

## La secuencia didáctica como modelo de intervención pedagógica en la práctica inicial docente.

*The didactic sequence as a pedagogical intervention model during initial teacher training.*

Giselle Bahamondes Quezada. *Universidad Católica del Maule (Chile)*

Carolina Merino Risopatron. *Universidad Católica del Maule (Chile)*

Contacto: [gisebahamondes1@gmail.com](mailto:gisebahamondes1@gmail.com)

Fecha recepción: 09/05/2017- Fecha aceptación:07/11/2017

### RESUMEN

El presente artículo reseña una experiencia curricular llevada a cabo en una Escuela que forma profesores de Lengua Castellana y Comunicación en una universidad chilena. Los estudiantes cursan, en su séptimo semestre, un módulo de Didáctica de la Comprensión y Producción del Discurso Oral y Escrito, que se vincula con el eje de práctica en la escuela. Paralelamente, de acuerdo con su proceso formativo, les corresponde dar cumplimiento a un segundo hito de certificación de competencias. Por esta razón deben elaborar e implementar, en el ejercicio pedagógico del aula escolar, una secuencia didáctica (SD) para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, que incluye el aprendizaje de un género discursivo como concepto clave. Se analiza la preparación e implementación de este diseño didáctico y se discuten los resultados que muestran una valoración del modelo por parte de todos los agentes involucrados, a pesar de un escenario inicial que pudiera presentarse adverso y algunas dificultades que implicaron una mayor flexibilización del proceso. Aun así, se pudo comprobar que los proyectos de escritura motivan a los estudiantes cuando parten de sus propios intereses, ya que los convierten en interlocutores válidos en su proceso formativo como escritores competentes. Se pudo constatar que la SD contribuye a optimizar la labor del docente como guía y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues busca establecer un vínculo emotivo y participativo con los alumnos. Por otra parte, se pudo apreciar un avance sustancial en el ámbito motivacional de los futuros Profesores de Lengua Castellana.

### PALABRAS CLAVE

Comprensión y producción del discurso, secuencia didáctica, Formación inicial docente.

### ABSTRACT

This article outlines a curricular experienced carried out at a school that forms Spanish Language and Communication teachers at a Chilean university. The students are in their seventh semester taking a course on Didactics of the Comprehension of Oral and Written Discourse, which is associated with the practicum strand at the school. At the same time, and according to their formative process, the students have to comply with a second milestone dealing with the certification of competences. Due to this, they have to create and implement during class time, a Didactic Sequence in order to develop the skills and abilities of reading and writing that includes the learning of discursive genre as a key concept. The preparation and implementation of this didactic design is analyzed and the results that show an improvement of the model is discussed among all the agents involved, amidst an initial scenario that might have an adverse effect and some difficulties that implied a major flexibilization of the process. Even so, it was still able to be proved that the writing projects motivate students when they start from their own interests, since the students are then turned into valid interlocutors of their own formative process as competent writers. It was able to be determined that the Didactic Sequence contributes in the optimizing the labor of the teacher as a guide and facilitator of the teaching-learning processes since it pretends to establish an emotional and participative link with the students. On the other hand a substantial advancement was observed in the motivational aspect of future Spanish Language Teachers.

### KEYWORDS

Comprehension, Oral and Written Discourse, Didactic Sequence, Initial Student Formation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es una disciplina joven, enfocada en el desarrollo de los aprendizajes, que se ha ido fortaleciendo durante estos años, tanto desde el punto de vista científico como metodológico. Actualmente, toma como base las aportaciones de la Lingüística, la Literatura, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía para plantear como su objetivo fundamental la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de la persona. Partiendo de esta premisa, el lenguaje es concebido, en la enseñanza, desde un enfoque funcional en la línea constructivista del aprendizaje (López, 1998). De esta manera, el objeto primordial de la DLL se halla en el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua (Camps, 2006), específicamente en la adquisición de una competencia comunicativa eficaz que permitiría la formación de hablantes competentes capaces de relacionarse con otros, de adecuarse a distintos contextos, de regular sus discursos y de negociar sus significados e interpretaciones (Tejero, 1992).

La experiencia que se reseña se ajusta a dos de las líneas de investigación de la DLL: en primer lugar a aquella que se ocupa de los aspectos cognitivos de los procesos de comprensión y expresión; de la formación lingüística como factor clave en el desarrollo intelectual del individuo; de aspectos vinculados a la recepción y elaboración del discurso, entre otros; y en segundo lugar, a aquella que se ocupa de la evolución metodológica de la enseñanza de la lengua; el desarrollo de técnicas para potenciar el dominio de las habilidades lingüísticas; la elaboración, experimentación y evaluación de propuestas curriculares; el desarrollo progresivo en la formación competente del profesorado en Lengua y Literatura (Mendoza, 2006).

Uno de los modelos de enseñanza de la composición escrita que propone la DLL para el logro de sus propósitos es la Secuencia Didáctica (SD), que se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos (Zayas, 2012) y es definida como un conjunto

de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género textual oral o escrito (España, 2012).

Coll (1983) aporta una completa caracterización cuando la aborda como:

*Un proceso de enseñanza-aprendizaje en miniatura...(con)...objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización (p.27).*

Así pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. En este contexto, se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan, en estas secuencias, minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa. (Vilá I Santasusana, 2005).

La SD, como cualquier proyecto, responderá entonces, a un doble propósito: a uno de carácter didáctico, enfocado en enseñar ciertos contenidos para que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro en situaciones no didácticas (la lectura y la escritura como objetos de enseñanza) y a un propósito comunicativo, que se produce cuando la enseñanza se convierte en aprendizaje porque tiene sentido desde el punto de vista del alumno, es decir, cuando cumple una función para la realización de un objetivo que él conoce y valora (la lectura y escritura como objetos de aprendizaje) (Lerner, 2001).

Se trata de situaciones didácticas que propician el encuentro de los alumnos con una problemática del aula respecto de la lengua, que deben resolver por sí mismos porque el

profesor -aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje -no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque generan en ellos un proyecto propio, permitiendo movilizar el deseo de aprender en forma independiente. Incluso la evaluación no es una actividad exclusiva del profesor, sino que es parte fundamental del proceso de aprendizaje de los alumnos, pues el componente metacognitivo favorece la comprensión y la producción del discurso a partir del control que tiene el estudiante sobre la tarea (qué aprendo, para qué y cómo lo hago, qué dificultades tengo...) (Zayas, 2011).

Si bien el trabajo por proyectos no es la única modalidad posible para emplear la lengua oral y escrita en la escuela, ofrece un marco sugerente para la innovación en su enseñanza, sobre todo en Chile. En el caso de la lectura y la escritura, los proyectos de interpretación/producción organizados para cumplir una finalidad específica -vinculada, en general, a la elaboración de un producto tangible- parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a estos procesos, siempre y cuando, puedan ser implementados en todos los centros educativos.

Se hace necesario entonces recomendar el uso de SD pues posibilita el trabajo de lectura y escritura a partir de géneros concretos y de forma contextualizada, y porque, además, parte de centros de interés de los alumnos, de situaciones problemáticas, de tareas prácticas. Para ello se realiza una serie de actividades y ejercicios según un orden gradual que trata de resolver progresivamente las dificultades de los alumnos y toma conciencia de las peculiaridades lingüísticas y discursivas de los diferentes textos con que se trabaja. Por ello se centra en el uso de la lengua y la reflexión sobre este, lo que permite integrar la actividad metalingüística de forma explícita y planificada.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa que se aquí se reseña se sustenta en prácticas didácticas desarrolladas, fundamentalmente y con evidente trayectoria, en España, sin embargo, en Chile, constituye una experiencia novedosa puesto que la DLL inicia su avance de manera paulatina en la formación inicial de profesores y en la investigación académica.

Este trabajo da cuenta de una experiencia curricular llevada a cabo con los futuros profesores de la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación que cursan, en su séptimo semestre, un módulo de *Didáctica de la Comprensión y Producción del Discurso Oral y Escrito*, vinculado con el eje de práctica en la escuela. Paralelamente, de acuerdo con su proceso formativo, deben someterse a una evaluación que certifica el dominio de las competencias pedagógicas y disciplinares adquiridas. Para ello, los estudiantes elaboran e implementan, en el ejercicio pedagógico del aula escolar<sup>1</sup>, una secuencia didáctica para desarrollar las habilidades de lectura y escritura que incluye el aprendizaje de un género discursivo como un concepto clave.

Iniciativas como esta intentan, por una parte, aproximar el contexto educativo real al espacio de formación inicial docente y, por otra, transformar y mejorar la práctica educativa en el aula escolar.

## 3. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

El curso *Didáctica de la comprensión y producción del discurso oral y escrito* forma parte de una secuencia de módulos inscritos en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se inicia a partir del primer semestre de formación de los futuros profesores de Lengua Castellana. Contribuye al dominio de los aspectos lingüísticos, paralingüísticos, sociales y culturales que intervienen en el proceso de formación de hablan-

<sup>1</sup> Los futuros profesores son derivados a diversos Centros Educativos para iniciar su proceso de práctica pedagógica.

tes, oyentes y escritores comunicativamente competentes.

El programa de este módulo, que incorpora una metodología teórica-práctica, contempla los siguientes aprendizajes esperados respecto del profesor en formación:

1. Construye diseños didácticos que integren los modelos de enseñanza aprendizaje para evaluar de manera efectiva la comprensión de lectura.
2. Planifica actividades de producciones escritas motivadoras y desafiantes.
3. Planifica actividades de escritura de textos con intención literaria que potencien la creatividad y expresividad de los estudiantes.
4. Planifica intervenciones orales motivadoras y desafiantes en que los estudiantes interactúan de manera contextualizada y con propósitos funcionales.

Estos aprendizajes son evaluados en distintos momentos y con diversos propósitos. Es así como incorpora evaluación diagnóstica inicial, progresiva formativa y sumativa, y una evaluación final de promoción, a través de controles de lectura, talleres prácticos de aula y elaboración de diseños didácticos.

El grupo de participantes de la experiencia que aquí se reseña, estuvo compuesto por veintisiete profesores en formación (veintiún mujeres y seis hombres), quienes fueron los encargados de aplicar la didáctica en el proceso de aprendizaje y enseñanza para formar a los estudiantes de los centros educativos como lectores y productores de textos.

#### 4. PROCEDIMIENTO

Los estudiantes del módulo anteriormente reseñado debieron diseñar, dentro de sus tareas, una SD constituida por tres sesiones de noventa minutos de duración, para implementar en su proceso de práctica. El modelo de participación que los estudiantes llevan a cabo se centra en la interacción entre el saber disciplinar de Lengua y Literatura y el saber pedagógico, a través de la observación, colaboración, participación y

análisis del ejercicio docente en un establecimiento educacional. Para ello, se insertan en un establecimiento educativo determinado, por un período de diez semanas consecutivas. Durante el ejercicio de práctica, realizan tareas específicas de reflexión respecto del contexto escolar, los programas de estudio y bases curriculares, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes.

Estos centros de práctica pedagógica corresponden mayoritariamente a colegios y liceos de dependencia particular subvencionada y municipal. En estos se promueve la enseñanza científico humanista y también la formación técnica profesional. De modo que la participación de los profesores en formación atiende a distintas realidades, motivaciones e intereses profesionales de los escolares chilenos. El número de horas destinadas por el Programa de estudios a la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación es de cuatro a seis horas lectivas en el plan común establecido por el Ministerio de Educación para los colegios y liceos de carácter científico-humanista, mientras que los liceos técnicos-profesionales cuentan con tres horas en su plan común para la asignatura.

El proceso de construcción de la SD se inició en el mes de abril de 2015 y contempló dar respuesta a tres momentos (Álvarez, 2005; Camps, 2003): preparación, realización y evaluación. Se solicitó complementar el diseño de la secuencia con una fundamentación teórica acerca de la elección del enfoque didáctico en cuanto a sus elementos: actividades, estrategias cognitivas y metacognitivas (Didactext, 2015) y en cuanto a los procedimientos evaluativos que cada profesor en formación definió. Esto dotó a la actividad de un carácter metacognitivo pues exigió una reflexión en torno a las decisiones asociadas a la implementación del diseño didáctico en el contexto educativo.

Es importante señalar que la etapa de planificación fue guiada y retroalimentada por las profesoras del módulo, durante horarios establecidos y con metas claras de ejecución,

realizando para ello una evaluación de proceso con carácter formativo.

La información referida a la aplicación del nuevo diseño didáctico se recopiló a través de un grupo focal con quince estudiantes (ANEXO 1) y mediante entrevistas con algunos participantes, además de las supervisiones de clase y la evaluación de la exposición oral propia del hito de certificación. En esta los profesores en formación realizan una reflexión y análisis sobre los resultados de la implementación de la secuencia didáctica (SD).

## 5. MATERIALES

Cada SD debía ser presentada en el formato de planificación estandarizada de la Escuela; esto es, una programación global de la secuencia, según modelo entregado (ANEXO 1), y tres planificaciones de clase.

El formato de programación global está constituido por tres fases: la de preparación, de realización y la fase de evaluación.

En la primera de ellas, se contempla, fundamentalmente:

- a) la caracterización del curso o del grupo que influye en la decisión de considerar la problemática: edad promedio del grupo, intereses, motivaciones, desmotivaciones, dificultades específicas con la comprensión y/o con la producción de discursos, estilos de aprendizaje, entre otros antecedentes relevantes para el profesor;
- b) el objetivo de la secuencia didáctica que está fundamentado en la necesidad de aprendizaje de los estudiantes;
- c) la unidad de aprendizaje vinculada al objetivo general y a cada objetivo específico declarado en la SD;
- d) los objetivos de aprendizaje lingüísticos-discursivos, específicos de la secuencia, asociados a cada una de las clases o sesiones de aprendizaje, a las estrategias de aprendizaje, a la

evaluación y, por supuesto, al objetivo de la SD;

- e) el objetivo de aprendizaje transversal, que apunta al desarrollo integral de los estudiantes;
- f) los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vinculados con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Aspectos fundamentales en el aprendizaje efectivo que no se transmite, sino que se construye.

En la fase de realización, se considera:

- a) la programación o planificación de actividades de producción y comprensión del género escogido para trabajar en las distintas sesiones de aprendizaje;
- b) las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas escogidas para favorecer el aprendizaje y el logro del objetivo declarado en la SD.

Finalmente, la fase de evaluación contempla:

- a) los resultados de aprendizaje esperados de acuerdo con el objetivo de la SD y el desarrollo de las actividades propuestas en la etapa de realización de la SD;
- b) el tipo de evaluación según: temporalidad (inicial, procesual y final), intencionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa) y agentes involucrados (autoevaluativa, coevaluativa, heteroevaluativa);
- c) instrumentos de evaluación vinculados a los objetivos de la SD, a las actividades propuestas, coherentes con el desarrollo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

La evaluación de la SD fue realizada por las profesoras a cargo del módulo y contempló cinco criterios fundamentales con sus correspondientes descriptores:

- a) la fase de preparación exige la integración de parámetros concretos de la situación comunicativa, como nivel educativo, características del



- grupo, formulación de un objetivo de aprendizaje general y otros específicos;
- b) la fase de realización considera la incorporación de las cuatro habilidades lingüísticas, las etapas de producción del texto (planificación, textualización y revisión), las actividades diseñadas, las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para la producción textual y, finalmente, los materiales didácticos y recursos para la enseñanza que se requerirán en su implementación;
  - c) la fase de evaluación de la SD establece criterios e instrumentos coherentes con los propósitos de evaluación y, al mismo tiempo, la incorporación en el proceso de los distintos agentes participantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación);
  - d) la fundamentación respecto del uso del enfoque didáctico, considerando las actividades escogidas, las estrategias (cognitivas, metacognitivas y afectivas) y la evaluación de la SD;
  - e) los aspectos formales de la SD, tales como: fuentes bibliográficas, extensión, redacción y formato de presentación.

Es importante destacar que, durante la implementación de la SD, los profesores en formación contaron con el apoyo de sus supervisores de práctica pedagógica (tutores) y de sus profesores guías del centro, a quienes correspondió la tarea de evaluar las clases realizadas.

La última instancia de la situación evaluativa, descrita anteriormente, consistió en el análisis de la implementación de la SD, a través de una presentación oral individual frente a una comisión constituida por el tutor, la docente responsable del módulo de Práctica y una de las docentes a cargo del módulo de Didáctica, quienes evaluaron de acuerdo a una pauta.

Entre los criterios que se destacan en esta evaluación formal, se encuentran las competencias del discurso oral, la calidad del material de apoyo presentado y, fundamentalmente, el criterio de organización del discurso. Este último integra:

- a) El análisis de la implementación de la SD a partir de la revisión del logro de los objetivos, del desarrollo de las actividades, del empleo de estrategias para el aprendizaje y del proceso evaluativo;
- b) el diálogo entre la práctica pedagógica y los referentes teóricos que fundamentaron la construcción de la SD;
- c) la efectividad en la introducción al tema de la presentación oral y el cumplimiento de los propósitos anunciados.

## 6. RESULTADOS

Se pudo observar que, tras la ansiedad inicial experimentada por los profesores en formación, existió una positiva valoración de este modelo puesto que pudieron comprobar que los proyectos de escritura motivan a los estudiantes a escribir ya que parten de sus propios centros de interés, lo que los convierte en interlocutores válidos en su proceso formativo como escritores competentes. Los buenos resultados también podrían explicarse por el cambio de metodología en la ejecución de la clase, la que se adhiere a un paradigma del aprendizaje concebido como un proceso centrado en la actividad del alumno. Así se transita desde lo deductivo a lo inductivo con un alumno que interactúa y colabora con otros, que se hace parte del proceso evaluativo, que reflexiona acerca de su quehacer y que es permanentemente acompañado en su proceso de escritura. Lo anterior se puede observar en el testimonio de Danitza, profesora en formación:

*[sic] Los alumnos se mostraron aún más interesados en participar, debido a que ellos sintieron que se estaba tomando en cuenta su opinión, me interesaba saber sobre sus gustos. Lo que ellos no sabían es*

*que indirectamente se encontraban argumentando. Es así que tal fue su asombro, cuando se les explicó lo que estaban haciendo...La actividad, al ser relacionada con la carrera técnica que ellos se encuentran estudiando, ayudó a que ellos participaran activamente de esta. Además, gracias a la apelación a sus conocimientos previos y experiencias propias, los escritos argumentativos fueron muy buenos, logrando en algunos casos, argumentos muy bien contruidos. [sic]*

En cuanto a las dificultades encontradas, estas radicaron en la falta de comprensión de ciertas consignas y el excesivo tiempo empleado en desarrollar algunas tareas, lo que exigió a los profesores en formación una flexibilización de sus planificaciones de clase. Ello se convirtió en un aprendizaje, pues estaban acostumbrados a realizar intervenciones en el aula carentes de continuidad y en respuesta a solicitudes de los profesores guías. Mientras el nuevo modelo considera los procesos de aprendizaje y posibilita tomar la iniciativa en cuanto a detectar un problema y armar una estrategia dirigida a solucionarlo.

La secuencia de las actividades también fue bien evaluada puesto que genera, en los estudiantes, expectativas frente a las próximas clases. Además, el modelo ofrece posibilidades de integrar la transversalidad a través de la inclusión de distintos ejes (lectura, escritura, comunicación oral e investigación), la asociación a los objetivos de aprendizaje transversales y las diversas modalidades de trabajo interdisciplinar.

Otro aspecto de interés observado es la valoración que los profesores guías de los centros educacionales hicieron de la metodología y de la evaluación empleadas, lo que también fue refrendado por Ángela, una de las profesoras en formación, en este testimonio:

*[sic] Los alumnos me comentaron al finalizar la clase que nunca habían hecho un trabajo como este, que les gustaba la idea de no ser evaluados como habitualmente se hacía con sus trabajos. La profesora*

*guía también manifestó su sorpresa y agradecimiento, decía que hace tiempo no veía a los alumnos entusiasmados con su escritura, porque regularmente los jóvenes no prestan atención a lo que responden en sus evaluaciones, no logran concentrarse ni generar las ideas necesarias para registrar un escrito.[sic]*

Lo anterior es corroborado por Danitza:

*[sic] Es así que considero que la realización de esta primera parte de la secuencia, fue un éxito. Sí se debe reconocer que en algunos casos se debía incentivar el doble a la participación, pero cuando los alumnos ya se dieron cuenta de que no había respuestas erróneas y que todo era mejorable, no dudaron y fueron participando considerablemente en la realización de la clase.[sic]*

Si bien se puede afirmar que los resultados de la implementación fueron mayoritariamente positivos, existieron algunas amenazas iniciales. La primera de ellas, confirmada por las entrevistas sostenidas con algunos profesores guías, era su desconocimiento del modelo y la falta de confianza frente a la consecución de los resultados esperados tras la implementación de la SD: *no va a resultar porque los jóvenes no escriben.*

Contrariamente a lo declarado, los profesores en formación descubrieron a alumnos entusiasmados con la escritura. Esta situación puede explicarse porque en las escuelas, la producción de textos no es una práctica habitual, como lo refiere Ángela al evaluar esta experiencia:

*[sic] La verdad, antes de intervenir, sentía bastante preocupación por la implementación, porque los jóvenes del Liceo no tienen hábitos en torno a la escritura, sinceramente no sienten atracción ni motivación para hacerlo, lo cual he venido observando desde el mes que llevo en el establecimiento. Cuando les presenté el objetivo y les comenté la SD se incomodaron un poco, manifestando dudas, y ciertas exclamaciones de por qué debían escribir. Comentamos los tipos de amor, que*

*era el contenido que debía entregar. Relacioné de inmediato con el escrito que debían realizar, es decir, el comentario; les dije que ellos iban a comentar sobre las nuevas visiones de esos tipos de amor, cómo ellos lo observaban hoy en día, cómo se vivía, cómo lo vivían, que debían relacionar su experiencia con lo trabajado en clase. De esa manera se motivaron y con interés e iniciativa contestaron la carta de navegación. [sic]*

*[sic] Yo le atribuyo a esto en primer lugar, la motivación, ya que insistí mucho en que todos tenemos algo que comunicar siempre. Hice hincapié en que era un proceso, que no llevaba nota, así también les pedí que pudieran responder a lo que les pedía, pero desde su experiencia en torno a los temas. Creo que todos estos elementos permitieron que se concentraran y se motivaran por escribir. Aunque no logramos escribir las primeras líneas del borrador, muchos de ellos ya tenían claro lo que querían comunicar, y eso es un gran paso, porque lo que venía viendo era totalmente diferente. Me di cuenta de lo eficaz que puede llegar a ser la secuencia didáctica en la producción escrita de mis alumnos. [sic]*

El proceso de creación e implementación de la SD permitió no solo una reflexión metalingüística de los momentos implicados en el aprendizaje de los estudiantes, sino también una autorreflexión por parte de los profesores en formación vinculada al plano emotivo personal y vocacional, tal como se puede observar en estos testimonios: *Al final de cada clase nos preguntábamos: ¿Cómo te fue? Y lo primero que respondíamos era: ¡Bien! ¡Trabajaron!; Uno se reencanta con la pedagogía.*

Como limitación del estudio, es posible señalar el retraso en la implementación de las SD debido a una prolongada paralización de las escuelas involucradas, a nivel nacional, por demandas laborales. También el que no fue

posible comparar resultados académicos cuantificables de los procesos previos y posteriores a la aplicación pues los alumnos solo intervinieron en cuatro ocasiones.

## 7. CONCLUSIONES

Tanto la ejecución del módulo de *Didáctica de la comprensión y producción del discurso oral y escrito*, como la creación e implementación de la SD implicaron un gran desafío. Si bien, como docentes a cargo del curso, pudimos apreciar la proyección de la disciplina de la Didáctica en el ejercicio profesional de la práctica pedagógica en la escuela chilena, el proceso no estuvo exento de amenazas: profesores guías distantes y reticentes a las propuestas de cambio metodológico en sus aulas, supervisores de práctica que desconocían el modelo, y profesores en formación temerosos y desmotivados ante la propuesta inicial.

Sin embargo, es posible afirmar que la SD permitió enlazar la disciplina y sus dominios con la práctica de nuestros estudiantes. Pudimos, por una parte, constatar que este modelo didáctico contribuye, en las aulas chilenas, a optimizar la labor del profesor como guía y facilitador de los procesos de enseñanza- aprendizaje, pues busca establecer un vínculo emotivo y participativo con los alumnos y fomentar su desarrollo como escritores competentes. Por otra parte, apreciamos un avance sustancial en el ámbito motivacional de los estudiantes que vivieron esta experiencia, quienes, a través de las implementaciones de sus secuencias didácticas, pudieron advertir aceptación y valoración de sus profesores guías y de sus alumnos.

Este diseño didáctico enfatiza en la negociación de un proyecto común, en la búsqueda de soluciones a los problemas de escritura, en el trabajo desafiante y a la vez contextualizado y, finalmente, en el logro de un aprendizaje real y efectivo en el aula. .

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Colomer, T. (2006). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celes- te/MEC.
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.27, 219-254
- España, E. (2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, N°2, pp. 63-75
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE
- López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la lengua y la lite- ratura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, N°10, pp. 215-232
- Mendoza, A. (2006) *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelo- na: Horsori.
- Tejero, E. (1992) *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelo- na: Grao.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Re- vista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 63-85.
- Vilá, I. y Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

## ANEXO 1: FORMATO DE PREPARACIÓN DE LA SD (MODELO AUTÉNTICO)

### Fase de preparación

Identificación		
Institución: Nivel: Tercero medio "a"	Profesor (es): Catalina Cornejo Ibarra	Periodo de aplicación: Tres clases.
Asignatura: Lenguaje y comunicación	Duración en horas: Seis horas pedagógicas	Fecha:
<p>Caracterización del grupo asociada a la problemática                      El curso corresponde a un tercero medio "A" de un establecimiento particular. Dicho curso está compuesto por veinticinco estudiantes, once de ellos hombres, y catorce mujeres, una proveniente de Alemania. En su mayoría presentan un estilo de aprendizaje interpersonal e intrapersonal, por lo que se destacan por ser autónomos con capacidad de trabajar tanto individual como grupalmente. Los estudiantes están bajo el modelo constructivista por lo que acostumbran a aprender haciendo. Trabajan, constantemente, la producción escrita, conocen las tipologías textuales, pero presentan algunos problemas a la hora de redactar de manera coherente y cohesionada.</p>		
Intenciones formativas		
<p>Objetivo de la secuencia didáctica:                      Producir una carta al director para ser publicada en un diario cautelando la cohesión y la coherencia.</p>		
Unidad de aprendizaje vinculada: <u>Unidad 3</u> : Argumentación discursiva	Objetivos de aprendizaje de cada sesión 1. Planificar la creación de una carta al director. 2. Producir una carta al director. 3. Revisar y editar la carta al director.	
Eje (s) vinculados: Lectura Escritura Comunicación oral Investigación	Objetivo de aprendizaje transversal: Argumentar y contraargumentar con fundamentos racionales pertinentes, en discusiones tanto estructuradas como no estructuradas, sobre temas polémicos de interés público o lecturas.	
Contenidos conceptuales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto argumentativo: características, finalidad, estructura interna y situación de enunciación.</li> <li>• Género discursivo: carta al director.</li> <li>• modos de razonamiento argumentativo.</li> <li>• Falacias argumentativas.</li> <li>• Normas de textualidad: coherencia y cohesión.</li> <li>• Coherencia: recurrencia y progresión temáticas.</li> <li>• Cohesión: conectores argumentativos y contrargumentativos.</li> </ul>		
Contenidos procedimentales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y síntesis de la información necesaria.</li> <li>• Imitación de un género discursivo.</li> <li>• Elaboración de un esquema previo a la carta al director, recopilando y sintetizando la información necesaria.</li> <li>• Planificación, mediante la escritura de un borrador.</li> <li>• Revisión y corrección de errores.</li> <li>• Análisis de las construcciones propias y ajenas.</li> </ul>		
Contenidos actitudinales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la utilidad de planificar el texto.</li> <li>• Preocupación por la claridad argumentativa y el orden.</li> <li>• Respeto y valoración crítica de las producciones propias y de los demás.</li> <li>• Defensa de las opiniones propias y respeto por las ajenas.</li> </ul>		

### Fase de realización

Clase	Actividades (de producción y comprensión del género)	Estrategias (cognitivas y metacognitivas)
1	<p>Al azar, reciben una carta al director o una noticia extraídas del diario el centro, leen el género discursivo asignado y en una guía para orientar la planificación de la carta al director, facilitada por la profesora, identifican la temática de la noticia o carta al director que leyeron, dan a conocer sus conceptos previos sobre el tema, lo que desconocen y los aspectos que creen sería importante saber. Leen los factores que consideraron importantes conocer y los investigan desde sus casas.</p> <p>Por medio de la proyección de la carta al director “niños difíciles”, dan a conocer oralmente, los aspectos contextuales y socioculturales y los aspectos discursivos del género: temática, estructura, propósito, intención, destinatario y recursos verbales utilizados, con el fin de reconocer las características generales del género.</p> <p>Escriben un primer borrador que se adapte a las características de la carta al director indicando: tema, tesis, base, posibles garantías y respaldos, propósito, intención y destinatario, sobre la noticia que escogieron.</p>	<p>Cognitivas: leer una carta al director o una noticia, reconocer el tema, buscar información del tema, reconocer estructura del género discursivo, recopilar la información necesaria de acuerdo al tema, la intención y el destinatario, formular propósitos y escribir un borrador.</p> <p>Metacognitivas: reflexionar sobre el proceso de escritura, examinar factores ambientales y variables personales, diseñar el plan a seguir, observar cómo está funcionando el plan, revisar, verificar y corregir lo escrito.</p>
2	<p>Autoevalúan su escrito mediante una lista de cotejo que contenga las características generales de la carta al director. Recuerdan, mediante el mapa conceptual realizado la primera clase donde se dio inicio a la unidad de argumentación, el tipo de texto argumentativo: sus características, finalidad, estructura interna y situación de enunciación.</p> <p>Conocen, por medio de una guía de contenido los modos de razonamiento argumentativo, las falacias argumentativas y dos normas de textualidad: coherencia y cohesión.</p> <p>Toman el primer borrador de la carta al director y reescriben en función de lo visto en clases. Al finalizar, entregan el texto intermedio a la profesora, que evaluará su proceso de textualización.</p>	<p>Cognitivas: organizar su escrito según la tipología textual y el género discursivo, junto con las normas de textualidad vistas en clase: cohesión y coherencia.</p> <p>Metacognitivas: supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
3	<p>A través de un ejercicio de modelamiento, observan la carta al director “niños difíciles” proyectada en la pizarra. Reconocen la silueta de la carta al director, la estructura interna de la argumentación, el tema, la intención y el público, los modos de razonamiento argumentativo, y las normas de textualidad presentes, con énfasis en la cohesión por medio de la identificación de conectores argumentativos.</p> <p>Se le da la posibilidad de escribir la carta al director definitiva en parejas, escogen uno de los borradores y producen.</p> <p>Intercambian las cartas al director con sus compañeros y las evalúan considerando el tema, la intención y el destinatario, los modos de razonamiento argumentativo, la presencia o ausencia de las falacias argumentativas y las normas de textualidad.</p> <p>Se indica cómo se pueden enviar las cartas al director al diario el centro.</p> <p>Entregan el producto final que es revisado por la profesora mediante una pauta de evaluación.</p>	<p>Cognitivas: leer para identificar y resolver problemas textuales asociados a las normas de textualización y al tema, la intención y el público.</p> <p>Metacognitivas: revisar, verificar o corregir la producción escrita ajena y la propia.</p>

### Fase de evaluación

Clase	Resultados de aprendizaje	Tipo de evaluación (temporalidad. Intencionalidad, agentes)	Instrumentos
1	Planificación del borrador de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida.	Heteroevaluación diagnóstica.	Guía de planificación
2	Producción de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida.	Autoevaluación de proceso formativa. Heteroevaluación de proceso formativa	Lista de cotejo. Rúbrica de evaluación.
3	Edición de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida.	Coevaluación final formativa. Heteroevaluación final formativa	Escala de apreciación para la coevaluación final formativa. Pauta de evaluación para la heteroevaluación formativa.