

Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza–aprendizaje de la competencia argumentativa escrita

Didactic sequences (DS) in the teaching-learning processes of written argumentative competence

Roberto Ramírez Bravo*

Resumen

Este artículo presenta la noción general de secuencia didáctica (SD) desde una perspectiva didáctica y socioeducativa; además, especifica dicha noción en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de procesos de producción de textos escritos. Finalmente, propone un ejemplo de SD aplicada al desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE).

Palabras clave:

Secuencia didáctica, producción de textos escritos, argumentación.

Abstract

This article presents the general notion of didactic sequence (DS) from a didactic and socio-educational perspective; at the same time, this notion is specified in the context of the teaching and learning processes of written text production. Finally, it proposes an example of DS applied in the development of an written argumentative competence (WAC).

Key words:

Didactic sequences, written text production, argumentation.

Artículo recibido el 23 de agosto de 2006 y aprobado el 3 de octubre de 2006.

* Facultad de Educación, Universidad de Nariño. renerene40@yahoo.es

Introducción

Probablemente hablar de SD para la producción de textos escritos en Colombia es un asunto relativamente nuevo; sin embargo, también, es factible que en algunos de los contextos educativos del país se haya trabajado, desde tiempo atrás, con estrategias correlativas a este modelo didáctico.

En alguna medida, cuando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se habla de proyectos de aula se recurre parcialmente al presente modelo; no obstante, la estructura de la SD es más precisa en cuanto a los objetivos que busca: esta noción tiene la ventaja de considerar la escritura en el marco de la escuela como proyecto político, una escuela que traspasa las fronteras de la academia y asume problemas reales del contexto inmediato del estudiante o de la sociedad en la cual está inscrito. Los problemas a los que hacemos referencia se constituyen, en este caso, en el pretexto para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de producción de textos escritos.

La Ley General de Educación del Sistema Educativo Colombiano facilita la autonomía de las instituciones de educación, sin embargo, dicho sistema no prepara a los docentes y a los administrativos para comprender el nivel y el grado de responsabilidad que implica ganar autonomía y libertad en el desarrollo de procesos de formación académica y social. En estas condiciones, en la gran mayoría de las regiones del país aún se considera la escuela como el espacio institucional en el que se reproducen las ideologías dominantes, en el que permanentemente se repite el saber establecido por un sistema de orden nacional, en el que se perpetúan y se legitiman los cánones de comportamiento social¹. En este marco, la escritura se considera

¹ En Colombia se intenta superar el ostracismo mundial, la crónico-colonización de las potencias mundiales, y abordar la globalización y los nuevos mercados a través de modelos educativos y culturales obsoletos. El sistema educativo cambia las formas de administrar la educación sin comprender plenamente el modelo precedente, simplemente obedece a ciertos intereses externos (al gusto de los funcionarios de turno), más que a los propios problemas nacionales y regionales. Salvo casos excepcionales, el sistema educativo nacional aun no ha tomado parte en la reconstrucción del país

como una herramienta de instrumentación para la institución en sí misma; se la asume como una habilidad más en el contexto de los contenidos del área de lengua y literatura y no como una herramienta de creación, de resistencia, de convocatoria social, de denuncia y de búsqueda de alternativas de solución a los problemas permanentes del estudiante y de su grupo social.

En estas circunstancias, la asunción de un modo diferente de construir textos escritos no soluciona de tajo los monumentales problemas manifestados en la nación, no obstante, puede convertirse en un inicio que conscientice al estudiante sobre las implicaciones socioculturales y políticas que desbrozan de su formación escritora; que entronice al sujeto en las responsabilidades sociopolíticas que tiene la escuela frente a los pequeños problemas vitales del estudiante y de la sociedad en la cual está inscrito. La SD sobre escritura no es otro modo más de considerar la didáctica de la lengua, es una construcción política en la que el problema cotidiano del niño, del grupo, del docente, de la escuela o de la sociedad regional se constituye en el pretexto para comprender, interpretar y crear el conocimiento; los problemas académicos y sociales se convierten en pretextos que admiten la construcción de escrituras juiciosas que demandan el concurso de los organismos de poder en la solución de los mismos.

De manera explícita, este documento presenta, primero, la noción general de SD en las dimensiones didáctica, social y política; luego, explicita dichas dimensiones en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de procesos de producción de textos escritos y finalmente, propone un ejemplo de SD aplicada al desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE). En esta SD se busca la solución a un problema institucional: la actualización de la biblioteca según las necesidades de los niños, el cual se establece como pretexto que favorece la CAE de los estudiantes.

derruido por la guerra, el desplazamiento forzado, el desempleo y la pobreza absoluta, entre otros aspectos. Este panorama no es halagador, pero se ha convertido en el caballo de batalla que subsidia intereses de una clase.

La noción de secuencia didáctica

En este apartado señalamos un acercamiento teórico al concepto de SD desde la perspectiva de la didáctica y además exponemos un breve marco socioeducativo en el que se concreta el concepto en cuestión.

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, hacemos hincapié en las dimensiones teóricas propuestas por la escuela de Bronckart (1970, 1985, 1996), Bronckarty Schnewly (1996), Cotteron (1995), Dolz y Pasquier (1996), y Camps (1995, 1996), entre otros. Actualmente, la noción de SD se aplica en diversas investigaciones sobre didáctica de la lengua en sus diferentes manifestaciones (Didactext Universidad Complutense), a pesar de que la noción de “unidad didáctica” es más reconocida en la investigación y práctica educativas del mundo hispanohablante (Cabello Martínez, 2003).

En ambos casos, SD o unidad didáctica², se busca el logro de propósitos similares; no obstante, en la conformación estructural y en la aplicación del concepto, difieren. Por ejemplo, la unidad didáctica se conforma de bloques teóricos integrados; la SD asume un tema en profundidad a partir de un proyecto que permite generar “situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, y se realiza en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999: 124).

De manera más amplia, la dimensión conceptual de una SD o trabajo por proyectos se diferencia de la unidad didáctica por diversos motivos que señalamos a continuación. De antemano, es importante destacar que la estructura general de la SD es el fruto de la negociación entre estudiantes y maestro, y los pormenores de la misma se configuran con la mediación directa de este último.

² En el caso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la unidad didáctica se asume como un conjunto de temas, normalmente divididos en semántica, interpretación y producción de textos (gramática), literatura y comunicación. Los temas son variados y se presentan de manera fraccionada; los objetivos son generales para la unidad propuesta. La unidad se organiza en función de un tiempo extenso determinado y los temas se desarrollan en función de la teoría especialmente.

La SD es un camino que permite organizar de manera sistemática e intensiva las tareas lingüísticas de los estudiantes y del maestro en torno a un tema de estudio específico; facilita la profundización del conocimiento del contexto o contextos en que se produce y permite la delimitación de los objetivos y contenidos (Didactext, 2004). Entre los principios didácticos que guían la SD, podemos insistir en los siguientes:

- a) La selección y adaptación de información relevante que permita dar respuestas a las propias necesidades. Se trata de adecuar contenidos a los contextos en los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se entiende que la teoría no es un asunto exclusivo del aula de clase sino, principalmente, un asunto relevante para la cotidianidad del estudiante, para la solución de sus problemas y para la satisfacción de sus deseos. De aquí la necesidad de negociar la SD o el proyecto de clase por desarrollar.
- b) La significación del acto educativo, a través del cual se proporcionan espacios de relación sistemática entre el saber previo y los nuevos conceptos para que el aprendizaje centre al estudiante en la aplicación de esquemas generales de comprensión y de razonamiento. Dicho de otra manera, el saber previo es el capital cultural con el cual cuenta el estudiante para aprender nuevos universos conceptuales y de aplicación; por tanto, es el capital cultural con el que cuenta el docente para provocar y activar nuevos aprendizajes y nuevas formas de asumir la propia existencia.
- c) La autonomía progresiva, la cual provoca en los estudiantes la necesidad de seguir aprendiendo. La noción de autonomía se establece como una posibilidad política para que el estudiante potencie sus propias formas de pensamiento; es una oportunidad para legitimar la estima y las propias visiones de mundo. En este entorno, el estudiante gana visibilidad entre el grupo, por cuanto reivindica su forma de pensar y de comportarse en el conjunto. El aprendizaje se torna en un pretexto para fundamentar el ego y conquistar espacios de discusión (Ramírez, 2006).

- d) El reequilibrio personal que amplía y promueve la comprensión del mundo sociocultural en el que se desarrolla el estudiante. La comprensión del contexto sociocultural implica encontrar relaciones entre el ser, la naturaleza y la historia. Supone descifrar los hilos que hacen de la vida un proceso complejo y lleno de vacíos sobre los cuales hay responsabilidades para cada uno de los sujetos. Permite distinguir entre lo que es el objeto o el fenómeno, el concepto, la utilidad y las condiciones de existencia. Comprender el contexto sugiere, de alguna manera, el desarrollo de un proceso fenomenológico que compromete un modo de ser, un modo de encontrarse para poder interpretar y afirmar algo de algo. El proceso de comprensión del mundo es el primer paso para interpretarlo y construir sobre él.
- e) La actividad constante que hace que el estudiante participe, evalúe y promueva su propio aprendizaje en interacción con sus compañeros (Miranda *et al.*, 1999; Galera, 2003). En esta perspectiva, la acción se constituye en la forma de desplegar el pensamiento hacia diferentes realidades y problemas para abordarlos en el contexto educativo. La actividad tiene sentido en la medida en que enfrenta al estudiante consigo mismo (con su propio reencuentro) y le permite la autovaloración de lo dicho y lo hecho. Las actividades son una manera de visualizar las propias capacidades, de asumir y de enfrentar las carencias para superarlas.
- f) Los procesos evaluadores, tomados como procesos de investigación-acción, posibilitan la reconceptualización de los propósitos, de los procedimientos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje cuando las condiciones lo exigen. La evaluación se establece como la búsqueda de información que permite optimizar el objeto de estudio, especialmente porque se convierte en un proceso de seguimiento en el que se detectan los aciertos y las dificultades que se presentan en el desarrollo de las actividades. En este proceso se identifican las formas de conceptualizar y de concretar los logros esperados.

Como puede verse, los anteriores literales presentan de manera global el marco didáctico en el que se mueve la SD. Conviene agregar que, desde la perspectiva metodológica, en la SD cumple función esencial el trabajo en equipo o el trabajo cooperativo; en éste se destaca la opción para que el estudiante con dificultades aprenda del estudiante aventajado; de igual manera, en este espacio se fortalecen las relaciones interpersonales a partir de la asunción de responsabilidades de cada uno de los miembros que desarrollan el trabajo.

Por otra parte, desde el marco socioeducativo consideramos fundamental revitalizar los siguientes elementos básicos que, en forma directa, contribuyen a especificar el marco epistemológico de la SD. La separación entre principios didácticos y socioeducativos es de orden metodológico, ya que en los ámbitos conceptual y pragmático sería un disparate intentar asumirlos de manera aislada. Los dos aspectos son inseparables desde cualquier punto de vista (pedagógico, lingüístico, sociológico, etc.). Entre los elementos conceptuales socioeducativos tenemos:

- a) El maestro es considerado como un sujeto social, como un intelectual que crea intereses y que integra el saber al hacer y al poder. En esta dirección, conviene rescatar los presupuestos teóricos planteados por Gramsci (1976), quien, al referirse a la misión del maestro, señala que el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir en la simple elocuencia, sino que debe incrustarse en la vida social y práctica; sentir las pasiones del pueblo, comprenderlas y explicarlas. En otras palabras, al maestro también le concierne las diversas iniquidades a las que se enfrenta el sujeto y la sociedad de su contexto de acción educativa. Al respecto, Chomsky (1974[1969]: 34) señala que:

Los intelectuales se hallan en la situación de denunciar las mentiras de los gobiernos, de analizar las acciones según sus causas y sus motivos, y, a menudo, según sus intenciones ocultas. [...] A esta minoría privilegiada, la democracia occidental le proporciona el tiempo, los medios y la formación que permiten ver la verdad oculta tras el velo de deformación y desfiguración, de ideología e inte-

rés de clase a través de los cuales se nos presenta la historia contemporánea.

En otras palabras, el maestro como intelectual debe considerarse como un mediador entre el saber y las condiciones sociales y culturales que tiene el estudiante para comprender el concepto y buscarle espacio de concreción en la cotidianidad y en las perspectivas de evolución del grupo social.

- b) El estudiante se configura como un agente de transformación social. Insistimos en que el estudiante no es receptor pasivo, sino un sujeto que produce sentido y construye historia. No es únicamente el futuro del país, es especial el presente sobre el cual puede vislumbrarse el futuro. En la SD el actor fundamental es el estudiante, dado que es quien, con la mediación del maestro, identifica problemas, cuestiona sus antecedentes y analiza sus efectos. Las miradas del estudiante sobre la realidad aún pueden ser imparciales-objetivas y sin contaminación de intereses soterrados y excluyentes.
- c) El tema, materia o asunto –objeto de análisis–, se establece como un problema académico y como alternativa de solución a un problema social. Por tanto, es pertinente que los diversos actores del proceso educativo analicen el tema en sus múltiples dimensiones teóricas y prácticas, de tal manera que facilite relaciones conceptuales en la escuela y promueva instrumentación en la solución de los conflictos cotidianos. El proceso comunicativo que desata la SD posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural para la discusión de creencias y de valores (Kemís, 1989); interroguen *para qué, por qué y para quién* se diseñan los contenidos escolares e indaguen las relaciones entre saber, identidad y poder (Freinet, 1972, 1975).
- d) La escuela es una entidad social. La misión primaria de la escuela radica en construir y proponer nuevos destinos y estilos de vida a una comunidad. No es un organismo dedicado exclusivamente a la legitimación de normas, de leyes y de conceptos preescritos por un sistema de gobierno. También le compete el análisis y la

transformación de los cánones establecidos por la sociedad, la cultura y la ideología. La escuela es en esencia un proyecto político que se fundamenta en la reflexión del conocimiento para la dignificación de la vida y de las relaciones entre los seres y de estos con la naturaleza (Bourdieu, 1977). En este contexto escolar, la SD supone una visión integral de la sociedad, de la cultura y de los discursos pedagógicos. Sugiere mecanismos selectivos de inclusión de determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento en la escuela (Apple, 1979).

- e) La crisis institucional. El concepto de SD y su aplicación se inserta en lo que puede ser el marco de la pedagogía crítica, de tal manera que concebir un problema como pretexto para estructurar una SD supera los lindes de la academia pura y raza para incrustarse en los ambientes de: i) la crisis cultural, por cuanto que, desacomoda las estructuras establecidas por sistemas hegemónicos; ii) la crisis política, dado que, a partir del objeto de análisis reflexiona críticamente sobre las formas a través de las cuales se legislan los comportamientos sociales, los sistemas de educación y las demás instituciones socioculturales entre ellos los sistemas de comunicación y los sistemas económicos; y iii) la crisis educativa, ya que, el ajuste, la adaptación y la predominancia en la educación son objeto de análisis (Ramírez, 2006).

Con base en lo anterior, se puede decir que la SD se estructura en la relación escuela-sociedad; en dicha relación, el nodo lo conforma el problema junto a la temática objeto de estudio y los actores principales, maestro y estudiante son agentes que se encargan de hacer visible esta relación.

En general, la SD, desde la perspectiva socio-educativa, se pregunta *por qué, qué, a quién, cómo, cuándo y dónde* enseñar y aprender. El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución. La reconstrucción de la autonomía y el fin de la educación se producen a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos socio-históricos específicos. El diálogo se orienta a con-

sensos y procesos de construcción social. De manera esquemática, el proceso socioeducativo podemos representarlo como lo muestra la figura 1:



Figura 1. Proceso socioeducativo de una SD

Finalmente, puede decirse que los principios didácticos y los principios socioeducativos que guían una SD se relacionan a través de un hilo conductor determinado por la función práctica que puede representar un tema de estudio; de igual manera, los une el problema que se elija como objeto de estudio y como pretexto para llevar la escuela al entorno social o llevar al sujeto a asumir una posición frente a los problemas de su entorno social. Además, una SD convoca al maestro a tomar con mayor responsabilidad su trabajo académico, el cual se establece como una opción política para los pueblos en desarrollo. Gráficamente, el contexto global de una SD puede resumirse en la figura 2.

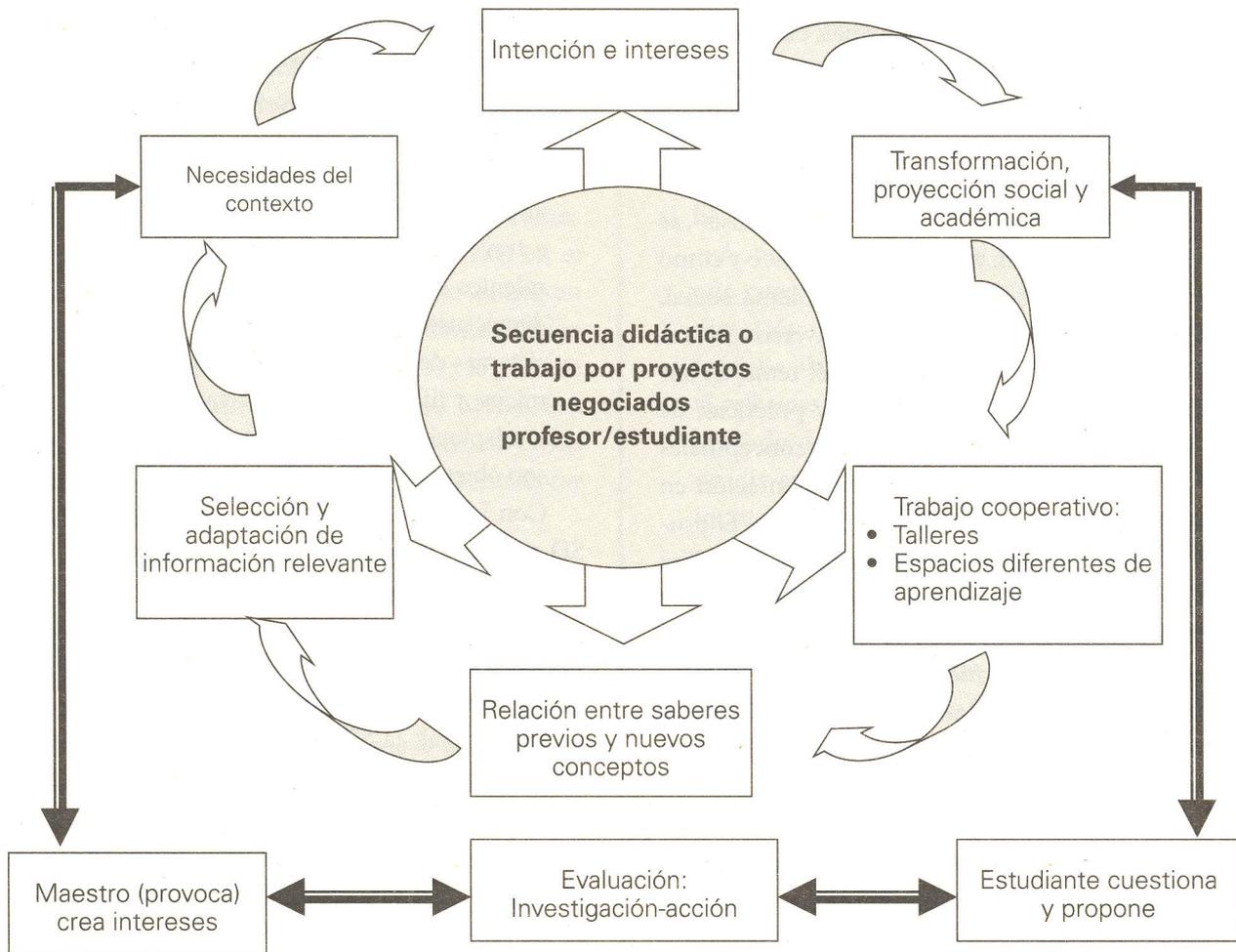


Figura 2. Contexto de una secuencia didáctica.

Hacemos hincapié en que todos los elementos o componentes propuestos en la figura 2 actúan en correspondencia mutua. Las relaciones que se identifiquen entre ellos hacen que la SD cumpla las funciones demarcadas anteriormente.

Las secuencias didácticas en los procesos de escritura

En esta sección presentamos la aplicación del concepto de SD a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En principio, señalamos algunos elementos conceptuales pertinentes para el caso y posteriormente diseñamos un ejemplo en el que pueda visualizarse mejor el contexto de desarrollo de la SD sobre escritura.

La estructura de la SD sobre escritura obedece, en primer lugar, al tipo de texto (narrativo, argumentativo, expositivo, etc.) que se desea trabajar y, en segundo lugar, al tipo de género (novela, cuento, poesía, ensayo, artículo, carta, etc.) que se desea producir. Es decir, sugiere la especificación de la tarea, de tal manera que los participantes del proceso puedan precisar las actividades que desarrollarán y los resultados que esperan obtener a través del proceso y al final del mismo (Bronckart, 1970). Dicho de otra manera, en el contexto de la SD, el proceso de producción de un texto escrito supone incrementar los conocimientos sobre el tema que se escribe y, a la vez, aprender a escribir un determinado género discursivo con sus regularidades textuales, dentro de los usos sociales de la escritura. Supone la integración de las cuatro destrezas (habla, escucha, lectura, escritura) en relación con los aspectos funcionales y formales de la lengua; implica resolución de las dificultades retóricas y el dominio de actividades específicas como: planificar, reformular, integrar información y regular las marcas enunciativas, los conectores lógicos y los organizadores textuales (Didactext, 2004).

Dolz y Pasquier (1996: 7-8 y ss.) señalan que: "Toda secuencia didáctica supone la constitución de un corpus textual auténtico: documentos orales y escritos relativos a un género textual que son tanto la referencia para organizar actividades y ejercicios

como el modelo de inspiración para los alumnos". En otros términos, la SD sobre escritura prevé actividades concretas que garantizan la participación dinámica y activa de los integrantes del grupo; supone acción permanente y responsable de cada uno de los estudiantes.

En términos amplios, la estructura de la SD sobre producción de textos escritos se desarrolla en tres fases: a) producción de un borrador en el cual se destaca la detección de fortalezas y de carencias del escritor para iniciar el proceso; b) identificación de concepciones teóricas y metodológicas para la producción textual y la aplicación de las nociones en las situaciones problemáticas; y c) producción final del texto escrito previa aplicación de estrategias de revisión de la estructura –forma y contenido– del mismo (Camps, 1995, 1998, 2000).

La producción inicial de un borrador para observar las capacidades y las dificultades de los alumnos es un acontecimiento que favorece el concepto que se tiene de escritura como una actividad cognitiva y metacognitiva en la cual el escritor concientiza y valida las capacidades y aptitudes que tiene sobre procesos de producción escrita; también, es una oportunidad para que el sujeto interiorice las exigencias que supone el acto de producir un texto y las propias deficiencias que presenta cuando ejecuta dicha acción. Este proceso aprueba o reprueba los saberes previos del sujeto con respecto a la producción escrita.

La realización de talleres de aprendizaje sobre concepciones teóricas y metodológicas para la producción textual y su aplicación a las dimensiones textuales problemáticas son actividades que precisan la optimización del aprendizaje y la posibilidad de solventar un problema específico. No se divaga en asuntos teóricos generales, sino que se trabaja sobre aspectos puntuales de una dificultad sentida por el estudiante. En esta perspectiva, la SD en cuestión toma en consideración algunas alternativas de solución a las dificultades de expresión del alumno y propone contextos e instrumentos en diferentes niveles para resolver el problema, como: i) transformar didácticamente la representación de la situación de comunicación, es decir, asumir

el concepto de transposición didáctica (Ramírez, 2006); ii) ayudar a la elaboración y organización de los contenidos en un plan textual; y iii) facilitar la elección y la utilización de las unidades lingüísticas más adecuadas para la textualización final (Dolz y Pasquier, 1996). No perdamos de vista que estas actividades generales y de instrumentación tienen una meta final que puede ser la asunción de un problema socioeducativo, es decir, un problema que integra lo académico y lo social.

Es necesario advertir que este proceso no se revierte en un asunto puramente instrumental, tampoco es un paliativo de urgencias primarias o de la inmediatez insulsa; fundamentalmente, este proceso se establece en la perspectiva de solucionar deficiencias puntuales que en su conjunto revierten en un problema textual más general y en un problema académico con perspectiva social. Desde esta condición, la lengua se asume como un vehículo de enseñanza y de aprendizaje de todos los saberes (Maillo, 1971; Mantecón, 1992; Didactex, 2003).

La producción final del texto escrito le da al alumno la posibilidad de poner en práctica las nociones y las habilidades elaboradas separadamente en los talleres de aprendizaje. En la perspectiva expuesta, el texto final no es, exclusivamente, un documento para la calificación o la evaluación del estudiante por parte del maestro; no es un documento dirigido al profesor del área o a interlocutores ficticios; hacemos hincapié en que es un documento que tiene interlocutores reales, lectores que pueden reafirmar o refutar tanto la forma como el contenido del texto; es un documento que tiene en cuenta una circunstancia académica o social problemática o una intención de mostrar la creatividad o posición sobre un asunto cultural, poético, político, religioso, etc., y que es de interés para un público en particular.

De lo anterior puede deducirse que la SD sobre escritura no consiste en una serie de actividades, sino en la planificación de un acontecimiento educativo y, explícitamente, de formación, por cuanto parte de supuestos como: la complejidad de la escritura y la mediación de elementos socioculturales y de relaciones interpersonales en la producción de textos escritos; la creación de situaciones reales de

escritura con sentido (*quién* escribe, *qué*, *a quién*, *con qué* propósito, *por qué*, *dónde*, *cuándo* y *cómo*); la explicitación de las diferentes etapas (acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión) que intervienen en la producción textual escrita; la búsqueda de información y el análisis de textos de referencia que puedan ejemplificar la tarea entre manos y la concientización de profesores que creen interés y que motiven la participación (Didactex, 2003) a través de preguntas motivadoras (PM).

Las PM se plantean como pretextos que dan apertura a la discusión, por tanto deben ser previamente diseñadas, de tal suerte que provoquen la participación masiva. En este sentido, se trata de hacer preguntas pertinentes, relevantes y, sobre todo, contextualizadas en el marco de la cotidianidad del estudiante de manera que activen los saberes previos del mismo (Ramírez, 2004).

Dicha SD no se ajusta a un solo método o procedimiento; las actividades se sitúan en un contexto social real que da lugar a saber hacer cosas con la lengua (Austin, 1981) y también a saber cosas sobre la lengua. Las necesidades y los intereses de los estudiantes son pretextos para negociar proyectos de escritura y motivar la clase; el profesor modera la puesta en común y las discusiones, guía los procesos de producción y crea un clima mediado por las PM adecuadas para el aprendizaje.

Dolz y Pasquier (1996: 8 y ss.) señalan algunos elementos metodológicos que deben tenerse en cuenta en el diseño y aplicación de la SD. Son algunas exigencias prácticas para lograr el objetivo deseado, a saber:

- a) Fundamentar la idea de que escribir es también re-escribir. El alumno debe aprender a considerar su propio texto como el objeto de trabajo de revisión, de reescritura, como el objeto de análisis y de discusión teórica y metodológica.
- b) Diversificar las actividades (colectivas e individuales) y los ejercicios de preparación para dar a cada alumno la posibilidad de acceder a las diferentes nociones y habilidades variando los modos de trabajo.
- c) Adaptar la SD a la clase para facilitar el trabajo del profesorado. Los materiales deben ser se-

leccionados y transformados en función de las capacidades observadas y de los problemas de expresión de los alumnos.

d) Experimentar la primera versión de una secuencia didáctica en diversos centros de enseñanza y modificarla en función de los resultados obtenidos antes de ser divulgada al conjunto del profesorado.

Los parámetros propuestos muestran un camino para darle mayor relevancia y efectividad a una SD de producción escrita. No es el único. El maestro puede idear nuevos parámetros que permitan mejorar la estructura y la ejecución de la SD para el caso en mención. La vitalidad y la relevancia de la SD dependen de la creatividad y de la iniciativa del maestro.

Finalmente, la evaluación en este proceso se caracteriza por ser: i) permanente: identifica avances y carencias; ii) integral: asume el proceso en su conjunto; iii) sistemática: guarda relación con los principios pedagógicos, los contenidos y los objetivos; iv) flexible: tiene en cuenta los ritmos, los intereses y las capacidades individuales; v) interpretativa: devela el significado de los procesos y de los resultados de la formación; vi) participativa: propicia la autoevaluación y la coevaluación; y vii) formativa: reorienta el proceso oportunamente.

En general, la evaluación en la SD se asume como un proceso de investigación que da cuenta de las dificultades y de los alcances colectivos e individuales; además, se desarrolla en función de fortalecer las actividades y los resultados que de ella se esperan.

Propuesta de SD para potenciar la competencia argumentativa escrita (CAE)

Proponemos una SD que potencia la competencia argumentativa escrita, para ello nos valemos de la producción de una carta petitoria. La presente SD se valida en tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pasto³ en el grado sexto de educación

³ La SD se valida en el calendario A de 2004 en la Escuela Normal Superior de Pasto, el Colegio Departamental Mercedario y el Colegio Departamental Nuestra Señora del Carmen. Conviene señalar que en las tres instituciones se parte de algunas carencias: los estudiantes no han trabajado de manera sistemática la argumentación;

básica. De manera resumida, presentamos el proceso señalando cada una de las actividades adecuadas para el caso.

Procedimientos básicos que se tienen en cuenta

Los procedimientos básicos que a continuación se listan buscan instrumentar y precisar las actividades del maestro. Cada uno de los puntos referidos es una alerta que sugiere rigor en la estructura y desarrollo de la SD, a saber:

- El desarrollo de la SD parte de un proyecto de escritura cooperativa que consiste en la producción de una carta petitoria en grupos de tres estudiantes. En la carta se solicita de manera argumentada la actualización de la biblioteca, previa revisión de las carencias de la misma. Los estudiantes deciden cuáles son los documentos que solicitarán al respectivo interlocutor (en otros casos pueden solicitarse reparaciones locativas, capacitación de los profesores, adecuación de recursos didácticos, infraestructura en general, etc.). El mencionado proyecto de escritura es el fruto de la negociación⁴ entre estudiantes y maestro; este último explicita los objetivos que se pretende lograr.
- La SD se desarrolla en ocho sesiones-taller; los alumnos llevan a cabo el proyecto de escritura con un doble objetivo: un objetivo discursivo (intención-actualización de la biblioteca), para un contexto de recepción real, y un objetivo de aprendizaje, que incide en el proceso de producción de textos escritos.
- La carta se dirige a directivos de la institución o a las autoridades que tienen responsabilidades con el sistema educativo del contexto (rector,

los profesores no tienen formación en argumentación y carecen de estrategias didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma; los libros de texto publicados hasta el 2003 no presentan temas adecuados al caso; los programas de aula no refieren de manera concreta el caso y el PEI no propone aspectos relevantes sobre el asunto.

⁴ Para la negociación del proyecto, el maestro y los estudiantes proponen problemas alternativos, los cuales requieren análisis. Para tomar la decisión final puede dividirse el curso en dos grupos: uno sustenta los pro y otro sustenta los contra que implica la asunción de uno u otro problema escolar o social.

director, Secretaría de Educación municipal, departamental, alcalde, gobernador, etc.), es decir, el estudiante interactúa con interlocutores reales.

- La pertinencia del proyecto está en función de la recurrencia explícita de la argumentación, las necesidades institucionales, la potestad de los interlocutores para producir una respuesta real a la carta petitoria, la motivación intrínseca de los estudiantes, la aplicación de un modelo de enseñanza y aprendizaje de la CAE, la facilidad que ofrece el contexto para llevar a cabo el proyecto (aprovechamiento del aniversario del colegio, el día de la mujer, el día del estudiante, etc.), la vinculación de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres, administradores de la educación, funcionarios públicos, etc.) y la posibilidad de evaluar permanentemente el proceso.

Recomendaciones operativas para iniciar la SD

Las siguientes recomendaciones guían, de manera específica, el inicio del desarrollo de la SD. Son puntos de referencia que pueden adecuarse a las necesidades del contexto, de los estudiantes y del maestro. Cada acción es un pretexto que motiva la escritura de la carta petitoria, así:

- Explicitar la estructura de la SD. Presentar los temas y las actividades generales y específicas que van a desarrollarse.
- Concretar que la SD incluye preguntas que motivan la participación (se habla de preguntas motivadoras). Explicitar la función de las preguntas motivadoras o pretexto de la discusión. Insistir en el valor de escuchar y su función en la participación.
- Asumir los conocimientos previos de los estudiantes; la variedad social de los discursos y los ámbitos sociales de uso; abordar las dificultades lingüísticas y textuales y la correspondencia del texto argumentativo con el objeto de análisis –problema.
- Unir al gracioso, al listo, al tímido en torno a un tema de discusión; valorar las respuestas a las PM incluso desde el sentido común; idear estrategias

para incentivar la participación; escribir las PM en la pizarra antes de iniciar la sesión para que los estudiantes las interioricen; asumir las sugerencias de los estudiantes respecto a posibles PM, informar las actividades de la próxima sesión y señalar las respectivas PM.

- Desarrollar la SD teniendo en cuenta que el profesor también escribe su propio texto, crea intereses, orienta las actividades, lee con interés los escritos producidos por los estudiantes, deja que los estudiantes participen de la evaluación de su propio trabajo y contribuye al fortalecimiento de la estima.

Las anteriores recomendaciones facilitan el trabajo durante el desarrollo de la SD, de tal forma que puede persistirse en ellas según lo exijan las circunstancias. De cualquier modo, al inicio o durante el desarrollo de la SD, cumplen la función de centrar al maestro y al estudiante en las actividades programadas.

Etapas de producción de la carta petitoria

A continuación se especifica el proceso que implica desarrollar cada una de las siguientes etapas propuestas para la producción de textos escritos (Didactext, 2003):

- Acceso al conocimiento e invención (tabla 2)
- Planificación (tabla 3)
- Textualización (tabla 4)
- Evaluación –revisión (tabla 6)

Las actividades que se proponen para cada una de las etapas señaladas son puntos de referencia. Las mismas pueden ser modificadas según la conveniencia y las necesidades de los participantes. Asimismo, proponemos la siguiente tabla 1 como una opción para evaluar cada una de las etapas que se describen posteriormente. Este proceso evaluador se desarrolla inmediatamente concluya la etapa, para lo cual puede tomarse una muestra aleatoria del grupo de estudiantes con los que se está desarrollando la SD. Además, más adelante presentamos una lista de control (optativa-tabla 5) que permite guiar el proceso de textualización. Ésta puntualiza y recuerda al escritor los elementos fundamentales que debe contener la carta petitoria.

Tabla 1. Modelo de evaluación formativa.

Modelo de evaluación formativa de cada una de las etapas de la SD por parte de los estudiantes (muestra aleatoria)	
1. Estuvo bien escogido y delimitado el tema. 2. Se adaptó a las circunstancias de los estudiantes. 3. Se identificaron con claridad los objetivos. 4. Captó la atención de los estudiantes. 5. Se desarrollaron todas las ideas propuestas. 6. Se precisaron los puntos centrales del contenido.	7. Hubo continuidad lógica en el proceso. 8. Los ejemplos fueron suficientemente claros. 9. Hubo conclusiones finales. 10. Se fortaleció el trabajo cooperativo. 11. El tiempo fue suficiente.
Indicadores de evaluación Estoy muy de acuerdo . Estoy de acuerdo . No estoy de acuerdo . No estoy nada de acuerdo . No lo tengo claro .	

Tabla 2. Acceso al conocimiento e invención.

Acceso al conocimiento e invención El estudiante identifica los saberes previos y las experiencias argumentativas que desarrolla cotidianamente. Diferencia el texto argumentativo de otro tipo de textos.	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia la argumentación de otros tipos de discurso. • Reconoce situaciones sociales y académicas en las cuales argumenta y argumentamos. • Reconoce las palabras que más usamos cuando argumentamos y cuando contraargumentamos. • Busca y analiza cartas (institucionales, familiares, comerciales, etc.) en las cuales se realizan peticiones o solicitudes argumentadas y contraargumentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración de las propias capacidades para debatir y argumentar una acción o un comportamiento. • Reivindicación de la argumentación como un proceso cotidiano, constante y propio de nuestro comportamiento discursivo. • Valoración de las formas de argumentación como signos de identidad personal y social. • Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre iguales.
Taller 1. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Genera actividades que permitan la detección de los saberes previos.</p> <p>Conforma grupos de tres estudiantes para que discutan entre sus integrantes y tomen notas, hagan resúmenes o elaboren esquematizaciones sobre los siguientes aspectos:</p> <p>Visionado una escena de la película <i>El cerdito valiente</i>*, en la cual se muestre una forma de convencer del cerdito (duración 15').</p> <p>Propone PM, como: ¿Cómo conseguimos lo que deseamos? ¿Cómo convencemos a nuestros padres para que nos compren el objeto preferido? ¿Cómo argumentamos ante nuestros hermanos o familiares, nuestros profesores o nuestros amigos? ¿Quién o quiénes argumentan? ¿Cómo y cuándo lo hacen? Etcétera.</p> <p>Sugiere más PM: ¿Por qué y para qué argumentamos? ¿Cuáles son las mayores dificultades que tenemos para argumentar en la escuela o fuera de ella? ¿Cómo nos beneficiamos de la argumentación en la vida real? Etcétera.</p>	<p>Narran situaciones cotidianas en las que tienen o ha tenido que solicitar favores. Describen la forma como lo hacen.</p> <p>Reconocen las formas discursivas que se utilizan para persuadir, convencer (pedir un favor, negar un favor, entre otros).</p> <p>Proponen ejemplos de situaciones en las cuales es necesario pedir favores.</p> <p>Identifican las diferencias que hay entre argumentar y narrar, describir o dar instrucciones.</p> <p>Justifican la necesidad de aprender a argumentar.</p> <p>Describen las dificultades que se le presentan cuando desean pedir un favor o hacer una solicitud.</p> <p>Identifican las ventajas de saber argumentar en la cotidianidad y en la escuela.</p> <p>Intercambian opiniones al respecto con sus compañeros de equipo.</p> <p>Escriben las principales aportaciones que se presentan en la discusión.</p>

* King-Smith, Dick. Barcelona: Emecé. 1995.

Continúa

Continuación

Taller 2. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Analiza las notas, los resúmenes y los apuntes recogidos en el taller anterior.</p> <p>Discute las posibles hipótesis de los estudiantes e introduce parte de la teoría argumentativa y la diferencia de otro tipo de texto.</p> <p>Selecciona algunos ejemplos de solicitud, de negación de un favor, de discurso amoroso, etc., planteados por los estudiantes, y señala las características generales de la argumentación propuesta.</p> <p>Introduce las características de los interlocutores, intencionalidad del mensaje, palabras más usadas en la argumentación.</p> <p>Introduce la contraargumentación y sus características.</p> <p>Provoca la lluvia de ideas.</p> <p>Considera las cartas que evidencian argumentación inadecuada, para señalar los errores más comunes en la producción de un texto argumentativo escrito.</p>	<p>Analizan las conclusiones y las recomendaciones de los compañeros.</p> <p>Reconocen las formas de hablar para pedir o negar un favor.</p> <p>Describen la forma de persuadir y convencer de <i>El cerdito valiente</i>: intención y argumentos del cerdito, objeciones de las ovejas (contraargumentaciones).</p> <p>Buscan y analizan modelos de cartas familiares o institucionales en las cuales se solicita o se pide un favor. El profesor también busca modelos de cartas reales en las cuales se hacen peticiones argumentadas.</p> <p>Identifican cuáles son las palabras (nexos, marcadores, conectores) que más utilizamos cuando argumentamos o que más escuchamos cuando están argumentando.</p> <p>Reconocen formas de contraargumentar.</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Tabla 3. Planificación.

Planificación	
El estudiante elabora el esquema –guión– del texto, decide sobre la intención, los propósitos, los logros y el interlocutor del texto; construye el contexto de la carta petitoria.	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Decide el documento o material que desea solicitar. Identifica las ventajas y los inconvenientes de la decisión. • Define el destinatario a quien se dirige la carta petitoria. • Identifica las ventajas y los inconvenientes de una u otra decisión. • Reconoce los argumentos que justifican la solicitud. • Infiere posibles contraargumentos u objeciones a la solicitud. • Reconoce la estructura formal del texto argumentativo. • Elabora la escritura del guión para el primer borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la actitud crítica ante los diferentes acontecimientos y situaciones académicas y sociales. • Concientización sobre la importancia de la esquematización de un texto argumentativo escrito. • Reivindicación de la importancia que tienen las notas, los resúmenes, los apuntes y la esquematización de las aportaciones que se realizan en la discusión.
Taller 3. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Conforma grupos de tres estudiantes para el análisis de las cartas modelo que se han seleccionado.</p> <p>Introduce la teoría de la estructura de la carta.</p> <p>Confronta los modelos de cartas analizadas e identifica la estructura argumentativa y contraargumentativa de las cartas que mejor permitan realizar el ejercicio.</p> <p>Recomienda estrategias para la escritura de la propia carta.</p> <p>Hace hincapié en los elementos éticos de la argumentación.</p>	<p>Analizan las cartas modelo e identifican en ellas la situación de la argumentación: los interlocutores –emisor y receptor–; la intención del mensaje –objeto de la carta–; la introducción, los argumentos o razones utilizadas para justificar la solicitud; los contraargumentos o posibles objeciones que se mencionan y las conclusiones.</p> <p>Reflexionan sobre las conclusiones a las cuales llega cada uno de los grupos.</p>

Continúa

Continuación

Taller 4. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Organiza los grupos y provoca la discusión sobre: el libro, la revista, etc., que desean solicitar para la actualización de la biblioteca (puede ser un documento por grupo o uno por integrante del grupo).</p> <p>Teoriza sobre la carta petitoria.</p> <p>Pone en común las conclusiones obtenidas en cada uno de los grupos. Con base en los esquemas que proporcionan los grupos, introduce nuevos elementos conceptuales del texto argumentativo: introducción, argumentos, contraargumentos y conclusiones.</p> <p>Enfatiza en los conectores del texto argumentativo escrito.</p>	<p>Identifican la intención comunicativa de la carta petitoria.</p> <p>Reconocen las características del interlocutor de la carta.</p> <p>Discuten en cada uno de los grupos las ventajas y los inconvenientes de la decisión.</p> <p>Identifican las ventajas y los inconvenientes de solicitar uno u otro material.</p> <p>Esquematizan las ideas –en contra o a favor– que surjan en el grupo. Elaboran el guión de trabajo.</p> <p>Confrontan notas, documentos e ideas nuevas.</p> <p>Identifican los posibles contraargumentos que pueda suscitar la petición en el interlocutor elegido.</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Tabla 4. Textualización.

Textualización	
<p>El estudiante produce el primer borrador, destacando las ideas planteadas en la fase anterior. Los estudiantes pueden asesorarse mutuamente, con otros profesores, con compañeros de cursos superiores, o buscar apoyo en libros, en diccionarios, en revistas o en otro tipo de cartas que incluyan peticiones argumentadas. No necesariamente deben terminar su borrador en esta sesión, pueden complementarlo en casa con la asesoría de los padres, de los hermanos, etc.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el concepto de borrador: características, funciones y garantías. • Reconoce la estructura de la carta petitoria, la función y las demás peculiaridades lingüísticas y textuales de este género argumentativo. • Realiza el primer borrador de la carta petitoria en la cual hace uso de conectores u organizadores discursivos de los argumentos y los contraargumentos. • Precisa el uso de las expresiones que permiten dar una opinión. Por ejemplo: desde mi punto de vista, a mi parecer, en mi opinión, pienso que, desearía, me gustaría, no creo que. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre iguales. • Valoración de la importancia de realizar borradores antes de producir un texto escrito definitivo. • Valoración de la importancia que tiene el lugar, el destinatario, el tiempo y los instrumentos en la elaboración de un texto escrito. • Valoración ideológica y política del proyecto de escritura argumentativa, el cual incluye la actualización de la biblioteca del colegio (libros, cuentos, revistas, etc.).
Taller 5. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Insiste en la importancia de hacer el borrador.</p> <p>Sugiere la introducción de citas, datos, ejemplos, para una mejor argumentación.</p> <p>Señala la importancia del cierre del escrito.</p> <p>Recuerda la importancia que tiene el interlocutor de la carta y las posibles objeciones al proyecto de actualización de la biblioteca.</p> <p>Escribe el borrador de su propia carta petitoria.</p> <p>Enfatiza en la producción de borradores antes de publicar el documento.</p> <p>Insiste en el valor de los conectores para cohesionar las razones (puesto que, porque, debido a que, por una parte, suponiendo que, etc.) y de los conectores para introducir conclusiones (así que, por consiguiente, por eso, así pues, por tanto, etc.).</p>	<p>Deciden el lugar de la realización de la tarea: biblioteca, patio, etcétera.</p> <p>Deciden las características del texto: utilización de elementos paratextuales: gráficas, títulos, subtítulos, etc; y elementos metatextuales: márgenes, espacios, números, tipos de letras subrayados, identificación de palabras clave, distribución de párrafos.</p> <p>Determinan la utilización de diferentes colores para señalar argumentos y contraargumentos. Marcan la introducción en amarillo, los argumentos en verde y los contraargumentos en rojo; la conclusión en violeta y los conectores en negro, etcétera.</p> <p>Utilizan una lista de control o guía de trabajo que les permita organizar y proyectar sus ideas (tabla 5).</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Tabla 5. Lista de control.

Lista de control (ejemplo)
1. Escribo una <i>introducción</i> en la cual señalo la desactualización o insuficiencia de la biblioteca en cuanto a libros (revistas, tebeos, etc.) y videos.
2. Señalo de manera concreta el libro, la revista, etc., que no posee la biblioteca y que necesito para mi formación.
3. Doy mi <i>opinión</i> e indico las desventajas que conlleva esta situación.
4. Justifico cada uno de las desventajas señaladas con <i>argumentos</i> . Incluyo frases exclamativas, expresiones de certeza, de duda.
5. Incluyo <i>contraargumentos</i> o posibles formas de pensar del destinatario contrarias a las que expongo en mi carta. Utilizo palabras que comprometan directamente al destinatario.
6. <i>Organizo</i> mi carta tomando en cuenta los párrafos, los conectores u organizadores discursivos y los signos de puntuación.
7. Al final del texto doy una <i>conclusión</i> , que resuma en pocas palabras lo expresado antes.
8. Utilizo un <i>léxico adecuado</i> a mi punto de vista, a mi intención.
9. Procuro <i>no cometer faltas de ortografía</i> ni de gramática.
10. Procuro que mi texto esté <i>bien presentado</i> y con los requisitos básicos de una carta formal.

Tabla 6. Evaluación-revisión.

Evaluación-revisión	
<p>Se produce el texto definitivo. El profesor recuerda la necesidad de negociar con los discursos para lograr los propósitos deseados. Insiste en las posibles objeciones del adversario y en el encuentro de una alternativa de solución aceptable para todos. Procura que los estudiantes tomen conciencia de las etapas textuales trabajadas y de la perfectibilidad del texto escrito.</p>	
Logros	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Revisa y analiza el borrador de la carta. Utiliza la lista de control. • Interioriza un modelo de evaluación-revisión de la carta. • Se distancia de la propia posición y comprende la posible visión del interlocutor. • Asimila la estructura de una carta petitoria en la cual incluye: la introducción, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión. • Utiliza los conectores u organizadores discursivos adecuados para los argumentos y para los contraargumentos. • Produce la carta final y remite la misma. • Envía la carta al destinatario elegido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre iguales. • Reflexión sobre la importancia de la revisión exhaustiva del texto. • Valoración de la presentación de la carta. • Valoración política de la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales.

Taller 6. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)

Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Organiza los grupos que han trabajado en el proceso.</p> <p>Insiste en el concepto de borrador del texto, las transformaciones que sufre el mismo y las garantías que se obtiene con este procedimiento.</p> <p>Proporciona un modelo de evaluación-revisión (lista de control), para que cada grupo identifique los aciertos, los errores y las carencias de la carta.</p> <p>Organiza la discusión general, toma nota de las dificultades más relevantes e intercambia ideas con los estudiantes, a fin de buscar algunas soluciones.</p>	<p>Intercambian sus borradores con los compañeros, analizan los posibles errores y argumentan la forma de superarlos.</p> <p>Conversan sobre lo que les resulta fácil y sobre lo que les resulta difícil en la elaboración de la carta.</p> <p>Anotan las observaciones y los aportes realizados.</p> <p>Destacan los argumentos principales que se presentan en la propia carta petitoria.</p> <p>Analizan y valoran la fuerza argumentativa de la carta</p>

Continúa

Continuación

Taller 7. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Analiza ejemplos de borradores de los estudiantes y el propio para señalar la introducción, la distribución de argumentos, la distribución de los contraargumentos, la conclusión y el uso de los marcadores del discurso con valor argumentativo.</p> <p>Hace uso de la lista de control.</p>	<p>Analizan ejemplos de borradores de los compañeros y el propio para señalar la introducción, la distribución de argumentos, la distribución de los contraargumentos, la conclusión y el uso de los marcadores del discurso con valor argumentativo.</p> <p>Describen las sensaciones que producen los bloqueos cuando argumentan o contraargumentan.</p> <p>Hacen uso de la lista de control.</p>
Taller 8. Actividades. (duración: 1 h., 40 min)	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
<p>Organiza el proceso de edición de la carta definitiva en cada uno de los grupos.</p> <p>Propone formas a través de las cuales se enviará la carta al destinatario.</p>	<p>Producen la carta final.</p> <p>Toman en cuenta la lista de control para la revisión de la carta.</p> <p>Se apoyan en todo tipo de ayudas: diccionarios, gramáticas, apuntes de clase, etc. Deciden la utilización de elementos paratextuales y elementos metatextuales.</p> <p>Envían la carta.</p> <p>Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).</p>

Como puede verse, se asumen todos los elementos fundamentales que integran un proceso de argumentación formal. Conviene anotar que si la SD se aplica en un grado de educación superior se sugiere la profundización en cada uno de los elementos señalados. En cualquier nivel de escolaridad se estudian dichos elementos, lo que cambia es el grado de profundización con el cual se los analice. Sería una necesidad trabajar en sexto grado el argumento, en séptimo grado el contraargumento o en octavo, los organizadores o marcadores discursivos. Esta desmembración generaría dificultades innecesarias de comprensión e interpretación de esta tipología textual. La argumentación es un proceso integral, en el que cada elemento (premisa, hipótesis, conjetura, argumentos, contraargumento, conectores argumentativos, conclusión, etc.) funciona en relación directa con los otros.

Conclusiones

La SD es un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación del desarrollo de un proyecto que integra un problema real del contexto inmediato del estudiante. La SD asume el conocimiento y la escuela como pretextos para generar

nuevas circunstancias de vida social y política. Su estructura permite el análisis y la reflexión sobre el deber ser, el hacer y el poder del maestro y del estudiante en las decisiones académicas, culturales y sociales de la región.

La SD sobre producción de textos escritos admite la recurrencia a todo tipo de problemas. Dicho de otra manera, todo problema social, académico, estético, etc., se constituye en pretexto para producir un texto escrito. Por ejemplo, la pobreza, el desplazamiento forzado o el éxito pueden ser motivos o materia prima para construir un texto poético, una novela o un cuento; también pueden ser motivos para producir un texto que repulsa la injusticia y reclama mayor equidad social.

Esta perspectiva didáctica no excluye ni se cierra a otras formas de enseñanza y de aprendizaje de la escritura; es una alternativa que se presta a la creatividad e iniciativa del profesor, para mejorarla o modificarla de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes. Esta propuesta es un proceso didáctico que invita a la reflexión y sirve de ayuda a la toma de decisiones. Permite la valoración de los objetivos que se han planteado con los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Asimismo, permite la valoración del taller y el trabajo coope-

rativo: qué usar, qué adaptar, qué sustituir y qué omitir de las actividades, para corregir y adecuar la estructura de la SD.

Con base en las anteriores consideraciones, podemos decir que la noción de SD asume los conceptos de intención, necesidad, contexto y proyección académica y social. Es decir, toma en cuenta propósitos definidos sobre la base de unos motivos que están circunscritos a unas circunstan-

cias específicas y desde allí admite planificar una acción futura.

La SD no es, ni pretende ser, la solución definitiva a la diversidad de problemas pedagógicos y didácticos que enfrentan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, o de cualquier otra habilidad; es otra forma de desarrollar las prácticas educativas al interior del aula. Es un espacio de acción pedagógica y didáctica con proyección sociocultural. 

Bibliografía

- APPLE, W. Michel (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- AUSTIN, John. L. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BRONCKART, Jean y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 9.
- BRONCKART, Jean (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- _____ (1970). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- CABELLO, Ma. J. (2003). El desarrollo del currículum en el centro. En García Vera, B. (coord.). *Programa y evaluación curricular*. Material del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. (UCM).
- CAMPS, Ana (2000). Motivos para escribir. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23.
- _____ (1998). La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Mendoza A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll/CIE/Horsori.
- _____ (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 16.
- _____ (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5.
- _____ y M. Castelló (1996). Las estrategias de la enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo C. y Solé I. (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- COTTERON, Janny (1995). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. En Camps A. y J.
- CHOMSKY, Noam (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos políticos (Los nuevos mandarines)*. Barcelona: Ariel.
- DIDACTEX: Didáctica del texto, Grupo de Investigación (2004). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en el mejoramiento de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Línea 300.
- _____ (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatológico y didáctico para la producción de textos escritos. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: UCM, 15.
- DOLZ, Joaquim (1993). La interacción de las actividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23.
- _____ y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Traducción de Pilar Labaín, María José Sánchez y Francisco Sierra. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

- FREINET, Celestine (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- _____ (1975). *Pedagogía y emancipación*. Barcelona: Laia.
- GALERA, Francisco (2003a). El currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. En Mendoza A. (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- GRAMSCI, Antonio (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra. Selección de textos e introducción de Mario Manacorda.
- KEMMIS, Stephen (1989). *El currículo. Más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MAÍLLO, Adolfo et al. (1971). *Didáctica de la lengua en EGB*. Madrid: Magisterio español.
- MANTECÓN, Benjamín (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura. Teoría, práctica docente e investigación*. Málaga: Ágora.
- MIRANDA, Ana et al. (1999). *Teorías actuales sobre el desarrollo. Implicaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- NEMIROVSKY, Myriam (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. En *Maestros y enseñanza*, Barcelona: Paidós, 4.
- PASQUIER, Augusto y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. En *Cultura y Educación*, 2.
- RAMÍREZ, Roberto (2006). Aproximaciones conceptuales a la pedagogía crítica. En revista *Expresiones*, Universidad de Nariño. (En prensa.)
- _____ (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. En revista *Folios*, segunda época, No. 21, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2004). *Desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.