, de experiencias y de saberes.
- **Saber-hacer:** remite a los conocimientos procesuales (aprender a...) en oposición a conocimientos conceptuales (aprender que...). Por ejemplo, aprender a escribir *relatos* se distingue de aprender que el relato se compone de ingredientes como tipos de personajes (héroes, auxiliares, etc.), lugares, objetos, esquemas de acción, organizaciones textuales, formas lingüísticas (empleo privilegiado de ciertos tiempos verbales), de sistemas de enunciación, modos de representación (la cuestión de puntos de vista y de voces), etc.

1.3. Extensión del campo de las didácticas

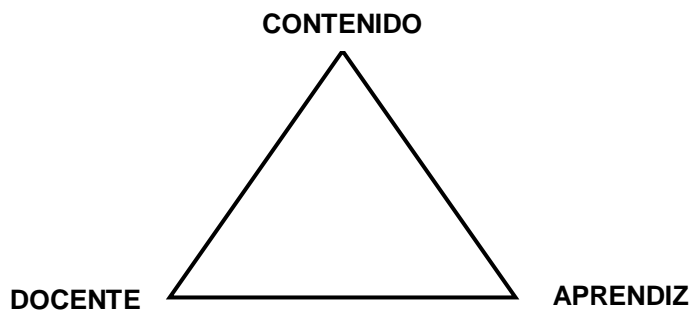
Sobre el campo de acción de las didácticas, se confrontan dos posiciones. Algunos didactas se refieren exclusivamente a la escuela; otros lo piensan como extensivo a todo fenómeno de enseñanza y/o de aprendizaje **intencional**, cualquiera que sea su lugar de actualización (familia, asociaciones, grupos de pares, sindicatos, etc.).

1.4. La finalidad de las Didácticas

No hay unanimidad sobre este tema entre los didactas. En efecto, se confrontan tres posiciones. La primera defiende que las finalidades de las didácticas residen no en la ayuda a la intervención, susceptible de caer en derivas aplicacionistas, sino en la **descripción** y en el **análisis** de las prácticas; el investigador/a no es un prescriptor/a o un experto/a de la práctica. La segunda sostiene que los especialistas en didácticas pueden y deben pensar en los medios para mejorar la enseñanza, puesto que las didácticas emergieron y se desarrollaron en razón de los problemas encontrados en el terreno. La tercera encuentra un punto de equilibrio entre las dos anteriores, y se basa en el argumento de que no se puede evitar la responsabilidad, la implicación o el horizonte praxeológico, pero habría que evitar confusiones entre investigación de un lado, y prescripciones, recomendaciones y prácticas por otro; las didácticas pueden, en el cuadro mismo de su proyecto de producción de conocimiento, elaborar y experimentar pistas para mejorar siempre que las mismas estén sostenidas teóricamente, evaluadas en cuanto a sus intereses y a sus límites, e introducidas como *posibles* en el seno de una diversidad de medios; la responsabilidad de su empleo recae sobre los profesores/as, que siguen siendo los maestros/as de sus prácticas.

1.5 Triángulo didáctico o sistema didáctico

Sistema de relaciones que se establecen entre tres elementos: el contenido de la enseñanza, el aprendiz, el/la profesor/a. Estas relaciones se representan bajo la forma de un triángulo (triángulo didáctico).



Lo que caracterizaría el sistema didáctico es la presencia de los tres polos del triángulo, y las relaciones que mantienen entre sí.

- *Contenidos de enseñanza* (saber, saber-hacer, etc.): polo constitutivo del abordaje didáctico, que no puede ser excluido, y que especifica las relaciones entre los elementos.
- *Aprendiz* (alumno/a, tomado en su dimensión de sujeto que aprende, excluyendo otras dimensiones del sujeto escolar): conjunto de sujetos reales en posición de aprendices; en una visión amplia, todo sujeto didáctico en situación de aprendizaje (escolar, universitaria, profesional, privada).
- *Docente* (profesional designado como tal en una institución escolar): sujeto didáctico que cumple intencionalmente un acto de enseñar alguna cosa a alguien.

En última instancia, es el análisis de las relaciones entre los **tres elementos** del sistema didáctico lo que caracteriza las didácticas como disciplinas teóricas. Este modelo **ternario**

se opone al modelo *dual* de la pedagogía, de la psicología de la educación, del psicoanálisis, de la sociología, etc.

- La relación dual **aprendiz-profesor** no es la mirada de la didáctica en la medida que excluye el contenido.
- Inversamente, la relación **contenido-profesor** puede ser considerada si se toma el profesor como aprendiz (situación de formación o como sujeto didáctico que no puede ser visto por fuera de su relación con el aprendiz).
- La relación **aprendiz-contenido**, a diferencia de otras disciplinas, interesa a las didácticas desde la especificidad disciplinaria de los contenidos.

1.6. Noción de representaciones /concepción en didácticas

La apropiación/adquisición de conocimientos no es una simple memorización de informaciones proporcionadas por el profesor/a (o el libro, los medios comunicación social, etc.). Estas informaciones son filtradas, interpretadas, puestas en relación o en competición con conocimientos previos. La enseñanza de ciertas disciplinas se confronta de forma permanente con conocimientos propios de los aprendices que pueden constituirse en obstáculo para el aprendizaje.

La noción de *representaciones /concepción* remite a estos sistemas de conocimientos que un sujeto moviliza frente a una cuestión o a una temática, haya sido objeto o no de enseñanza. El supuesto teórico/epistemológico es que la enseñanza no puede ser concebida como un simple aporte de nuevos conocimientos ya que el alumno integra los nuevos elementos en función de aquellos que ya conoce. Puesto que la enseñanza consiste en llevar al sujeto aprendiz a una reorganización intelectual, o sea, a una transformación de sus modos de pensamiento, ignorar sus representaciones en la enseñanza puede constituirse en resistencia a los aprendizajes (ver la noción de obstáculos epistemológicos/pedagógicos en Bachelard, 2000).

Las investigaciones didácticas que trabajan con esta noción parten de las declaraciones o de las producciones de los alumnos/as o de los/as profesores para identificar las concepciones de los sujetos, pero eso implica un análisis y una interpretación por parte del investigador, puesto que las representaciones no son dadas tal cual son. Deben ser reconstruidas en función de la selección de elementos operados por los/as especialistas en didácticas.

A partir de los análisis de las representaciones de los alumnos/as y profesores/as, algunas preguntas que quedan planteadas son las siguientes:

- ¿Qué situaciones pueden permitir construir o reconstruir nuevos estados de los saberes?
- ¿Son siempre modificables las representaciones?
- ¿Qué relaciones existen entre las representaciones y las prácticas?

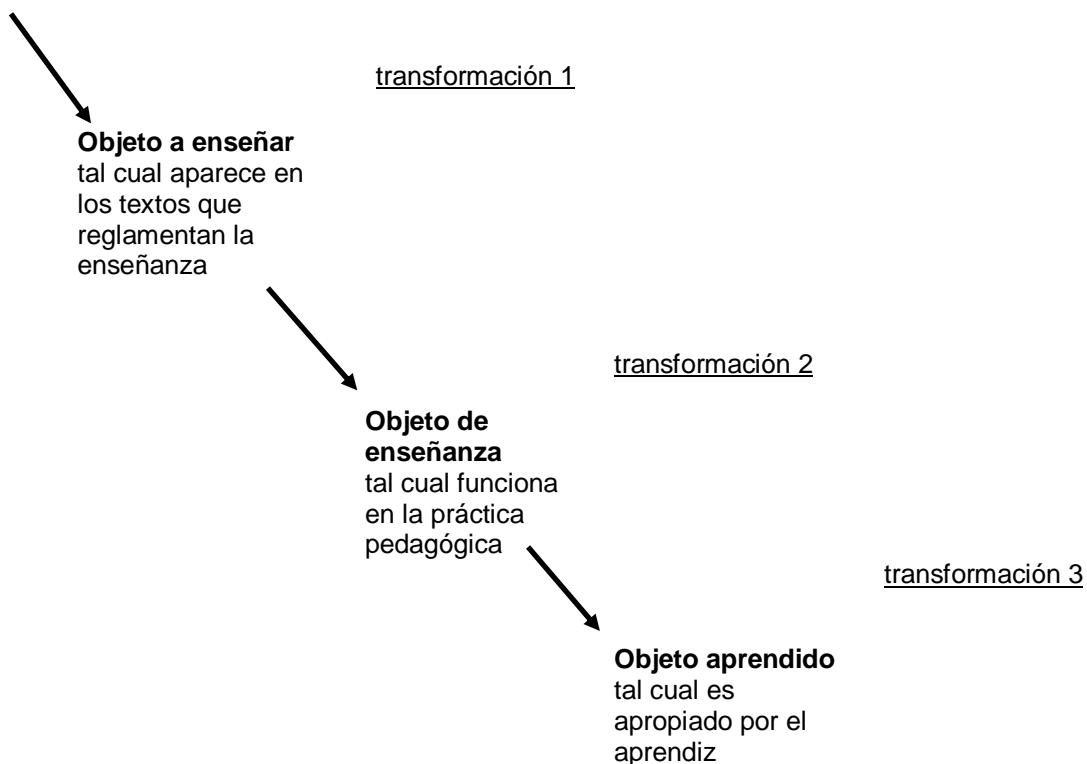
1.7. Transposición didáctica

Los *saberes* enseñados en la escuela son saberes reconstruidos específicamente para la enseñanza, o sea, los mismos sufren **transformaciones** con relación al saber tomado como referencia (saber producido por las disciplinas científicas: lingüística, física, historia, matemática, etc.). La transposición didáctica es una noción que remite al conjunto de transformaciones adaptativas que un contenido de saber (saber de referencia) sufre cuando es designado como un *saber a enseñar*. Estas transformaciones pueden ser de distinta índole: reducción, redefinición, simplificaciones, etc.

Varios investigadores/as trabajaron sobre este concepto de transposición. El sociólogo Verret (1975) muestra que la elaboración de contenidos disciplinares es un proceso complejo, ligado a cuestiones de sociedad. El juego de referencias de los estudiosos, de una cierta imagen de la disciplina y de los valores a ellas asociados, las finalidades atribuidas a tal o cual formación, conducen a la elección de los contenidos que serán privilegiados en la enseñanza. Chevallard (1985) habla de dos transformaciones (ver esquema abajo): la primera transformación es el paso del saber de referencia a contenido de enseñanza (*saber a enseñar*); la segunda transformación es el paso del contenido de enseñanza inscrito en los documentos oficiales (currículo, plan de estudios, etc.) a su puesta en acto por los profesores (*saber efectivamente enseñado*). Bronckart (2006) agrega un eslabón más en esta cadena: del *saber enseñando* al *saber efectivamente aprendido/apropiado* por el alumno/a.

Objeto teórico

Que se origina en el saber de referencia



Esta noción es pertinente para describir el proceso de constitución de los contenidos de enseñanza. Éstos incluyen también saberes que no fueron producidos originalmente en el campo científico, como es el caso de ciertas prácticas sociales, por ejemplo, una actividad

profesional. Un *saber-hacer* al ser enseñado, generalmente es adaptado en función de la finalidad de la enseñanza y de las prácticas tomadas como referencia. Para seguir profundizando sobre esta temática, puede leerse a Bronckart, 2006.

2. LAS INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LENGUAS

2.1 Los objetos

El objeto de una investigación determina, al menos en parte, un método de investigación. Numerosas investigaciones se apoyan en métodos que cruzan análisis de tareas, análisis de producciones (orales o escritas) de alumnos/as confrontados a esta tarea y análisis de entrevistas de los alumnos/as. Otras, al contrario, se centran más sobre las prácticas de los/as docentes y se basan en observaciones múltiples en las clases, acompañadas también de entrevistas con los mismos profesores/as. Otras, aún, están organizadas de modo experimental: la llamada *ingeniería* didáctica que supone un tiempo de elaboración de situaciones y de exploración de posibilidades, después un tiempo de observación de situaciones y de análisis retrospectivo de los fenómenos observados teniendo en cuenta fenómenos previsibles.

En el campo de la **transposición didáctica**, un objeto de investigación puede estar relacionado con cada uno de los niveles de la transposición distinguidos por los teóricos:

- El primer nivel: el movimiento que se opera entre las teorías/prácticas de referencia y los objetos a enseñar definidos en los documentos oficiales. Se puede estudiar, por ejemplo, cómo una noción X es tratada en la literatura científica y compararla con su transposición en los manuales escolares o en los documentos oficiales (parámetros curriculares, planes de estudio, etc.).
- El segundo nivel: el movimiento que se opera entre el objeto a enseñar y el objeto tal cual es enseñado. Algunas preguntas de investigación podrían ser: ¿Qué prácticas del lenguaje oral (o de la lectura, la escritura, etc.) son enseñadas en el grado X? ¿Cuáles son los medios utilizados para enseñarlas? ¿Cómo evoluciona en la enseñanza el objeto enseñado?
- El tercer nivel: el movimiento que se opera entre el objeto enseñado y el objeto aprendido. A través del análisis comparativo de las realizaciones de los alumnos/as *antes* y *después* de la realización de una secuencia didáctica sobre un género determinado, es posible estudiar cómo se apropian los alumnos/as de las dimensiones del género enseñado.

En el campo de las **representaciones/concepciones**, numerosas investigaciones didácticas buscaron la identificación de representaciones-tipos – o concepciones – en los alumnos/as estudiando sus “errores”, sus razonamientos; por ejemplo, en la resolución de problemas o en situación de trabajos prácticos. Otras investigaciones han analizado producciones de alumnos/as en términos de representación para medir las distancias entre aquello que movilizan como saberes y aquello que tendrían que dominar (ver especialmente Giordan y Vecchi, 1995). Hay también investigaciones que se interesan en las representaciones de los profesores/as sobre una temática dada. Otros trabajos han investigado la historia de la construcción de conceptos científicos, con la intención de identificar los obstáculos encontrados por los científicos a través del tiempo, lo que permitiría interrogar de otra manera las producciones de los alumnos/as, en la medida en

que se pueden identificar ciertas semejanzas entre aquéllos y los obstáculos y las representaciones de los alumnos. Otro grupo de investigaciones han estudiado el campo de validez de las representaciones, el campo en los cuales funcionan las mismas como *ayuda* o como *obstáculos* en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Los métodos de investigación

Un método de investigación no se reduce a técnicas (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.) porque está constituido por un conjunto de prácticas (recolección de datos, organización de los datos, tratamiento de los datos, escritura, etc.) a lo largo de las cuales son continuas las decisiones y las elecciones de los investigadores/as y están sometidas a las exigencias de la comunidad científica a la cual pertenecen.

En principio, no existen métodos de investigación “reservados” a las didácticas. Este campo de investigación es caracterizado por una gran diversidad de métodos. En efecto, los métodos de investigación son numerosos y diversos en didácticas, y son siempre irrepetibles, en la medida en que nunca un método puede ser reproducido de manera idéntica por los investigadores/as, pues todo método de investigación se determina y está determinado por el objeto de la investigación, que puede ser muy diferente (representaciones de los alumnos/as, prácticas de enseñanza, realizaciones de los/as aprendices, etc.) así como por los campos de investigación accesibles, entre otros aspectos. Podemos resumir como sigue las diversas dimensiones que permiten describir los métodos de investigación.

La elección de los medios y técnicas de recolección y de análisis de datos.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios, entrevistas u observaciones, grabaciones audio y/o video del transcurso de una clase, recolección del material de enseñanza y de una o varias producciones de los alumnos/as y la grabación parcial de estas últimas. - Análisis de contenido, métodos estadísticos, etc.
Campos y espacios de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - La clase, los espacios fuera del aula pero en el establecimiento escolar, espacios afuera del establecimiento escolar, etc.
Las condiciones de recolección de los datos y el papel que les es atribuido en el proceso de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Llenar un cuestionario, después hacer entrevistas para confrontar los discursos. - Entrevistas para completar las grabaciones del proceso de enseñanza antes o después de las lecciones o secuencias, incluso para auto- confrontación simple o cruzada. - Multiplicar las observaciones de una misma clase o en clases diferentes.

Análisis de los datos: equilibrio entre el peso atribuido a las semejanzas y el atribuido a las diferencias entre los sujetos estudiados.	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en evidencia similitudes en las producciones de los alumnos/as, en la manera de trabajar de diferentes profesores/as, o intentar reconstruir estrategias particulares de cada uno/a.
Momentos de escritura y las formas de de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en el papel los primeros elementos de análisis inmediatamente después de una entrevista o de una observación de clase o, al contrario, diferir los escritos. - Elegir un estilo narrativo o explicativo para dar cuenta de las observaciones.
Proceso de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación se realiza gracias a un contrato realizado entre el investigador/a y el profesor/a, solicitando a este último experimentar nuevos modos de enseñanza. El investigador/a privilegia las dimensiones de la enseñanza que consisten en ajustar, reformular y sostener acciones que buscan una transformación de los saberes de los/as aprendices. En la medida en que el investigador/a observa el proceso de intervención en función del resultado, se describen las condiciones y las restricciones de la intervención de manera a captar lo que es operativo en vistas del resultado esperado. - La investigación busca dar cuenta de aquello que ocurre en el funcionamiento habitual de la clase a lo largo de la mediación de un contenido definido (por ejemplo, enseñanza de la escritura o de la lectura). El investigador/a privilegia la observación de prácticas ordinarias, sea sobre la base de un dispositivo de observación simple de un solo profesor, sea según un procedimiento parcialmente controlado, proponiendo a varios profesores un mismo objeto a enseñar, que hace parte del programa de su clase. El investigador/a analiza el trabajo del profesor/a como un intento de transformar los saberes de los alumnos/as al mismo tiempo en que pone el acento en las condiciones de realización de este trabajo.

2.3. Recolección de datos o construcción de los datos

En el cuadro arriba vemos que la recolección de los datos se puede hacer de múltiples maneras: por medio de grabaciones de audio y/o video en transcurso de una clase, la recolección de material de enseñanza y de producciones orales o escritas de los alumnos/as, cuestionarios o entrevistas que completan las observaciones de las clases que fueran grabadas, documentos seleccionados, etc. Las condiciones de recolección de datos se determinan en función de diferentes interrogantes. La recolección puede ser

realizada en un único momento en el transcurso de un año escolar, o adoptar una perspectiva longitudinal, con dos o varios momentos.

Esta operación consiste en la selección (y también exclusión) y la categorización de ciertos elementos, tomados como índices considerados pertinentes con relación a la cuestión central de la investigación. Se puede decir que se trata más bien de *construcción* de datos, en el sentido que supone un trabajo de elaboración a ser pensado y controlado.

2.4. Los procedimientos de tratamiento y análisis de datos

Los textos producidos por los/as aprendices pueden ser analizados tomando como base el modelo de funcionamiento de los textos/discursos presentados en la segunda parte de este Módulo. Este modelo también puede ser válido para describir los géneros textuales de lenguas cuya textualidad todavía no haya sido estudiada, como es el caso de las lenguas indígenas en América Latina.

Las concepciones/representaciones de los alumnos/profesores pueden ser analizadas bajo las técnicas de análisis de contenido, que consisten en procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los enunciados de documentos escritos o visuales buscando obtener indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción-recepción de estos enunciados. (Para seguir profundizando en este tema, ver Bardin, 1996).

Sin embargo, como ya dijimos, no se trata de tomar las declaraciones de los sujetos en cuanto tales, como si los datos empíricos recogidos se organizaran por sí mismos para producir sentido. La identificación y la selección, dentro de las producciones de un alumno/profesor, de un elemento calificado de representación supone una *hipótesis* de representación que el investigador/a introduce en su dispositivo de análisis e interpretación. En otros términos, las declaraciones de los sujetos tienen que ser analizadas e interpretadas estableciendo relaciones entre diferentes datos y de éstos con estudios disponibles, inscribiéndolos en cuadros teóricos determinados. Astolfi y Develay (2005) proponen un ejemplo a este propósito que nos parece interesante retomar aquí.

Enunciados de los alumnos	Hipótesis de representación
Los papás encina y las mamás encina se reúnen en la noche para hacer bebés encina.	Idea que todos los seres vivos tienen dos papás y que toda reproducción es sexual, incluso en las plantas.
Los tritones se matan el uno al otro para intentar dominar, para tener más y más comida. Es el más fuerte – no, el más grande – el que va a ganar.	Idea que para comer uno a otro, es necesario ser más grande que él (predaciones sucesivas concebidas como inclusiones). Idea que para comer uno a otro, es necesario atraparlos, dominarlos.
En el medio natural, se ve menos la huella de los hombres.	Idea que lo “natural” se opone a lo humano.

Actividades

Actividad 1: *Análisis de carta descriptiva de los cursos de Didáctica (general y específicas).*

- Búsqueda de cartas descriptivas de los cursos de Didáctica (general y específicas) propuestos en la Universidad o en Escuelas de formación de profesores/as.
- Análisis de los contenidos y bibliografía propuestos.
- Elaboración de un comentario crítico.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma

Actividad 2: *Análisis de dos informes de investigación, basándose en los aspectos siguientes:*

- *La construcción de la investigación:*
 - ¿Cuál es la temática general a la que está dirigido el propósito del autor/a?
 - ¿Cuál es su(s) pregunta(s) de investigación y/o los objetivos?
- *El enfoque:*
 - ¿Qué tipo de investigación realiza el autor/a (exploratoria, comparativa, estudio de caso, investigación-acción, etc.)? ¿Cómo la justifica?
 - ¿Realiza su investigación en un medio natural o en laboratorio?
- *Las técnicas metodológicas:*
 - ¿Cuál es la(s) técnica(s) de **recolección** de datos utilizada(s) en la investigación?
 - ¿Cuáles son las técnicas de **análisis** de datos adoptadas?
 - ¿Cómo argumenta el autor/a sus opciones? Comentar esos argumentos (por ejemplo: ¿le parecen suficientes; desearía usted saber más sobre ciertos puntos; piensa usted que otra técnica sería más adecuada o complementaria?).

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Actividad 3: Revisión y ajustes del proyecto de investigación, integrando en el mismo los aportes del presente módulo.

Coloca el archivo en la tarea de la plataforma.

Para seguir profundizando.

Leer:

- BRONCKART, J.-P. « La transposición didáctica en las intervenciones formativas ». En: A. A. FAUNDEZ, E. MUGRABI, E. & A. SÁNCHEZ. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. Medellín, Universidad de Medellín, CLEBA/IDEA, 2006, 87-123.

- COMENIO, J.A. (1997). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

- MUGRABI, E. (2002). *La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos-CLEBA.

Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J-P. y DEVELAY, M. (2005). *A didáctica das ciências*. Campinas, SP: Papirus.
- BAJTÍN, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- BACHELARD, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Argentina: Siglo XXI editores,
- BRONCKART, J.-P. (2004). *La actividad verbal, textos y discursos; por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- _____. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En: FAUNDEZ, A., MUGRABI, E. & SÁNCHEZ, A. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. Medellín, Universidad de Medellín, CLEBA/IDEA, 2006, 87-123.
- CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- COMENIO, J.A. (1997). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- GIORDAN, A. y VECCHI, G. (1995). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora.
- REUTER et al (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 volumes, Paris, Honoré Champion.

Lectura 2

NOCIONES CLAVES PARA UNA DIDÁCTICA DE LENGUAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGIA DEL TEXTO

Edivanda Mugarbi

En esa parte del módulo, presentaremos un conjunto de nociones que pueden servir en la construcción de un referencial teórico para la enseñanza-aprendizaje de géneros textuales y para el análisis-descripción del proceso de producción-recepción de textos.

1. La noción de géneros textuales

En el enfoque de la PdT, la noción de géneros textuales está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje/lengua y de las disciplinas no específicamente lingüísticas, como las ciencias sociales, las ciencias naturales, la matemática, etc. Esta noción es tomada de Bajtín (1995) que los califica como productos culturales, propios de una sociedad dada, elaborados a lo largo de su historia y relativamente estables. Los géneros textuales rigen los discursos de los miembros de esa sociedad, en las diferentes esferas de la vida social. Esta visión se opone a una visión formalista sobre los textos, desvinculados de la historia, de lo cultural, de lo social.

Los géneros textuales se constituyen en apoyos para el aprendizaje: son *herramientas* que permiten producir los discursos/textos y a la vez reconocerlos. La referencia a los géneros sociales se convierte en un facilitador para los/as aprendices y en un apoyo para su transposición en géneros a enseñar. Los géneros textuales se distinguen unos de otros por la articulación de tres dimensiones: i) los contenidos del discurso; ii) la estructura comunicativa; iii) las configuraciones de las unidades lingüísticas. Estas dimensiones fundan los contenidos de enseñanza del lenguaje/lengua y permiten identificar las capacidades/competencias lingüísticas a desarrollar.

La dimensión cultural constitutiva de la noción de género concierne a todas las disciplinas: todas ellas se ven confrontadas a los géneros de discurso/texto que las constituyen. Por ejemplo, tomemos el relato de experiencia o de observación en una enseñanza científica. El mismo puede ser descrito como un “género compuesto”, que inserta secuencias descriptivas en un discurso argumentativo o explicativo, según el caso. Es “compuesto” en relación a otros géneros movilizados en diferentes niveles escolares: en la escuela primaria, cuando se trata de describir las características de los animales, en vista de una clasificación, el género descriptivo domina; más tarde, cuando se trata de hacer el relato de una experiencia en el campo científico, los alumnos/as serán llevados a insertar sus descripciones de observaciones o de datos en un proyecto argumentativo o explicativo

(plantear una pregunta/cuestión, elegir y justificar un protocolo a aplicar, leer los resultados e interpretarlos en términos de confirmación o de puesta en evidencia de una ley general, etc.). Estos géneros constituyen la actividad científica en ella misma: es describiendo de manera razonada, después articulando descripción y argumentación / explicación, como los/as aprendices descubren la *sumisión a los hechos* como una postura fundamental en la investigación científica.

Los objetos disciplinares, de manera general, están constituidos por esta relación indisociable entre el *contenido* del discurso/texto (algo a decir), la *forma de decir* (la organización del discurso y las operaciones lingüísticas subyacentes) y los *retos del aprendizaje*. En la investigación didáctica, algunos investigadores/as se proponen como trabajo describir estos géneros disciplinarios, géneros textuales específicos de una disciplina de referencia y los aprendizajes que se buscan. Es evidente que el relato de una observación en ciencias naturales no tiene que ver con el relato de una visita en historia, de una salida de campo en geografía, etc. Las diferencias disciplinares que sustentan las producciones verbales designadas por el mismo término dan lugar a dificultades en los aprendizajes, que deben ser consideradas por las didácticas disciplinares, de ahí el interés de un trabajo interdisciplinar - postulado por la PdT.

2. Un modelo de producción-recepción de textos

En diferentes trabajos tratamos de presentar cómo se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura desde la perspectiva de la PdT (ver Mugarbi, 2002; Mugarbi, 2009; Faundez, Mugarbi y Lombardi, 1999). Más arriba dijimos que el estudio sistemático de los géneros textuales es la puerta de entrada para el aprendizaje de la lecto-escritura. En efecto, para desarrollar la capacidad de lectura y de escritura en los aprendices, es necesario enseñarles a leer y escribir diferentes géneros textuales. Para esto es importante tener un *modelo* (construcción teórica con finalidad descriptiva y/o praxeológica) de la producción-recepción de textos y ponerlo al servicio de la enseñanza.

El modelo adoptado por la Pedagogía del Texto es una síntesis de los aportes de las teorías del discurso o teorías de la enunciación, propuesta por Bronckart (2004), cuyo estudio profundizaremos a lo largo de la Maestría, en la disciplina Métodos de Investigación. La transposición didáctica de este modelo puede ser encontrada en el libro *La Pedagogía del Texto y la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (Mugarbi, 2002). Retomamos aquí entonces algunos conceptos del *modelo* que pueden ser útiles para fines de la investigación.

2.1. La actividad discursiva y los géneros de textos

En sus actividades cotidianas (no verbales), los seres humanos movilizan recursos de una lengua natural; o sea, ellos producen textos (orales o escritos) en tanto unidades comunicativas.

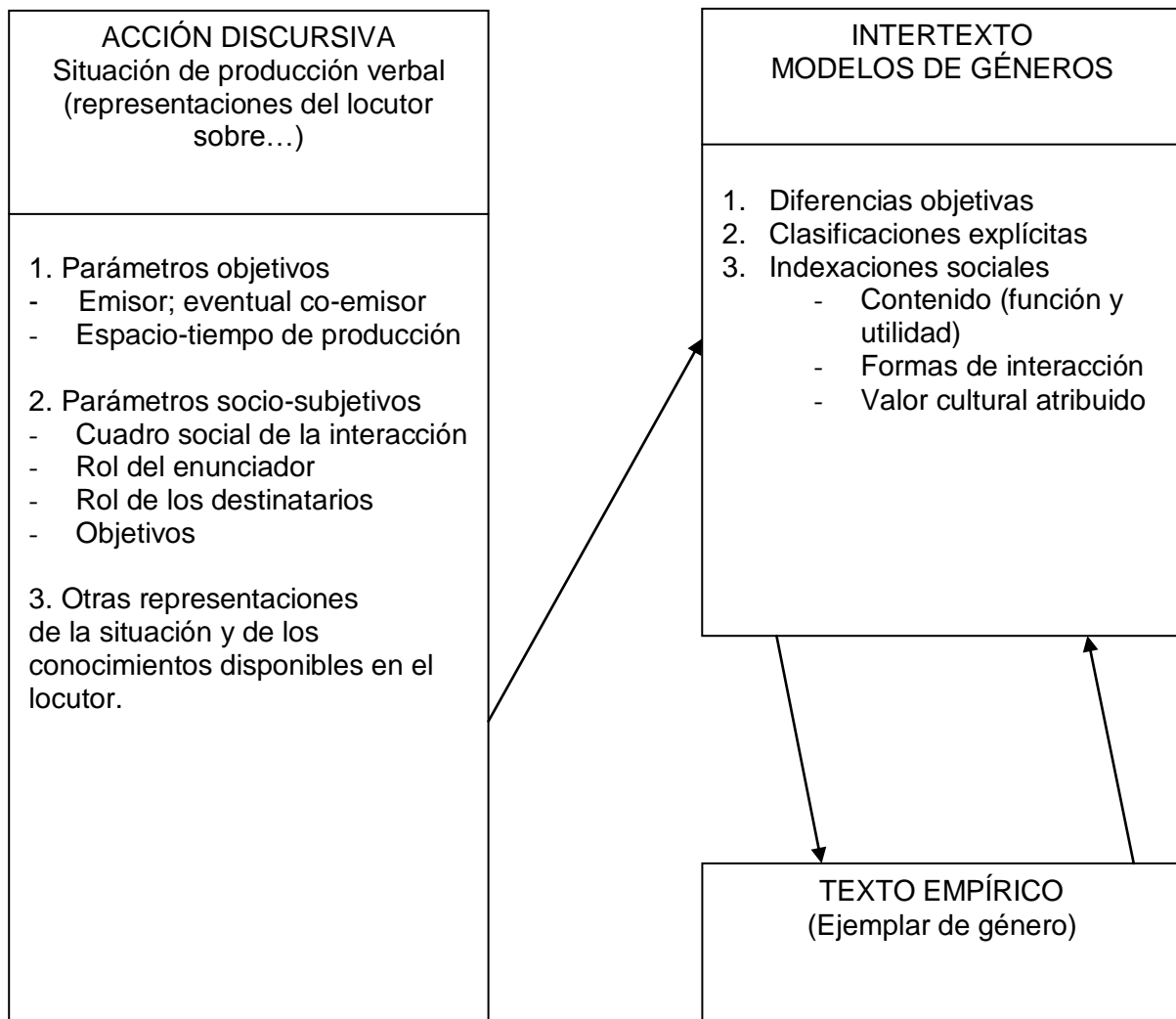
- Los **textos** son entonces un conjunto de enunciados de tamaño variado articulado a una situación de comunicación determinada, que forman una unidad de sentido, y tienden a producir un efecto de coherencia en el destinatario/a.

- Los textos son diversos (*tipos de textos*), porque se articulan a esferas de la actividad humana diversas y son elaborados por formaciones socio-discursivas (ver concepto de formación social en Foucault, 1969) que tienen retos diversos.
- Los tipos de textos se modifican *con la historia* porque los recursos de las lenguas naturales cambian, las actividades humanas cambian, los retos de las formaciones socio-discursivas cambian.
- Los tipos de textos se hacen objeto de conocimiento, de ahí los procedimientos de clasificación de los tipos de texto en **géneros de texto**, por ejemplo, la “novela”, el “informe”, la “entrevista”, la “conferencia”, etc. Estos intentos de clasificación de los géneros son siempre insatisfactorios.
- Los géneros se hacen objeto de evaluaciones sociales, de tal manera que cada género, además de sus propiedades lingüísticas, está afectado necesariamente por apreciaciones sociales: **adaptado** a una actividad dada; **pertinente** en un cuadro comunicativo dado; afectado de un **valor cultural** más o menos importante.
- Los géneros de textos se acumulan históricamente. Ellos tienen el status de modelos indispensables: cuando se trata de producir un texto en una situación dada, cada locutor debe elegir uno de los modelos posibles, y conformarse a sus características generales.

2.2. Las condiciones de producción textual

Las condiciones de producción de un texto pueden ser resumidas en el esquema que sigue.

Esquema 1: Las condiciones de producción textual



Cuando tiene que producir un texto (oral o escrito), el locutor/a se encuentra en una cierta situación de comunicación, que puede ser definida como un conjunto de representaciones o de apreciaciones que el locutor tiene sobre esa misma situación, las cuales pueden ser agrupadas en tres sub-conjuntos: a) las representaciones relativas al *cuadro material o físico de producción*, el cual está compuesto por el *emisor/a*, los eventuales *receptores/as*, el *lugar* y el *momento* de la producción; b) las representaciones relativas al cuadro socio-subjetivo de la acción discursiva, que está definido por el *tipo de interacción social* implicada, por el rol social que esta interacción confiere al emisor/a (el estatus de *enunciador/a*), por el rol social de los receptores/as (status de *destinatarios/as*) y, finalmente, por las relaciones de *objetivos* que pueden establecerse entre los dos tipos de roles, en el cuadro interactivo dado; c) las otras representaciones relativas a la situación, así como los *conocimientos que el locutor/a dispone* sobre el contenido temático que será expresado en el texto.

Sobre la base de este conjunto de representaciones, el locutor va entonces a tener que elegir uno de los modelos ya disponibles en el repertorio de textos de su comunidad lingüística o de su repertorio personal, aquél que le parezca más útil y más pertinente en

esa situación de producción. Esta elección es generalmente inconsciente, sin embargo, se realiza siempre.

2.3. Las características de la organización interna de los textos

Incluso si los géneros son diferentes entre ellos, todos los textos, cualquiera que sea el género a los cuales pertenecen, tienen reglas de organización comunes; estas reglas comportan siempre variantes posibles. Por ejemplo, todo texto debe tener una planificación general, pero son posibles diferentes planos; todo texto comporta tipos de discursos entrelazados, pero la elección de estos tipos y de sus modalidades de articulación puede variar; todo texto debe estar organizado temporalmente, pero son posibles diferentes formas de estructuración temporal. La existencia de reglas comunes define la textualidad (y permite afirmar que tal producción verbal constituye una unidad textual coherente); las variantes posibles de aplicación de estas reglas son la fuente de la diversidad de géneros. Las reglas generales de organización de los textos pueden ser esquematizadas como sigue.

Esquema 2. La arquitectura general de los textos

Infraestructura	Mecanismos de Textualización	Mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa
Planificación general	Conexión	Gestión de voces enunciativas
Tipos de discurso	Cohesión nominal	Modalización
Eventuales secuencias	Cohesión verbal	

Este esquema muestra que la arquitectura textual comporta tres niveles superpuestos: el nivel más profundo de la infraestructura, en el cual se aplica el nivel de la textualización, y a éste se le superpone el nivel de la asunción de la responsabilidad enunciativa.

2.3.1. El nivel de la infraestructura

Este nivel comporta tres registros de organización: la planificación general del contenido temático; los tipos de discursos sucesivos que organizan lingüísticamente este contenido y, finalmente, las secuencias que pueden aparecer al interior de un tipo de discurso.

La noción de **planificación general** dice relación al modo de organización y de progresión del contenido temático. Existen múltiples planos, su confección depende, de un lado de la complejidad del contenido mismo que será expresado, de otro lado de las estrategias de presentación de este contenido. Dos ejemplos, en una “novela policíaca”, el plan puede reproducir el orden efectivo de los acontecimientos o no, algunos episodios son mas desarrollados que otros; en un “informe científico”, se

pueden presentar desde el comienzo los resultados generales obtenidos o sólo mencionarlos en la conclusión, etc.

La noción de **tipo de discurso** hace referencia a las configuraciones lingüísticas que entran en la composición de un texto. En realidad, cada texto - de cualquier género - está compuesto de diferentes segmentos en donde pueden ser identificadas configuraciones de unidades lingüísticas específicas (sub-conjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores, de adverbios o de marcas de modalización), en número finito y que pueden ser calificados de "tipos discursivos". Estos tipos tienen por función traducir mundos discursivos; o sea, formatos que organizan las relaciones entre, de un lado las coordenadas de la situación de producción del locutor, y de otra parte las coordenadas de los acontecimientos o estados evocados en el texto. En otras palabras, estos mundos discursivos constituyen los cuadros en los cuales se efectúan, a lo largo de la producción o de la recepción textual, la puesta en relación entre las representaciones del locutor y aquellas de sus interlocutores potenciales. La construcción de estos mundos reposa sobre dos operaciones binarias:

- a) Las coordenadas que organizan el contenido son explícitamente puestas a distancia de las coordenadas generales de la situación del locutor (orden del contar) o no (orden del exponer);
- b) Las instancias (personajes, grupos, nociones, etc.) movilizadas en el texto son puestas en relación con el locutor y su situación (relación de implicación), o no (relación de autonomía).

El cruce del resultado de estas decisiones produce entonces cuatro mundos discursivos:

- Contar implicado
- Contar autónomo,
- Exponer implicado
- Exponer autónomo.

Los mundos así definidos son expresados por cuatro configuraciones de unidades lingüísticas (o tipos lingüísticos), que se pueden calificar respectivamente de: *relato interactivo*, *narración*, *discurso interactivo* y *discurso teórico*, conforme del esquema siguiente.

Esquema 3: La organización de tipos de discurso

		Relación del contenido con las coordenadas del mundo ordinario	
		Conjunción EXPONER	Disyunción CONTAR
Relación al acto de producción	Implicación	Discurso interactivo	Relato interactivo
	Autonomía	Discurso teórico	Narración

La noción de **secuencia** designa formas de planificación estándar que pueden aparecer al interior de un tipo de discurso: la secuencia *narrativa* (o esquema narrativo) en los tipos “relato interactivo” o “narración”; las secuencias *argumentativa* o *explicativa* en el tipo “discurso teórico”; la secuencia *dialogal* en el tipo “discurso interactivo”, etc.

2.3.2. El nivel de textualización

Los **mecanismos de textualización** tienen por función primera la de dar al texto su coherencia lineal o temática, a pesar de su heterogeneidad infraestructural, por el juego de procesos de constitución de *cadena*s de unidades lingüísticas interdependientes (por ejemplo, las series de pronombres sucesivos remitiendo a un mismo referente, o las series de tiempos verbales en concordancia) de **conexión**, de **cohesión nominal** y de **cohesión verbal**.

Los mecanismos de *conexión* contribuyen a marcar articulaciones de la progresión temática; son realizados por organizadores textuales que pueden aplicarse al plan general del texto, a las transiciones entre tipos de discursos, a las transiciones entre fases de una secuencia, o aún, a las articulaciones más locales entre frases sintácticas.

Los mecanismos de *cohesión verbal* aseguran la organización temporal y/o jerárquica de procesos (estados, acontecimientos o acciones) verbalizadas en el texto, y ellos son realizados esencialmente por los tiempos de los verbos. Estas marcas están, sin embargo, en interacción con los tipos de lexemas verbales a los cuales se aplican, así como con otras unidades de valor temporal (adverbios y organizadores textuales especialmente), y su distribución depende también de los tipos de discursos en los cuales aparecen.

2.3.3. El nivel de la asunción de la responsabilidad enunciativa

Los **mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa** tienen por función principal la de explicitar el tipo de posición que adopta el locutor frente al contenido expresado en su texto, y confieren a este último su *coherencia interactiva*.

La *distribución de voces* busca “volver sensibles” las instancias que tienen la responsabilidad de aquello que es expresado (dicho, mirado, pensado) en un texto; estas voces pueden no ser traducidas por marcas lingüísticas específicas, pero pueden también ser explicitadas por formas pronominales, sintagmas nominales, o aún, por frases o segmentos de frases.

La *modalización* sirve para explicitar juicios o evaluaciones que emanan de estas instancias y se dirigen a ciertos aspectos del contenido expresado en el texto, o a ciertos aspectos del proceso mismo de la expresión; la misma es realizada por unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diversos, que pueden ser calificadas de *modalidades*: tiempo del verbo en el modo condicional, auxiliares de modalización, ciertos adverbios, ciertas frases impersonales, etc.

Para seguir profundizando.

Leer:

- BRONCKART, J.-P. (2004). *La actividad verbal, textos y discursos; por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje
- MUGRABI, E. (2002). *La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos-CLEBA.

Réferencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRONCKART, J.-P. (2004). *La actividad verbal, textos y discursos; por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- _____. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En: FAUNDEZ, A., MUGRABI, E. & SÁNCHEZ, A. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. Medellín, Universidad de Medellín, CLEBA/IDEA, 2006, 87-123.
- FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E. y LOMBARDI, D. (1999). *Cuadernos Pedagógicos 1. Alfabetización Lengua*. Medellín: CLEBA-IDEA, América Latina.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- MUGRABI, E. (1992). *O Desenvolvimento da textualidade na escrita de criança*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo. (disertación de Maestría).
- _____. (1997) *Les Capacités Langagières des Analphabètes Brésiliens*, Université de Genève, Thèse n°239, Genève.
- _____. (2002). *La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos-CLEBA.
- _____. (2008). *Acerca de la Pedagogía del Texto*. Ginebra (mimeo).
- _____. (2009). *¿Una revolución copernicana en la enseñanza en enseñanza-aprendizaje de lenguas?* Ginebra (mimeo).

Lectura 3

LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS, UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO POTENTE

Gisela Clavijo Muñoz

El modelo de producción-recepción de texto presentado en la segunda parte de este Módulo no puede ser enseñado tal cual para desarrollar en los alumnos/as capacidades de lectura y escritura. Desde el inicio de su escolarización, el alumno/a debe *progresivamente* ser capaz de producir y comprender textos narrativos, expositivos, explicativos, descriptivos, argumentativos, poéticos, etc. Para eso, él debe ser ubicado de manera *alternada* en actividades globales y complejas de comunicación (actividades macro-lingüísticas) y actividades específicas (actividades micro-lingüísticas).

Las **actividades globales y complejas** de comunicación (actividades macro-lingüísticas) son organizadas en un dispositivo didáctico llamado *secuencias didácticas*, concebidas específicamente para asegurar el dominio de diferentes géneros textuales, como veremos más adelante.

Las **actividades específicas** se refieren a puntos precisos de la gramática (por ejemplo, los grupos de la frase), de vocabulario (elaboración de un campo semántico), de conjugación (las terminaciones de tal tiempo del verbo), de ortografía (las marcas del plural), del funcionamiento del sistema de escritura, etc. Ellas pueden tener o no una relación con una actividad de comunicación ya realizada o a realizar. Habiendo encontrado un problema específico a lo largo de la producción de un texto determinado, el profesor/a puede proponer a los alumnos/as una actividad específica relativa a esa dificultad, pero especialmente en los primeros años de escolarización, las actividades específicas ocupan sólo una pequeña parte del tiempo reservado al aprendizaje de la lecto-escritura, puesto que las actividades complejas son más significativas para los alumnos/as. Este tipo de actividades será abordado en el Seminario de Investigación III, didáctica de lenguas.

1. Secuencias didácticas para la producción de textos

1.1. Dos principios básicos de las SDs

Según Dolz y Schneuwly (1998, p. 91-114) la SD es una estrategia adecuada para la enseñanza-aprendizaje de lo oral que presenta unas particularidades que la distinguen de otras estrategias didácticas. Nosotros asumimos los aportes de estos autores pues los consideramos válidos para plantear la SD e implementarla. Pero creemos que su uso es válido no sólo para la apropiación del lenguaje oral sino también para la del escrito. Lo mismo sería para otras áreas trabajadas de manera interdisciplinar con la lengua.

Destacan los autores dos principios centrales que sirven de fundamento a la SD y que permiten abordar la lengua tanto desde el punto de vista de la comunicación como desde el de los conocimientos. El primer principio consiste en afirmar que el trabajo sobre los géneros se hace siempre en dos niveles: el de la *comunicación*, es decir, la realización de

la actividad lingüística dentro de la cual los/as aprendices producen textos en situaciones de comunicación diversas; y el nivel de la *estructuración* de esta actividad a través de la cual los/as aprendices toman conciencia clara de algunas de sus dimensiones, las observan, las analizan y las ejercitan. Se quiere así romper la dicotomía entre la *liberación* y la *estructuración*, planteada por algunas corrientes innovadoras de la enseñanza. *Liberación* entendida, por dichas corrientes, como el crear espacios en los cuales los/as aprendices tengan la posibilidad de ejercitar la palabra sin intervención del educador/a, y la *estructuración*, entendida a su vez como la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua. El primer principio se sintetiza, entonces, en articular sistemáticamente la *comunicación* y la *estructuración* y hacer de la actividad lingüística, en todas sus dimensiones, el punto de partida y el objeto de la estructuración. El segundo principio se refiere a que es útil y necesario hacer de lo oral, bajo sus múltiples formas, un objeto de enseñanza-aprendizaje autónomo. Según nuestra premisa, también extendemos este principio al lenguaje escrito.

Para realizar estos dos principios básicos, se articulan explícitamente el plano de la estructuración con el de la comunicación; o en otros términos, se pone en relación el trabajo sobre la situación de producción y sobre la producción misma del texto; ésta es la dialéctica que fundamenta la SD.

1.2. ¿Qué es una Secuencia Didáctica?

A partir de los dos principios antes señalados, se concibe la Secuencia Didáctica (SD) como un conjunto de actividades que se organizan para la enseñanza-aprendizaje de un texto oral o escrito, para aprender a producirlo tanto en el nivel de su contenido como en el de su expresión lingüística. Enseñar a producir textos es ofrecer herramientas a los/as aprendices para que puedan desenvolverse de manera autónoma en una situación de comunicación determinada y, también, es acompañar a los/as aprendices para que logren dominar mejor un género específico de texto. Un género textual es una herramienta de comunicación para una situación específica. Cada género textual exige aprendizajes diferenciados y por eso tenemos que proponer y desarrollar SDs diferentes para abordar los diferentes géneros.

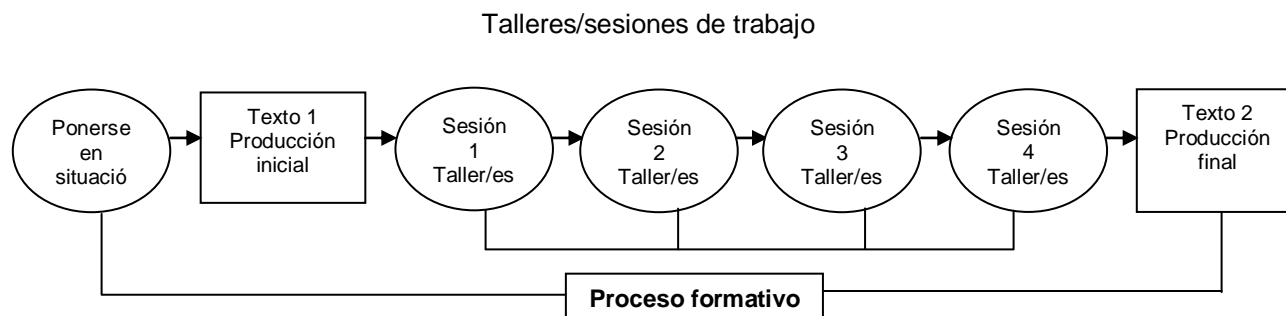
La Secuencia Didáctica normalmente corresponde a un período determinado de enseñanza y aprendizaje, y su objetivo es la apropiación de un género específico de texto para responder a una situación o problemática de la vida de los/as aprendices mediante el desarrollo de la capacidad de intervenir “lingüísticamente” (a través del texto) en la misma. Una característica esencial de las SDs es el esfuerzo de hacer que los/as aprendices lleguen a ser conscientes de su aprendizaje. Otras características a tener en cuenta en la construcción de las SDs es que sea un proceso consciente, intencionado, no espontáneo; que se desarrolle por períodos cortos de tiempo pero intensivos; muchas veces exige, además, un trabajo interdisciplinar, y sus resultados son evaluables.

Algunos de los criterios pedagógicos en los que se fundamenta la SD son los siguientes:

- La **diversidad textual** y la necesidad de procesos de enseñanza específicos para la apropiación de cada género textual.
- El **aprendizaje en espiral**. Partir de un texto, profundizar algunos componentes del mismo y luego volver al texto como totalidad.

- De **lo complejo** (producción inicial de un texto) **a lo simple** (módulos en talleres, descomposición de las dificultades) y luego nuevamente **a lo complejo**, re-escritura del texto o producción de uno nuevo.
- **Trabajo intensivo** sobre un género de texto durante un determinado período de tiempo.
- Utilización y producción de **textos de uso social**, auténticos, no “escolares”, que respondan a necesidades de comunicación de los/las aprendices o a los cuales ellos/ellas se enfrentan en su vida cotidiana.
- **Revisión y re-escritura**, re-leer para mejorar el texto, para re-escribirlo.
- **Orientar** para que se descubran y apropien nuevos saberes, y se desarrollen capacidades y competencias para avanzar en el proceso mediante evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, final o certificativa.
- **Regulación interna** (cada persona) **y externa** (el grupo, el profesor/a, otros), aplicación de listas de control (colectiva o personal).

Las SDs normalmente están compuestas por varios talleres o sesiones de trabajo. No se trabaja, por ejemplo, el género argumentativo, en un solo taller. Para un género de texto determinado, el estudio y profundización en sus componentes, contexto, contenido, planificación, textualización (conexión, cohesión, modalización), se requieren varios talleres. Inicialmente se pide al/la aprendiz producir un primer texto a partir de una situación de comunicación definida y a partir de allí se desarrolla el proceso. Si el/la aprendiz ya domina todos los componentes del texto específico no sería necesario adelantar la SD. En caso contrario, para la realización de las SD, suelen proponerse *cuatro momentos* básicos: definir la situación de producción, realizar la producción inicial, desarrollar talleres de aprendizaje y, finalmente, realizar la producción final. Estos momentos se muestran en el esquema siguiente.



1.3. Momentos en la Secuencia Didáctica

El primer momento es **ponerse en situación**. Al iniciar el proceso de trabajo con un género, tenemos que colocar al/la aprendiz en situación de producción. Se trata de presentar una situación de comunicación bien definida. La puesta en situación es un momento durante el cual los/as aprendices se construyen una representación de la situación de comunicación y de la actividad lingüística a desarrollar. Se trata de un momento importante y en el cual se pueden distinguir dos dimensiones: la primera dimensión debería ser definida con los/as aprendices, y para ello es necesario responder a preguntas como: quién escribe y desde dónde, para quién, con qué objetivos, en qué

género va a hacerlo. El/la aprendiz debe tener claros estos aspectos; ubicarse, saber qué se espera de él o ella. En otros términos, se trata de definir un proyecto de comunicación lo más preciso posible, para que esté realizado al final de la SD. Así mismo, para el acercamiento a los géneros, es conveniente presentar textos de referencia o modelos en el género elegido, lo que les puede dar sugerencias a los/as aprendices en la elaboración de sus textos pues producir no es crear a partir de la nada sino transformar o entrar en la corriente de la comunicación teniendo en cuenta lo que ya existe, como señala la perspectiva de la intertextualidad. El educador/a debería plantear preguntas que ayuden a los/as aprendices a producir el texto. No se trata de dar todo, pero sí ofrecer algunos elementos que sirvan de punto de partida.

La segunda dimensión del momento ponerse en situación se refiere a los contenidos. En efecto, toda producción implica el dominio de contenidos que es necesario trabajar en el desarrollo de la SD. En el momento de la puesta en situación se debería lograr que los/as aprendices descubran la importancia de los contenidos que van a trabajar. El momento de la puesta en situación permite, entonces, presentar a los/as aprendices las informaciones necesarias para conocer el proyecto comunicativo contemplado y los aprendizajes lingüísticos ligados a él.

El segundo momento es el de la **producción inicial**. Los/as aprendices producen un texto inicial, así sea pequeño o incompleto y que, probablemente, no se ajuste mucho a las características del género elegido. Este texto permite obtener información sobre el nivel de conocimiento y dominio del género textual por parte de los/as aprendices y de los problemas (contenido) a tratar; esta primera producción tiene la función de una evaluación diagnóstica. Pone en evidencia las capacidades ya existentes en los/as aprendices y sus potencialidades. Juega, pues, un rol regulador de la SD tanto para los/as aprendices como para los educadores/as. Para los/as aprendices, realizar una producción inicial concretiza los elementos definidos en la puesta en situación y clarifica, entonces, el género y las actividades propuestas para la SD. Les permite, al mismo tiempo, descubrir lo que ellos/ellas ya saben hacer y tomar conciencia de sus carencias así como las de los otros/as aprendices. Así, pues, a través de esta producción inicial el objeto de la SD se precisa en sus dimensiones comunicativas y se manifiesta igualmente como lugar del aprendizaje necesario sobre dimensiones problemáticas. Para el educador/a, a su vez, estas producciones iniciales constituyen momentos privilegiados de observación, permitiéndole afinar y adaptar más los talleres a las capacidades reales de los/as aprendices; permite diferenciar y graduar la enseñanza.

Así mismo, habría que garantizar que los textos producidos por los/as aprendices sean leídos por una persona diferente al educador/a. Ello permite hacer realidad que la lengua sirve, entre otras cosas, para comunicarse con otros/as. Debería quedar claro que escribir no es una cuestión entre aprendiz y educador/a, sino que es una cuestión que afecta a todas/os. Esta concepción de la escritura permite ir más allá de la concepción tradicional, examinar las soluciones de las problemáticas asumidas para la producción textual, las limitaciones de los textos producidos y construirlos y mejorarlos a través de la interacción.

De otro lado, la producción inicial es igualmente el primer lugar de aprendizaje de la SD. El simple hecho de hacer, de realizar una actividad determinada de manera precisa constituye un momento de toma de conciencia de los juegos y de las dificultades relativas al objeto de aprendizaje. De otro lado, estas producciones de los/as aprendices pueden

ser valoradas de varias maneras: la discusión en clase o el análisis por el educador/a. Los textos también pueden ser leídos y valorados por los otros/as aprendices, quienes analizan los textos, resaltan los aspectos positivos y negativos; y luego, la revisión por los propios autores/as. Paralelamente se va construyendo un lenguaje común entre aprendices y educador/a, se ensancha y precisa el espacio del problema que será objeto de estudio en los talleres. En síntesis, la producción inicial constituye, así entendida, un primer lugar de aprendizaje.

El tercer momento de la SD corresponde al desarrollo de **los talleres de aprendizaje o sesiones de trabajo**. Escribir y hablar son actividades complejas, así como lo son la comprensión y la profundización de la realidad. Lo que hacen los talleres es “descomponer” las dificultades o limitaciones para trabajarlas de forma aislada; descomponer la actividad compleja en series de actividades secuenciales. Habría que seleccionar las limitaciones o carencias más significativas encontradas en los/as aprendices y jerarquizarlas. Ubicar y trabajar las limitaciones tanto en el nivel de la lengua como en el nivel del contenido del texto (las áreas disciplinares implicadas). Es necesario ampliar la información y la comprensión de los/as aprendices sobre la temática del texto. Así mismo que identifiquen las características específicas propias del género de texto que están produciendo.

Se trata, entonces, de abordar en los talleres aquellas limitaciones o carencias que se han evidenciado en la producción inicial, y construir con los/as aprendices las herramientas necesarias para superarlas. Pero, ante los talleres surgen dos preguntas importantes, siguiendo a Dolz y Schneuwly, (p. 99-114.): ¿qué problemas abordar en los talleres de la secuencia? y ¿cómo concebir cada uno de los talleres para obtener los objetivos fijados? Los autores, para la primera pregunta, distinguen cuatro niveles del funcionamiento verbal que podrían ser trabajados en la SD:

- *Representarse la situación de comunicación*. Los/as aprendices deben aprender a considerar la finalidad prevista, representarse así mismo el destinatario/a del texto y su propio status en cuanto autor/a. Estos parámetros están estrechamente ligados al género de texto a producir y al tipo de resultado a obtener, y condicionan la situación de comunicación.
- *Elaborar y conocer los contenidos*. El problema de los contenidos se plantea de manera diferente según las actividades lingüísticas consideradas. Para ciertas actividades los/as aprendices deben conocer las técnicas y los métodos para encontrar nuevas informaciones o elaborar los contenidos; para otras actividades, se trata de utilizar los contenidos ya dominados. En fin, contenido y estructura del texto a producir deberían ser perfectamente conocidos y comprendidos, lo que implica entonces un trabajo serio sobre los contenidos.
- *Organizar y planificar la actividad*. Toda actividad requiere de una preparación que difiere según se trate de producir un texto oral o escrito, los géneros de textos a producir, el destinatario/a, el rol social del autor/a, entre otros.
- *Producir el texto*. Los/as aprendices deben elegir los medios más eficaces para hacerse comprender por el destinatario/a: jerarquizar las unidades temáticas, elegir un vocabulario adecuado a la situación dada, elegir una base temporal compatible con el orden del contar o del exponer según el género textual, servirse de organizadores textuales para dar conexión a su texto y encadenar las partes, relativizar sus posturas

a través, entre otros, de ciertos adverbios, de reformulaciones o de expresiones de distanciamiento.

En una SD generalmente se prevén diferentes talleres para trabajar asuntos que se sitúan en diferentes niveles del funcionamiento verbal pero desde un punto de vista complementario. Se habla, entonces, de solidaridad externa de los talleres, lo que significa fundamentalmente que la estructura de una SD, aún siendo modular, toda ella comporta los aspectos ineludibles para lograr una visión pertinente de la actividad lingüística trabajada.

Además de estos cuatro niveles del funcionamiento verbal, que determinan cuestiones a trabajar en los talleres, otra dimensión a tener en cuenta, para la elección de dichas cuestiones, son las capacidades de los/as aprendices y otros trabajos efectuados (otras SD) desarrollados para el dominio de la lengua con esos mismos/as aprendices. Por lo anterior, sobre una misma problemática y un mismo género de texto, se pueden construir diferentes SDs con talleres que enfatizen diferentes aspectos. Hay, pues, múltiples posibilidades de adaptación de la SD a las necesidades de un grupo de aprendices. Así mismo, en la planeación de las SD ciertas actividades se pueden proponer como obligatorias y otras como facultativas; sin embargo, en el desarrollo de los talleres, la situación concreta de los/as aprendices pueden invertir esta mirada inicial llevando al educador/a a trabajar de forma más intensa las actividades propuestas como facultativas. Es igualmente posible que se requieran nuevas actividades para trabajar de manera más profunda una cuestión no prevista o dificultades encontradas en la producción inicial o en el desarrollo del proceso. Las SDs son, pues, una estrategia que permite múltiples adaptaciones según las exigencias de cada situación particular.

Frente a la pregunta sobre cómo construir los talleres, podemos decir que, en general, todo taller debería comprender tres tipos de aproximaciones que se pueden distinguir teóricamente, pero que son interdependientes en la práctica bajo formas muy diversas: los/as aprendices deben ser confrontados a su propias producciones textuales que ellos/as mismos/as observan y analizan; los/as aprendices son puestos en situaciones diversas que les permiten ejercer prácticamente, una a una, ciertas dimensiones de la actividad lingüística; y, los/as aprendices construyen un lenguaje común para poder hablar de la actividad lingüística que están trabajando.

Para toda SD existe un referencial inevitable, los textos de referencia. Los mismos pueden ser producidos por expertos/as, o a veces por aprendices de otro nivel o por otras personas no expertas. Como ya lo dijimos anteriormente, una de las primeras actividades dentro de una SD es la observación y análisis de textos de referencia en el género objeto de la SD. Los/as aprendices deberían buscar y analizar textos: invitaciones, recetas, cartas, editoriales, artículos enciclopédicos, etc. según sea el género que se esté trabajando. El/la aprendiz mira, lee, analiza y luego imita pues, según postula Vigotsky, sólo se imita lo que se entiende pues la imitación humana es algo activo. Mirar, analizar, confrontar con su texto son actividades básicas para desarrollar capacidades y competencias escriturales. Dichos textos pueden ser textos de uso social, auténticos, producidos en situaciones reales de comunicación; deberían ser textos de calidad tanto en el nivel del contenido como en el de las formas lingüísticas que, además, puedan ser comprendidos por los/as aprendices. Pero en algunos casos es casi imposible encontrar estos textos y por ello, los educadores/as deben adecuar textos ya existentes a estas

necesidades. En todo caso, estos textos se constituyen en piedras angulares para la enseñanza de la lengua, sean utilizados (observados y analizados) en su totalidad o por partes.

La lectura o escucha íntegra de textos de referencia clarifica como ningún otro medio el objeto del lenguaje sobre el cual trabaja la SD y puede ser utilizado, como lo señalamos anteriormente, en el momento de la puesta en situación para ayudar a los/as aprendices a clarificar y precisar las representaciones necesarias sobre la actividad lingüística que están emprendiendo. Por añadidura, la lectura o escucha parcial de un texto de referencia puede igualmente apuntar al desarrollo de los conocimientos concernientes a los contenidos o temas y permite observar los detalles del texto.

De todas formas, las diversas actividades dentro de la SD deberían garantizar:

- *La apropiación de nociones y conceptos por parte de los/as aprendices.* O sea, se trata de un lenguaje técnico apropiado que permita nombrar un cierto número de aspectos del género que se trabaja y de la actividad verbal tratada. Comprende, para cada SD, una serie de términos que los/as aprendices deberían apropiarse.
- *La construcción de la lista o ficha de control de la producción textual.* Estas fichas comprenden informaciones de niveles muy diferentes, correspondientes a las cuestiones trabajadas en los talleres; en ellas se presentan aspectos básicos a tener en cuenta, combinan reglas o criterios sobre la forma y sobre el contenido del texto y luego pueden servir de memoria externa y guía en la elaboración de un nuevo texto. Ellas ayudan a que el/la aprendiz revise su texto, tome una relación de exterioridad frente al mismo, lo cual permitirá su posterior transformación. Estas fichas se constituyen en la base para la evaluación de la producción por los mismos productores/as, sus colegas, los educadores/as. Pueden ser utilizadas también para analizar un texto después de haber elaborado un esbozo, a veces después de varias etapas de reescritura o para evaluar la producción final. La elaboración de las fichas de control puede hacerse de diferentes formas, en clase por los/as aprendices y el educador/a, o sólo por los/as aprendices. Pueden construirse a medida que se avanza en la SD o en el momento previo a la producción final, en un taller de síntesis de los talleres ejecutados.
- *La objetivación de la propia producción textual.* El análisis de la propia producción o de las de los otros/as aprendices se constituye en un medio eficaz para realizar un control consciente del propio comportamiento; la producción se convierte en objeto exterior, analizado y comprendido por el mismo productor/a. Aprender a hablar sobre el texto, a objetivarlo: allí se produce un metalenguaje; se aprende a mirar el texto, a analizarlo, utilizando los conceptos propios de las disciplinas implicadas.

El cuarto y último momento es el de la **producción final**. Es el momento de la realización definitiva del proyecto comunicativo introducido desde la puesta en situación; la producción final se constituye en el resultado verificable de la SD. La producción final aparece así como el lugar en el cual los saberes y las herramientas apropiadas pueden ser empleadas en una situación de comunicación lingüística real. Este momento se constituye en una síntesis del proceso, y durante el mismo el/la aprendiz puede mejorar el texto inicial o escribir uno nuevo; escribir es, en muchos casos, re-escribir. La forma que toma esta producción es variable y depende mucho de los aspectos definidos en la puesta en situación.

Idealmente, los/as aprendices se han convertido en “expertos” de la actividad lingüística evaluada. La producción final y su discusión es así el lugar de práctica y de utilización crítica de los saberes construidos. Es, en su empleo por parte de los aprendices, donde se hace la evaluación. El educador/ y los/as aprendices pueden observar si ha habido progresión con relación al punto de partida. Pero la imagen de estos aprendizajes no es tan fiel pues, por una parte, dado que dichos aprendizajes son muy recientes en la memoria, pueden dar una forma caricaturesca de aplicación estricta de reglas o, por otra parte, la apropiación puede no ser tan profunda como para transformar la producción. Los cambios fundamentales del funcionamiento verbal pueden haberse iniciado por los aprendizajes efectuados pero es posible que sus efectos permanentes sólo se manifiesten más tarde.

La producción final, el texto último, es la obra que será evaluada en el nivel de la evaluación sumativa en los procesos educativos. La evaluación se entiende también como regulación del proceso de producción de un texto; *regulación interna* y *regulación externa*. Esta *regulación interna* consiste en la adopción, por parte del/la aprendiz productor/a de un texto, de un punto de vista crítico sobre su propia actividad a fin de controlar los diferentes problemas que se le presentan en la escritura. La *regulación externa* se realiza a través del educador/a quien facilita instrumentos o listas de control.

Usadas de la manera expuesta, las SDs pueden convertirse en una herramienta potente para la producción de textos pertinentes a través de los cuales los/as aprendices mejoren sus capacidades de intervenir lingüísticamente de manera más eficaz en diferentes ámbitos de su realidad.

2. El funcionamiento de las Secuencias Didácticas en la Pedagogía del Texto

2.1. El rol de las Secuencias Didácticas desde el enfoque de la Pedagogía del Texto (PdT)

La caracterización realizada de las SDs nos permite afirmar que, usadas de manera adecuada, las mismas pueden convertirse en una herramienta potente para la producción de textos pertinentes a través de los cuales los/as aprendices mejoren sus capacidades de conocer y de intervenir lingüísticamente, de manera más eficaz, en diferentes ámbitos de su realidad. Así mismo, las SDs posibilitan el desarrollo de las capacidades y las competencias requeridas en los/as aprendices para la producción de textos, de diferentes géneros textuales.

Dentro del enfoque de la PdT, se han planeado e implementado SDs en procesos educativos diversos, y la experiencia nos confirma que éste es un dispositivo pedagógico potente ya que permite:

- planear la acción educativa adaptada a realidades diversas y a situaciones problemáticas particulares vivenciadas por los/as aprendices;
- trabajar varias áreas disciplinares abordadas de manera interdisciplinar para profundizar en el conocimiento de las problemáticas;
- buscar la apropiación de géneros textuales graduando la apropiación de los mismos según el nivel de los/as aprendices;

- atender a grupos de aprendices de diversos niveles proponiendo actividades según los dominios o capacidades ya alcanzados.

A partir de lo expresado anteriormente, las SDs se podrían utilizar:

- en los diferentes niveles del proceso educativo: primaria, secundaria, pregrados, postgrados, etc.
- con sujetos diferentes: niños/as, campesinos/as, mujeres, indígenas, desplazados/as, etc.
- en diferentes momentos del proceso educativo para realizar diagnósticos, profundizar problemáticas, realizar evaluaciones, etc.

2.2. Ejemplos de SDs

Proponemos a continuación algunos ejemplos de SDs para ser coherentes con la afirmación de que los textos de referencia aportan a la comprensión de los diferentes géneros textuales y pueden ayudar a desarrollar capacidades y competencias para producirlos, teniendo presente que la SD es también un género específico de texto y que, por tanto, tendría que ser apropiada por los educadores/as. Los ejemplos que presentamos seguidamente fueron elaborados en proyectos de educación básica, desarrollados por la Corporación Educativa CLEBA, en la cual, desde el año 2003, hemos asumido las SDs como dispositivo para la planeación y desarrollo de la acción educativa. Caracterizaremos las SDs según problemática, aprendices, finalidad, y momento del proceso para el cual se planea. El cuadro abajo recoge tres (3) ejemplos de SDs.

Los ejemplos de las SDs se transcriben en sus versión inicial (momento de la planeación); sin embargo, consideramos que deberían ser valoradas críticamente después de su implementación. Esta valoración debería analizar: adecuación de contenidos de las áreas, distribución de contenidos en los talleres o sesiones, estrategias y actividades consideradas para el tratamiento de los contenidos, tiempo destinado para cada actividad, productos, participación de los/as aprendices, logro de los objetivos propuestos, etc. Las SDs presentadas a continuación no han sido sometidas a este tipo de valoración y, por tanto, aún no han sido ajustadas.

<i>Ejemplo</i>	<i>Problemática</i>	<i>Aprendices</i>	<i>Género de texto</i>	<i>Finalidad</i>
1. (link)	Problemáticas elegidas con las educadoras y animadoras.	Educadoras y animadoras de varios proyectos CLEBA.	Texto argumentativo	Profundizar las problemáticas elegidas y producir un texto que pueda ser publicado.
2. (link)	Falta de comunicación en el núcleo familiar.	Educandas/os adultas /os de nivel inicial o medio.	Texto narrativo (relato).	Lograr la apropiación de contenidos específicos de las áreas de lengua (micro y macro universos lingüísticos), de matemáticas y ciencias sociales, y producir un relato sobre la problemática elegida.
3. (link)	Falta de conocimiento sobre la composición nutricional de los alimentos.	Inicial (segunda secuencia).	Texto instruccional (receta de cocina grupal).	Profundizar contenidos específicos de las áreas de lengua (micro y macro universos lingüísticos), de matemáticas y ciencias naturales sociales, y producir un relato sobre la problemática elegida.

Bibliografía

CLAVIJO, M. G. "Implicaciones pedagógicas de los avances de las ciencias de lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna". En: FAUNDEZ, A., MUGRABI, E. Y SÁNCHEZ, A. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto*. Medellín, Universidad de Medellín, CLEBA/IDEA, 2006, 149-170.

DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. France: ESF éditeur, 1999.

MUGRABI, E. *La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos, Corporación Educativa CLEBA, 2002.

Para seguir profundizando.

Leer:

MUGRABI, E. (2008). *Acerca de la Pedagogía del Texto*. Ginebra (mimeo).

_____. (2009). *¿Una revolución copernicana en la enseñanza-aprendizaje de lenguas?* Ginebra (mimeo).

Actividades

Actividad 1. *Elaboración de una secuencia didáctica del género enciclopédico.*

Tomando en cuenta, por un lado la presentación del género enciclopédico, en Mugarbi, 2009, y de otro, los referentes teóricos sobre la Secuencia Didáctica presentados en Clavijo, 2009, elaborar una *secuencia didáctica* con el objetivo de hacer conocer/producir el género enciclopédico y sus diferentes componentes a alumnos/as de un nivel elegido por usted.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Ejemplo 1: [\(Link\)](#)

Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre mujeres del municipio de Marinilla para la consecución de la igualdad y la paz

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE EDUCADORAS

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Corporación Educativa CLEBA Formadora: Gisela Clavijo M.		Período: 17 de septiembre de 2008 a enero 15 de 2009
Total de horas: 40 horas	Nivel de los/las aprendices: Educadoras del proyecto	Fecha de planeación: Septiembre 10 de 2008
Recursos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Textos modelos: <i>Por una comunicación clara, Sobre la guerra.</i> - Otros: video beam, computador, paleógrafos, marcadores, Libro Mugarbi, E., Colección de textos modelo. 		
Problema:	Género de texto a producir:	Áreas disciplinares implicadas:
Los problemas serán elegidos con las educadoras, uno para cada una. Los criterios para su elección: problemas evidenciados en el proceso educativo, que resulten de interés para la comunidad de Marinilla en general, sobre los cuales las educadoras tengan motivación e interés en profundizar (comprender mejor), sobre los cuales tengan posibilidad de recabar informaciones.	Secuencia argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua - Matemáticas - Las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales dependerán de los problemas elegidos.
Objetivos (¿qué se quiere lograr en cada área disciplinar?):		
<ul style="list-style-type: none"> - Logar la apropiación del género argumentativo a partir de sucesivas escrituras de textos sobre problemas elegidos por las educadoras. - Elaborar gráficos y tablas que suministren información sobre los problemas elegidos para la producción escritural. - Profundizar los problemas elegidos y tomar posturas argumentadas frente a los mismos. - Elaborar argumentos y refutar contra-argumentos, sobre los problemas objeto de los textos, en base a los aportes de las ciencias sociales y/o naturales, según sea necesario. 		

Áreas disciplinares y contenidos			
Área disciplinar implicada	Contenidos (¿qué aprender?)		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> - La argumentación. - Tipos de argumentos. - Plan de un texto argumentativo. - Mecanismo de textualización y posicionamiento enunciativo de la argumentación. - Lista de control para un texto argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica los diversos tipos de argumentos presentes en un texto. - Construye diversos tipos de argumentos y debate contra-argumentos. - Lee comprensivamente textos argumentativos. - Percibe el motivo de controversia, las concesiones e ironías en un texto argumentativo. - Elabora textos argumentativos orales y escritos. - Encadena argumentos en la argumentación de textos escritos. - Diferencia la argumentación de otras secuencias discursivas. - Elabora y aplica listas de control a textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora y respeta las ideas de los otros/as. - Manifiesta respeto ante las producciones textuales, orales o escritas, producidos por otros/as. - Valora la argumentación como instrumento para construir procesos de acercamiento entre contrarios/as.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Datos estadísticos. - Porcentajes. - Tablas y gráficos: lectura y elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta porcentajes referidos al problema de su texto. - Elabora tablas y gráficos para representar informaciones significativas del problema profundizado. - Interpreta información cuantitativa presentada en gráficos y tablas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los contextos de aplicación de las matemáticas. - Aprecia la relación existente entre la matemática y otras ciencias.
Ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos conceptuales de esta área disciplinar estarán determinados por los problemas elegidos por las educadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe el problema seleccionado señalando manifestaciones y consecuencias del mismo en las personas, las comunidades y la sociedad. - Es capaz de analizar el problema ubicando algunas causas del mismo y estableciendo relaciones entre ellas. - Establece relaciones entre éste y otros problemas. - Plantea alguna alternativa de solución al problema analizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se esfuerza por apropiarse de manera sistemática los conceptos científicos que le permiten analizar el problema seleccionado. - Valora el poder del conocimiento científico y el aporte del mismo a la comprensión y transformación de su realidad.
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos conceptuales de esta área disciplinar estarán determinados por los problemas elegidos por las educadoras. 		

Distribución por talleres			
Talleres	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo (horas)
No. 1	Problema.	Plenaria: introducción.	15'
Talleres	Contenidos de las	Actividades principales o técnicas	Tiempo

Distribución por talleres			
	disciplinas		(horas)
	- Situación de producción: ¿quién?, ¿para quién?, ¿con qué finalidad?, ¿desde qué lugar social?, ¿qué género de texto? - Primera escritura del texto.	- Trabajo personal: listar y elegir un problema con los criterios antes establecidos. - Plenaria: ✓ Análisis de problemas y acuerdos. ✓ Explicitación de la situación de producción. ✓ Comentarios iniciales sobre los problemas, en base a preguntas como: ¿qué conocemos sobre estos problemas; ¿cómo se manifiestan?, ¿a quiénes afectan?, ¿por qué se producen?, ¿otros? ✓ Conocimientos sobre el género de texto, en base a algunas preguntas como: ¿Qué conocemos de los textos argumentativos?, ¿estructura?, ¿características?, ¿otros? ✓ Lectura de texto argumentativo de referencia.	45´ 60´ 60´ 60´ 60´
		- Trabajo personal: ✓ Escritura de texto. - Plenaria: ✓ Lectura de los textos. ✓ Análisis de los mismos (fortalezas y debilidades). ✓ Recepción y fotocopia. ✓ Ubicación de investigación sobre el problema.	60´ 30´ 60´
		- Trabajo personal: elaboración de plan de investigación. - Plenaria: ✓ Puesta en común ✓ Acuerdos.	30´ 60´ 30´
No. 2	- Fortalezas y debilidades de las primeras versiones. - La argumentación. - Tipos de argumentos. - Plan de un texto argumentativo.	- Plenaria: ✓ Puesta en común por parte de formadora. ✓ Comentarios y acuerdos. - Plenaria: ✓ Análisis procesual de texto de referencia. - Compromiso: entrega de otros textos argumentativos para su análisis.	50´ 3 horas 10´
No. 3	- Problemas seleccionados: descripción, causas, consecuencias, posibles soluciones, datos estadísticos. - Contenidos específicos de las ciencias de acuerdo a los problemas seleccionados.	- Plenaria (75´ para cada problema): ✓ Socialización de investigación sobre los problemas. ✓ Presentación y comentarios. ✓ Sugerencias. - Trabajo personal: ✓ Revisión de textos y análisis del contenido ubicando vacíos y aspectos que se deberían ampliar.	5 horas 60´
		- Plenaria: ✓ Puesta en común y sugerencias.	60´

Distribución por talleres			
		- Compromiso: rescribir los textos mejorando forma y contenidos (segunda versión).	
No. 4	- Datos estadísticos. - Porcentajes. - Tablas y gráficos: lectura y elaboración.	- Plenaria: ✓ Revisión de cifras de los problemas elegidos y ampliación. ✓ Elaboración de tablas y gráficos. - Compromiso: elaboración de gráficos o tablas para sus propios textos. Pasar las segundas versiones de los textos a papelógrafos para el próximo taller.	4 horas
No. 5.	- Revisión de segundas versiones de los textos: forma y contenidos. - Mecanismo de textualización y posicionamiento enunciativo de la argumentación.	- Plenaria: ✓ Lectura de textos (segunda versión) y análisis crítico de los mismos.	4 horas
		- Plenaria: ✓ Ubicación de mecanismo lingüísticos específicos de la argumentación en un texto de referencia. - Compromiso: escribir la tercera versión del texto teniendo en cuenta los mecanismos de textualización.	3 horas
No. 6	Lista de control para un texto argumentativo.	- Plenaria: ✓ Elaboración procesual.	2 horas y 30´
		- Trabajo personal: aplicación de lista de control a la tercera versión del texto de otra compañera.	45´
		- Plenaria: ✓ Socialización de resultados de aplicación de la lista de control. - Compromiso: hacer la escritura final de los textos introduciendo los cambios surgidos de la aplicación de la lista de control (traer en papelógrafos).	45´
No. 7	- Texto: versión final. - Impresión: tipo, número, características, etc. - Evaluación de la SD.	- Plenaria: ✓ Lectura de los textos. ✓ Observaciones finales.	3 horas
		- Trabajo personal: hacer últimos ajustes.	2 horas
		- Plenaria: ✓ Propuestas y acuerdos sobre impresión. ✓ Comentarios críticos frente el proceso vivido con la SD.	2 horas

Elaborado por: Gisela Clavijo M.
Medellín, Septiembre 10 de 2008

Ejemplo 2 (Link)

Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre mujeres del municipio de Marinilla-Ant. para la consecución de la igualdad y la paz

PLANEACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Educadoras: Paola Andrea Acevedo, Leidy Duque, Yorlady Vergara, Luz Helena Espinosa

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Corporación Educativa CLEBA		Período: Por definir
Total de horas: 30 horas	Nivel de los/las aprendices: Nivel inicial y Medio bajo	Fecha de planeación: Noviembre de 2007
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Textos modelos: Ejemplos de texto narrativos (relato). - Otros: Carlos Mario Giraldo Duque. <i>¡Dime qué clase de autoridad eres en tu hogar! y te diré... quién te escucha y quién te obedece-</i> Medellín –Colombia. <i>Cuando se le acerque su hijo, ¡escúchelo, hágalo sentir importante!.</i> Papelógrafos, marcadores, cinta, láminas. 		
Problema: <ul style="list-style-type: none"> - La falta de comunicación en el núcleo familiar. 	Género de texto a producir: <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo (relato) 	Áreas disciplinares implicadas: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua. - Matemáticas. - Ciencias Sociales.
Objetivos (¿qué se quiere lograr en cada área disciplinar?) <ul style="list-style-type: none"> - Lengua: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar y escribir los grafemas, f, g y j en diferentes textos escritos. ✓ Producir un relato grupal sobre la falta de comunicación en la familia. ✓ Analizar los diferentes tipos de comunicación e identificar sus características. ✓ Reconocer en diferentes textos escritos problemas de aglutinación y separación de palabras. - Matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formular problemas matemáticos sencillos a partir de los contenidos de un texto. - Sociales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer el papel que desempeña la familia como eje del desarrollo social. ✓ Reconocer la importancia de la comunicación en la familia tanto verbal, como no verbal 		

Áreas disciplinares y contenidos			
Área disciplinar implicada	Contenidos (¿qué aprender?)		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y diálogo - La familia y su papel dentro de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia las causas y consecuencias de la falta de comunicación en la familia. - Analiza situaciones que generan conflictos familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia de una adecuada comunicación en la familia. - Se reconoce como ser fundamental para propiciar el diálogo en su familia.
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicación - Problemas matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea y resuelve problemas matemáticos sencillos partiendo de información contenida en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la utilidad de operaciones matemáticas en la vida cotidiana.

Áreas disciplinares y contenidos			
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo, relato: Características y partes. - Parámetros de producción. - Micro universo lingüístico: problemas de aglutinación y separación de sílabas en palabras al final de región. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia el relato de otro tipo de textos narrativos. - Identifica, lee y escribe los grafemas g, f y j. - Identificar sus problemas en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta interés por la lectura y escritura de textos narrativos; relato. - Observa con atención sus propias producciones. - Autocrítica.

Distribución por sesiones			
sesiones	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo (horas)
No. 1	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción al problema: "La falta de comunicación en la familia" : Caracterizarla desde las educandas: diagnóstico (Ubicar). - Parámetros de producción del texto: (Producción consciente): <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Quién? ✓ ¿Para quién? ✓ ¿Con qué finalidad? ✓ ¿Desde qué lugar social? ✓ ¿Qué género de texto? - Primera escritura del texto. (Diagnóstico sobre: forma Lingüística y contenido) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intercambio sobre las siguientes preguntas: ¿Cómo se vive la comunicación en las familias de la comunidad?, ¿qué problemas han vivido ustedes en su familia?, ¿por qué se producen estos problemas? - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acuerdos. ✓ Lectura de relato (texto de referencia). - Trabajo en grupos: escritura del relato - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de los textos producidos ✓ Observaciones críticas 	<ul style="list-style-type: none"> 30´ 45´ 1h 30´
No. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las primeras producciones (conscientes). - Texto Narrativo (comprensión): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Características ✓ Clases ✓ Estructura /plan textual del relato - Apropiación del género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: presentación de análisis - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intercambio ✓ Análisis procesual de un relato (texto de referencia) - Trabajo en grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis del las partes de otro texto - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner en común ✓ Aclaraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 30´ 60´ 45´ 15´
No. 3	<ul style="list-style-type: none"> - Micro universo lingüístico: grafías F, G y J. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: Trabajo con uno de los textos elaborados por los grupos u otro texto sobre el problema. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lecturas varias del texto (educadora, algunas educandas, lectura normal, lectura lenta, etc.) ✓ Ubicación de grafías conocidas por las educandas. ✓ Selección de la palabra familia. ✓ Descomposición en sílabas de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> 3 h.

		<p>familia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación de las grafías ✓ Ubicación de otras palabras con esos sonidos ✓ Listar las nuevas palabras señaladas por las educandas. ✓ Volver al texto completo y ubicar en el mismo otras palabras con las grafías identificadas. ✓ Producción oral de textos por las educandas. ✓ Escritura de algunos pedazos de los textos en el tablero y en los cuadernos. 	
No. 4	<ul style="list-style-type: none"> - La falta de comunicación en la familia: causas / consecuencias / alternativas (comprensión). - La falta de comunicación en la familia: Ampliación/apropiación/ complementación. - Revisión de los textos (primera escritura). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seleccionar láminas y ubicar (causas/consecuencias) - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesta en común ✓ Trabajo Individual: Lectura de un texto complementario. - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesta en común - Trabajo en grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura ✓ Ajustes - Compromiso: Investigar qué es la familia, cambios hoy, tipos de familias. 	<p>30´</p> <p>45´</p> <p>30´</p> <p>30´</p> <p>45´</p>
No. 5	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas Matemáticos: Multiplicación (concepto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubicación de cifras en el texto (referidas al problema). ✓ Elaborar problemas matemáticos con esas cifras. - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesta en común ✓ Análisis de los problemas y resolución ✓ Importancia de los problemas ✓ Complementación /uso del ábaco - Plenaria: concepto de multiplicación. 	<p>45´</p> <p>60´</p> <p>30´</p>
No. 6	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y Diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversatorio: ¿Qué es la comunicación?, ¿Qué es el diálogo? su importancia. ✓ Lectura de un texto (diálogo) ✓ Análisis del texto, <i>Cuando se le acerque su hijo, ¡escúchelo, hágalo sentir importante!</i> - Trabajo individual: Escribir algunos aspectos que consideres importantes para propiciar el diálogo en la familia. 	<p>60´</p> <p>30´</p>

	- La familia y su papel dentro de la sociedad.	- Plenaria: puesta en común. Ubicación de énfasis. - Trabajo en grupos: socializar la investigación sobre la familia, lectura que permita llegar a acuerdos para poner en común en la Plenaria.	45' 45'
No. 7	- La familia y su papel dentro de la sociedad - La falta de comunicación en la familia: alternativas de solución	- Plenaria: Mesa Redonda: presentación por parte de cada grupo de la investigación realizada, comentarios, ampliaciones. - Trabajo en grupos: ¿Qué acciones podemos proponer en nuestras familias y en las comunidades para construir alternativas a este problema? - Plenaria: puesta en común, análisis y acuerdos.	60' 45' 60'
No. 8	- Segunda escritura - El relato: texto de referencia	- Trabajo en grupos: ✓ Según lo profundizado tanto sobre el relato como sobre el problema, reescribir el texto. ✓ Pasar los textos a papelógrafos. - Plenaria: lectura de los textos y valoración de los mismos. - Plenaria: complementación sobre el relato.	90' 60' 30'
No.9	- Micro universo lingüístico: problemas de aglutinación, separación sílabas en palabras al final de reglón.	- Plenaria: revisión de uno de los textos escritos en papelógrafos, explicación e implementación de algunas actividades para abordar estas dificultades.	3 h
No. 10	- La lista de control para un relato: aspectos a valorar	- Plenaria: elaboración de la lista de control (escribirla en papelógrafos) - Trabajo en grupos: ✓ Aplicación de la lista de control a los textos en proceso. ✓ Escritura final de los textos.	90' 1h 1h
No.11	- Uso del texto - Evaluación de la SD	- Plenaria: introducción. - Trabajo en grupos: escribir el texto, adornar el texto y organizarse para la entrega al destinatario/a del mismo. - Plenaria: reconstruir los momentos vividos en la SD, señalar qué aprendieron y cómo se sintieron.	15' 105' 1h

Ejemplo 3 (Link)

Corporación Educativa CLEBA
Proyecto: "Educación de adultos con Mujeres del Valle de Aburrá (III fase)"

PLANEACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

MATRIZ PARA PLANIFICAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Alfabetizadora: Ángela Patricia Gómez Uribe	Fecha de planeación: Enero 15 de 2006	Nivel de los/las aprendices: Inicial (segunda secuencia).
Tema o problema: Falta de conocimiento sobre la composición nutricional de los alimentos.	Género de texto a producir: Texto Instruccional (receta de cocina grupal).	Áreas disciplinares implicadas: - Lengua - Ciencias sociales - Matemáticas - Ciencias naturales
Período: Enero 23 a febrero 3 de 2006	Barrio/sector: La Valeria y Mandalay	Prerrequisitos Ninguno.
Recursos: Textos modelos: recetas, hojas de papel periódico, tablero, cartel con las características de los pisos térmicos, cartel con el Tren de los alimentos del ICBF, precios de alimentos, láminas de alimentos, pliegos de papel periódico, colbón, tijeras, marcadores permanentes y borrables, ábaco, revistas, plegables (Estilos de Vida Saludable).		Total de horas: 21 horas
Objetivos (¿qué se quiere lograr?):		
LENGUA:		
- Identificar y escribir los fonemas y grafemas g, q, y, x, w.		
- Producir un texto instruccional grupal escrito con sucesivas reescrituras.		
- Diferenciar las reglas del sistema alfabético.		
MATEMÁTICAS:		
- Identificar algunas unidades de medida de peso y volumen.		
- Resolver problemas matemáticos sencillos de resta con números de 2 dígitos y representarlos en el ábaco.		
SOCIALES:		
- Identificar las características de clima, fauna, flora y producción alimentaria de los diferentes pisos térmicos.		
NATURALES:		
- Identificar las características de los grupos de alimentos.		
- Reconocer algunas ventajas de una alimentación balanceada.		

Áreas disciplinares y contenidos			
Contenidos (¿qué aprender?)			
Áreas disciplinares implicadas	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Lengua	- Qué es un texto: Diferentes clases. Texto instruccional:: características y partes. Reglas del sistema	- Identifica y escribe los grafemas y fonemas g, q, y, x, w. - Produce un texto instruccional en grupos (una receta típica de la	- Reconoce la importancia de comunicarse a nivel oral y escrito. - Valora la importancia de recuperar las

Áreas disciplinares y contenidos			
	<ul style="list-style-type: none"> - alfabético. - Fonemas y grafemas: g, q, y, x, w. - Parámetros de producción del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - región) teniendo en cuenta los parámetros de producción. - Aplica las reglas del sistema alfabético. - Identifica las partes de los textos instruccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - tradiciones a través de su escritura.
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Números arábigos. - Resta. - Problemas matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce algunas unidades de medida de peso y volumen utilizadas en la preparación de alimentos. - Resuelve problemas matemáticos sencillos de resta con números de 2 dígitos y los representa en el ábaco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana. - Manifiesta mayor seguridad en la utilización del ábaco.
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Factores que determinan la producción: de alimentos: pisos térmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece relaciones entre alimentos producidos en la región y las características climáticas o pisos térmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta interés por conocer más acerca de su entorno.
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de alimento y nutriente. - Grupos de alimentos: funciones. - Estilos de Vida Saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia los conceptos de alimento y nutriente. - Identifica las características de los grupos de alimentos. - Reconoce algunas ventajas de una alimentación balanceada. - Relaciona alimentación balanceada, estilos de vida saludable y buen estado de salud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta interés por seguir profundizando sobre el tema de la alimentación.

Distribución por sesiones			
Sesión	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo
No. 1	<ul style="list-style-type: none"> - Qué es un texto: Diferentes clases. - Texto instruccional: clases (manuales, reglamentos, guías, horóscopo, receta): objetivo, partes: título, ingredientes, preparación. - Parámetros producción: Quién, para qué, con qué finalidad, desde qué lugar social. 	<p>Lluvia de ideas en Plenaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es un texto? ¿Qué clases de textos conocen? ✓ Diálogo sobre diferentes géneros de textos: cartas, descriptivo, explicativo, argumentativo, instruccional. Con preguntas como ¿qué han escuchado de ese género?, ¿cuándo los han usado?, ¿qué les sugiere cada nombre? <p>Plenaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de textos de referencia (diferentes recetas). ✓ Identificación de las partes a través de la comparación, varias lecturas. ✓ Diálogo sobre parámetros de producción: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ ¿Quién?: El grupo de alfabetizandas/os. ⇒ ¿Para quién?: Para sus vecinos/as. ⇒ ¿Con qué finalidad, objetivo?: enseñar a sus vecinos a preparar una receta nutritiva para mejorar su alimentación. ⇒ ¿Desde qué lugar social?: Desde este proyecto educativo en el cual estamos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 20' - 30'

Distribución por sesiones			
Sesión	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo
	- Reglas del Sistema Alfabético.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual con microuniverso: ✓ Identificación de grafías conocidas. ✓ Escritura por imitación de la receta guía. - Plenaria: explicación sobre las reglas del sistema alfabético. - Subgrupos: ✓ Escritura por grupos de recetas típicas de la región para entregarlas a sus vecinos/as. - Plenaria: ✓ Lectura de las recetas producidas y ubicación de las principales dificultades a nivel del micro y macro universos lingüísticos. - Compromiso: ✓ Traer revistas o empaques de alimentos. 	<p>40'</p> <p>40'</p> <p>25'</p> <p>10'</p>
No. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Generalidades sobre alimentación. - Conceptos: nutrición, alimento y nutriente. - Números arábigos. - Restas. - Grafías g y q. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas en Plenaria: ✓ Se realizan varias preguntas como: ¿Qué alimentos consumen normalmente?, ¿por qué consumen estos alimentos (sabor, valor nutritivo, economía?, ¿qué es un alimento?, ¿cuáles nutrientes han oído mencionar?, ¿cuál es la diferencia entre alimento y nutriente? ✓ A partir de la lluvia de ideas se abordarán aspectos generales sobre alimentos y se amplian los conceptos de nutrición, alimento y nutrientes. - Trabajo individual ✓ Con los números presentes en las recetas se hacen diferentes restas. - Plenaria: ✓ Identificación de grafías no conocidas g y q. ✓ Escritura de nuevas palabras con los sonidos g y q. ✓ Identificación de palabras con estas grafías en los textos. 	<p>50'</p> <p>50'</p> <p>55'</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso: ✓ Recortar de periódicos y revistas palabras con g y q. ✓ Averiguar precios de alimentos 	<p>10'</p>
No. 3	<ul style="list-style-type: none"> - División de los alimentos en 7 grupos: ✓ Cereales, tubérculos y plátanos. ✓ Frutas. ✓ Verduras. ✓ Carnes, huevos, leguminosas y 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: - Taller sobre grupos de alimentos utilizados en las recetas con los siguientes pasos: entregar a cada uno/a una lámina con un alimento para que busque a los/as compañeros que tengan alimentos similares para conformar grupos. - Plenaria: ✓ Revisión de grupos, reorganización hasta conformar tres grupos con los 7 grupos de 	<p>20'</p> <p>20'</p>

Distribución por sesiones			
Sesión	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> mezclas vegetales. ✓ Lácteos. ✓ Azúcares y dulces. ✓ Grasas. - Función de cada grupo de alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subgrupos: ✓ Elaboración de un cartel con dibujos o pequeños textos sobre el para qué sirve cada grupo de alimentos. - Plenaria: ✓ Exposición de cada grupo: función de cada grupo de alimentos. - Compromiso: ✓ Consultar los alimentos que se producen en el municipio de Caldas. 	<p>55'</p> <p>60'</p> <p>10'</p>
No. 4	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusión sobre funciones de los grupos de alimentos. - Segunda escritura de la receta. - Texto Instruccional: Plan textual, tiempos verbales. - Alimentos producidos en la región. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: ✓ Lectura colectiva de textos elaborados. ✓ Ampliación por parte de la educadora sobre las funciones de cada grupo de alimentos. - Subgrupos: ✓ Segunda escritura de la receta mejorando los aspectos tratados en la primera sesión. ✓ Auto-evaluación del texto elaborado, del plan textual y los tiempos verbales. - Plenaria: ✓ Identificación en las recetas elaboradas de los alimentos y los grupos a los que pertenecen. ✓ De los alimentos utilizados en las recetas, identificar los que se producen en la vereda. ✓ ¿Qué alimentos de los producidos en la región pueden ayudar a tener una alimentación balanceada? 	<p>45'</p> <p>50'</p> <p>30'</p> <p>20'</p> <p>25'</p>
No. 5	<ul style="list-style-type: none"> - Resta con números de 2 dígitos. - Algunas características de una alimentación balanceada. - Relación entre pisos térmicos y producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: ✓ A partir de las recetas, representar en el ábaco las cantidades utilizadas. ✓ Plantear y resolver problemas de resta con los precios de los alimentos consultados. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Escritura de problemas-análisis de soluciones. ⇒ Representación en el ábaco. ⇒ Representación simbólica. ✓ Construcción colectiva de las características de una alimentación balanceada. ✓ Lluvia de ideas: Qué alimentos se producen en otros climas, en otras regiones, por qué en la vereda no se producen ciertos alimentos. ✓ Algunas características de los pisos térmicos que influyen en la producción de alimentos. ✓ Elaboración de cartel con los pisos térmicos. 	<p>40'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>35'</p>
No. 6	<ul style="list-style-type: none"> - Grafías x, y, w. - Características que hacen importantes los alimentos. - Texto Instruccional. - Lista de control de receta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: ✓ Identificación de las grafías x, y, w. ✓ Escritura de nuevas palabras con los sonidos x, y, w. - Subgrupos: ✓ Reescritura en grupos de las recetas. - Plenaria: 	<p>30'</p> <p>35'</p>

Distribución por sesiones			
Sesión	Contenidos de las disciplinas	Actividades principales o técnicas	Tiempo
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de lista de control. - Trabajo en subgrupos: ✓ Aplicación de lista de control a receta. ✓ Ajustes al texto. ✓ Presentación de las recetas elaboradas. - Compromiso: ✓ Recortar palabras con x, y, w 	<p>30'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>10'</p>
Nº 7	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de peso y volumen utilizadas en las recetas. - Estilos de vida saludable. - Evaluación de la Secuencia Didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: ✓ A partir de las recetas, identificar las medidas de peso y volumen que conocen y cuáles no. ✓ Explicación sobre las medidas de peso y volumen más utilizadas en la vida diaria. - Trabajo en subgrupos: ✓ Lectura comentada del plegable "Estilos de Vida Saludable" - Plenaria: ✓ Puesta en común sobre la lectura realizada. - Compromiso: ✓ Distribuir las recetas elaboradas entre sus vecinos/as: fotocopiar y determinar quiénes y cómo las van a distribuir ✓ Consultar diferentes problemas de sus comunidades y las organizaciones comunitarias de su barrio y del municipio de Caldas. - Plenaria: Comentarios sobre los siguientes aspectos: ¿Consideran que el tema las beneficia?, ¿ha sido claro?, ¿qué aprendieron?, ¿qué les gustó más?, ¿qué no les gustó? Sugerencias y recomendaciones. 	<p>60'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>25'</p> <p>20'</p>

Medellín, enero de 2006.