

La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación

Teenage writing: Pedagogical strategies to contribute towards its qualification

Jorge Orlando Amaya*

Recibido: 18 de diciembre de 2011

Aceptado: 4 de abril de 2012

Resumen

La escritura elaborada por adolescentes en contexto escolar está caracterizada por una escasa significatividad que se manifiesta en los bajos niveles de autonomía, rigor y cantidad con que los estudiantes elaboran los textos que les propone la escuela. En un gran número de instituciones se pierden de vista los intereses cotidianos de los estudiantes para escribir y se impone una visión de la escritura como un producto sin sentido. Esta investigación presenta un análisis de la escritura de los adolescentes a partir de un enfoque etnográfico con el cual se analizaron algunas producciones escritas realizadas de manera espontánea en el aula de clase. Los hallazgos ponen de manifiesto que los jóvenes sí escriben, pero alejados de los métodos y temáticas escolares. Sus producciones se aproximan más a una escritura como proceso lingüístico, cognitivo y social. La implementación de estrategias novedosas que tengan en cuenta el carácter lingüístico, cognitivo y social de la escritura se hace necesaria con el fin de conseguir un diálogo constante entre los intereses particulares de los estudiantes adolescentes y los propósitos pedagógicos de la escuela frente a esta modalidad del lenguaje.

Palabras clave: escritura, textos espontáneos, adolescentes, escuela, géneros textuales, secuencia didáctica, pedagogía de la escritura.

Abstract

The type of writing produced by teenagers in scholastic environments is characterized by a lack of meaningfulness, noticeable in the low levels of independent writing skills, rigor and scarce written production with which teenagers complete their assignments. A large number of schools brush aside students' daily interests when it comes to writing and impose a perspective which regards the act of writing as a meaningless task. This research presents an analysis of the way teenagers write based on an ethnographic approach to students' spontaneously written classwork. The findings show that when students do write, they are often far from using the scholastic methods and themes required in their work. Their written work appears to incorporate linguistic, cognitive and social elements. The need for new teaching strategies which take into account the linguistic, cognitive and social aspects of writing keeps growing. This need must be realized in order to incorporate both teenage students' particular interests and the school's pedagogical purposes in the discipline of languages.

Keywords: Writing, spontaneous texts, teenagers, school, textual genders, teaching sequence, writing pedagogy.

* Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de lengua castellana en la Institución Educativa Rural Bojacá (Chía, Cundinamarca). Profesor asociado de lingüística en la Universidad La Gran Colombia (Bogotá). Correo electrónico: joramapis@gmail.com



Introducción

En la escuela secundaria actual, la escritura está caracterizada por encaminarse hacia la producción de diversos géneros textuales ordenados en torno a una serie de necesidades específicas de comunicación. Ocupa un lugar preponderante en este propósito el conjunto de procedimientos sistemáticos para la elaboración de textos que contribuye a establecer nexos intertextuales y extratextuales. Es así como los estudiantes de básica y media deben escribir ensayos, cuentos, poemas, reseñas, mitos, leyendas, fábulas e informes, entre otros, a fin de desarrollar todo su potencial como productores de textos.

Sin embargo, una aproximación a la práctica de la escritura adolescente escolarizada con el objetivo de investigar este tipo de escritura, pone de relieve algunas problemáticas. En primer lugar, la notable ausencia de procesos sistemáticos a la hora de escribir cualquier género textual. En segundo, la existencia de otros textos *alternos*, elaborados por los jóvenes, que van en cierta *contravía* de los propósitos curriculares preservados por los docentes. Estos escritos muestran otra manera de entender la escritura, desde los jóvenes.

Frente al primer fenómeno hay que afirmar que la escuela intenta, en muchas ocasiones, instar a los estudiantes a escribir desde una perspectiva de producto realizado *de una sola sentada*, mecánico y carente de significado para quien lo elabora. De esta manera, los estudiantes construyen una percepción desalentadora de la escritura, en la cual esta es equivalente a un ejercicio penoso que hay que adelantar para aprobar las asignaturas.

La escritura en el contexto escolar se torna alejada de la práctica social (Serrano y Peña, 2003). Los estudiantes escriben con el único propósito de ser leídos superficialmente por el docente, quien reali-

zará correcciones en el campo de la ortografía y la sintaxis. Se cancelan las posibilidades de proponer una escritura mucho más real y cercana a los intereses cotidianos de los estudiantes. Así, la escritura escolar proyecta sus traumas heredados de la etapa alfabetizadora de los primeros años reduciendo el complejo ejercicio de escribir a una dinámica de transcripción, transposición textual y copia, al mejor estilo amanuense medieval.

Un factor importante que empaña el protagonismo de la escritura significativa y de carácter procesual en el contexto de la escuela es la tendencia generalizada de reducirla a una herramienta al servicio de la lectura. En muchas instituciones la escritura es entendida como la resolución de guías, la elaboración de organizadores gráficos para asegurar la comprensión de un texto, la realización de resúmenes cortos o la toma de apuntes de clase. De este modo, las posibilidades creativas de la escritura, así como su condición de instrumentos de representación del mundo y de los individuos, se recogen y se eclipsan ante un marco de comprensión tan reducido para esta actividad.

Con relación al segundo fenómeno, hay que señalar varias características. En primer lugar, se trata de escritos elaborados a mano en los cuales se tocan diversos temas como el amor, la familia, los amigos, la situación personal, el colegio, los programas de televisión y las canciones que se escuchan en la radio. Estos textos resultan ser una *alternativa* a las dinámicas de clase, ya que se realizan mientras el profesor orienta una serie de actividades ancladas al currículo. Algunos de estos textos configuran *colecciones* sobre temas diversos. Otros, resultan ser borradores sucesivos de un mismo texto que al final logra pulirse y expresar con precisión aquello que el estudiante consideraba importante colocar por escrito.

Como ejemplo de esta clase de escritos se presenta el texto denominado “A Karolina” (figura 1) en el cual se pueden observar aspectos como la disposición espacial de las grafías, con las cuales se conforman estrofas dedicadas a una persona en especial. Asimismo, se puede apreciar una escritura personal, cargada de emotividad, en la que se plasma la desazón y la desilusión propia de un amor imposible. Sin lugar a dudas, se trata de una de las vivencias más recurrentes en la adolescencia, a partir de la cual un estudiante emplea la escritura como un instrumento de expresión y testimonio de sus apreciaciones sentimentales usando reglas gramaticales, enunciativas, ortográficas y sintácticas en una situación muy particular a través de la cual encuentra sentido a la escritura.

En segundo lugar, es pertinente subrayar que estos escritos se realizan en materiales tan diversos como las tapas de los cuadernos, las hojas posteriores de las libretas de apuntes, las maletas, las hojas de examen cuadrículadas o las hojas inservibles del cuaderno que han sido arrancadas. La variedad de soportes revela el interés constante por escribir y querer expresar y comunicar mediante la escritura en esferas tan íntimas como consigo mismo, o en ámbitos como el de los amigos, los compañeros, el colegio o la familia.

En tercer lugar, estos escritos constituyen géneros textuales en la medida en que pueden agruparse en diálogos propios de la oralidad, cartas, reflexiones personales y colecciones de proverbios, entre otros.

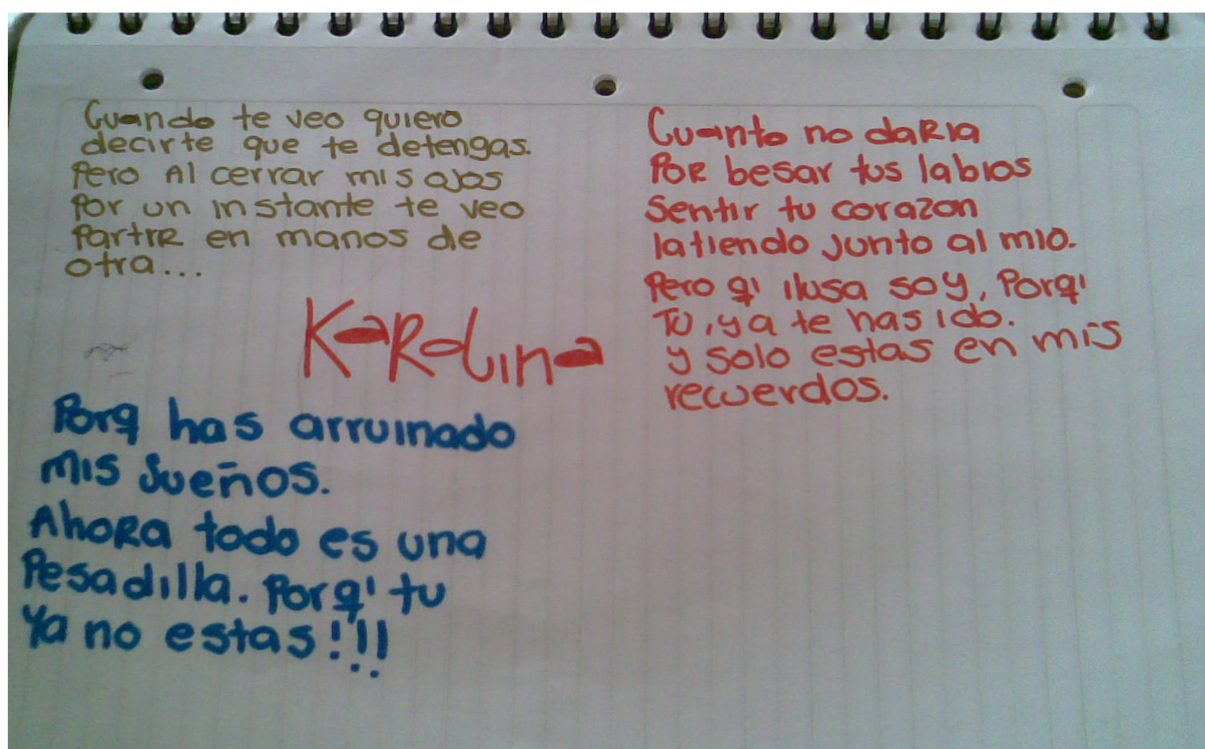


Figura 1. Ejemplo de texto espontáneo elaborado en el contexto del aula: “A Karolina”
Fuente: elaboración propia.

La organización de estos textos en la superestructura semántica, el nivel de la linearización, el uso de conectores, la separación por párrafos del contenido y el uso de procedimientos lexicales propios de



la escritura dejan al descubierto la complejidad con que escriben los adolescentes, al margen de lo que la escuela les propone escribir.

La escritura de estos textos se torna problemática en la medida en que pone de manifiesto el interés de los estudiantes por escribir de manera significativa, pero sobre temas y situaciones que se distancian del currículo. Por medio de una serie de entrevistas semiestructuradas, estos señalaron que escribían “a mis amigos, a quien me gusta o a mí”, “porque necesito o estoy inspirado”, “escribo de el amor no correspondido”, “de los amigos, y de nuestra graduación, además los hago pa’ que no nos olvidemos los unos de los otros porque toos nos vamos el otro año del colegio”, “muchas veces son conversaciones pendientes o el interés de saber cómo está la otra persona, o forma de desahogarme para contar algo, escribir mi forma de pensamiento”. La elección de este tipo de textos, y no los propuestos por la escuela, obedece a que “Es más importante lo que uno siente y tiene que expresarlo”.

De acuerdo con lo anterior, aspectos como la creatividad, la expresividad y la subjetividad son anulados bajo las lógicas de la escritura como producto verificable y sancionable por el docente. La posibilidad de cualificar lo que se escribe en las aulas bajo la tutela del currículo se aleja sustancialmente de las experiencias cotidianas de los estudiantes hasta el punto de provocar en estos una apatía y desinterés hacia los géneros y temas que la escuela propone para escribir.

Es así como estos textos espontáneos ponen al descubierto una serie de inconvenientes de la pedagogía de la lengua en materia de escritura que merecen un alto grado de atención, pues de las posibles alternativas de solución depende la cualificación de la enseñanza-aprendizaje de la escritura entre los jóvenes, así como la comprensión de la escritura como una posibilidad de imaginar, expresar y trascender mediante las palabras.

El objetivo general de la investigación adelantada fue describir, analizar e interpretar los textos espontáneos extracurriculares elaborados por adolescentes, de manera que esto permitiera determinar la relación existente entre estos y los textos propuestos por la escuela, con el fin de plantear una propuesta didáctica que fomentara la escritura significativa en el escenario escolar. Es en esta dirección que el presente artículo intenta mostrar el aporte de la caracterización de estos textos a la pedagogía de la lengua escrita.

Las investigaciones en torno al fenómeno de la escritura espontánea en el contexto de aula son escasas. Sánchez y Rodríguez (2002) presentan una tipología de los escritos espontáneos realizados en clase. Los estudiantes elaboran cartas, poemas, dedicatorias, *chismógrafos*, diarios, autobiografías, horóscopos y recetarios de amor, chistes y cuentos. A partir de los resultados de una entrevista semiestructurada, los autores señalan que los estudiantes escriben movidos por la necesidad de expresión, el impacto de la soledad y el bullir de sentimientos como la amistad o el amor. Ante la posibilidad de que los escritos sean leídos en el aula, los estudiantes afirman que sería una experiencia interesante, dado que son de alta calidad. El trabajo de David (2008) titulado “Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos” presenta un acercamiento a los textos espontáneos producidos por estudiantes al margen de la jornada escolar. Destaca el hecho de que los escritos, en su estructura discursiva y ortográfica, tienen que ver mucho con los textos que se producen en la escuela. De igual forma, afirma que, no por ser textos espontáneos e inmediatos en ocasiones, pierden de vista el componente metalingüístico

La hipótesis de partida de la investigación consistió en considerar los escritos espontáneos como elaboraciones de complejo nivel cognitivo-lingüístico-social que reflejan los aprendizajes en materia de lengua escrita



que han adelantado sus autores, los adolescentes. Los conocimientos consolidados se dan en los distintos niveles del código escrito, desde el morfológico hasta el pragmático, pasando por el gramatical y el semántico. En este sentido, los textos espontáneos no son conjuntos de palabras y dibujos carentes de sentidos, elaborados, al parecer, para “pasar el tiempo de la clase”.

Metodología

La investigación adelantada se desarrolló desde el enfoque cualitativo. Se pueden señalar como rasgos de este enfoque “la descripción y reconstrucción de forma sistemática de los fenómenos sociales. Frente a la ‘explicación’ del fenómeno y la posibilidad de verificación, rasgo que caracteriza a la investigación cuantitativa, aparece la noción de ‘comprensión e interpretación’” (Petrus, 1997, pp. 373-374). En este sentido, el enfoque cualitativo propone como ejes de trabajo el procedimiento hermenéutico y la comprensión de la realidad.

La investigación cualitativa se orienta al estudio en profundidad de una realidad social, para lo cual hace un proceso de recolección de datos configurados en numerosos textos que provienen de diversas técnicas, haciendo de esta metodología un camino idóneo para llegar a la teorización con base en cuatro dimensiones puntuales: inductiva, subjetiva, generativa y constructiva.

Las razones que sustentaron la elección del paradigma cualitativo como sendero metodológico de la investigación sobre textos espontáneos de adolescentes fueron las siguientes:

- La pretensión cualitativa de describir en forma sistemática un fenómeno social fue solidaria al interés heurístico de acercarse a estos textos para describirlos de una forma rigurosa

y categórica, con el fin de que fueran considerados y analizados por la comunidad educativa.

- Al adoptar el paradigma cualitativo, la investigación se propuso consolidar hallazgos de tipo teórico que justificaran los datos obtenidos, dada la exigua reflexión teórica que existía con respecto a estos textos.

- El carácter subversivo y oculto de estos textos implicó un tratamiento investigativo delicado en el cual no podría llegarse a analizar, *prima facie*, bajo categorías propias de la escritura curricular, puesto que se corría el riesgo de condenar este tipo de escritos y tildarlos de incoherentes o desadaptados a la normatividad lingüística que propone la escuela, como normalmente ocurre.

Con respecto a las estrategias e instrumentos, la investigación tuvo en cuenta:

- El análisis documental: se empleó con miras a establecer los elementos gráficos, sintácticos, ortográficos, semióticos y semánticos que configuraban cada muestra recolectada en el corpus de forma que se pudieran establecer los elementos más generales y particulares de cada escrito. En este sentido, contrario al análisis documental tradicional, no se pretendió un proceso de resumen o síntesis ya que, dada la metodología de la investigación, era pertinente considerar hasta los detalles más insignificantes en aras de garantizar el enfoque etnográfico.

- La entrevista abierta: se llevó a cabo en los primeros momentos de la fase de recolección de corpus. Mediante una serie corta de preguntas dirigidas hacia los estudiantes de forma personal y escrita, se indagaba acerca de la opinión sobre los textos espontáneos, si los escribían o no y qué tipo de motivaciones los llevaban a realizar esta escritura. La entrevista era anónima e intentaba proponerse en términos de cercanía a los estudiantes, aclarando que no tenía carácter sancionatorio.



- La cámara de teléfono móvil: dada la naturaleza de los textos espontáneos y su carácter *encubierto* so pena de sanción escolar, la recolección de las muestras requería bastante discreción. Llegar al salón de clases con una cámara de gran tamaño implicaba dos factores: por un lado, que los estudiantes le dieran cierta distorsión a la investigación por querer que sus escritos fueran fotografiados, como en una sesión; y por otro, que los estudiantes escondieran sus textos creyendo que se estaban tomando *pruebas* gráficas de lo que hacían en contravía de la clase. En estas circunstancias se optó por utilizar la cámara del teléfono móvil del docente, la cual salvaba ambos obstáculos dado que era más discreta (tamaño, ausencia de *flash*) y representaba más un teléfono que una cámara. Por otra parte, el uso de esta estrategia permitió la indexación automática de las fotografías por fecha, ya que el teléfono tenía esta aplicación informática.

En cuanto a la conformación del corpus hay que destacar que tuvo lugar en los primeros momentos de la investigación. Se recolectaron alrededor de veinte fotografías de textos escritos espontáneamente en los cursos, en los cuales el docente orientaba la asignatura de lengua castellana (cuatro cursos: octavo, noveno, décimo y once). Posteriormente, pasados dos meses, la muestra aumentó a veinticinco para luego cerrarse con un número de cuarenta, completados con textos recolectados en otra institución pública en la cual el docente inició labores hacia la mitad de la investigación. Las circunstancias para la recolección fueron similares, aunque en esta institución la elaboración de textos espontáneos era un poco más escasa, dadas las normas disciplinarias, el reducido número de estudiantes por aula y el carácter rural del colegio, lo cual, en cierto sentido, representaba una mayor sumisión a las directrices del maestro.

Es pertinente señalar que las muestras tomadas fueron facilitadas de manera voluntaria por sus autores,

a quienes se les informó oportunamente sobre los propósitos investigativos para los cuales se tomaba la fotografía del texto espontáneo. Por razones éticas, la investigación preservó la identidad de los autores.

La población que representa la muestra alude a dos instituciones. La primera institución educativa es de carácter privado, ubicada en una zona veredal del municipio de Cajicá. El estrato socioeconómico de los estudiantes es dos y tres, y adelantan estudios de básica secundaria y media vocacional. Se trata de adolescentes con un uso mediano de la telefonía celular, televisión por cable e internet. El poder adquisitivo de sus padres permite la consecución de libros y revistas, así como la compra de películas ilegales, documentales y conciertos en DVD.

La segunda institución es de carácter público y rural. Está ubicada en la vereda Bojacá del municipio de Chía. Los estudiantes son adolescentes de escasos recursos económicos que se benefician de los bajos costos de la educación pública. La mayoría tiene acceso a internet solo por medio del pago de un valor económico en establecimientos que prestan este servicio. Aunque son escasos los teléfonos móviles de gama alta, la mayoría posee equipos básicos con accesos a multimedia. La televisión por cable es usada por un gran número de familias. A la hora de adquirir libros y material cultural, la posibilidad es limitada pero recursiva, ya que se opta por versiones económicas o de segunda. Los cursos están conformados por un promedio de veinticinco estudiantes adolescentes.

Resultados y discusión

La hipótesis inicial planteada fue ampliamente comprobada. En primer lugar, una parte de los textos analizados revela la complejidad con que escriben los jóvenes en materia de subprocesos lingüísticos

y cognitivos. Se observa una apropiación avanzada del subproceso de textualización que “consiste en la elaboración de productos (outputs) lingüísticos a partir de representaciones internas” (Cassany, 1999, p. 71). Este paso del “plan textual” al “escrito” implica la ordenación de la información de acuerdo a unas normas lingüísticas, retóricas, pragmáticas y enunciativas, denominadas por Bronckart, Schneuwly et ál. (1985) como linearización.

Los escritos que más dejan en evidencia este componente son aquellos que configuran reflexiones personales de carácter íntimo o social. Al parecer, el objetivo de plasmar con lujo de detalles una situación o un estado anímico resulta ser el motor por el cual el estudiante *perfecciona* su escritura, haciéndola lo más precisa posible para representar sus circunstancias emocionales. Es así como algunas muestras del corpus dejan al descubierto el uso constante de la revisión como subproceso lingüístico y psicológico. Los estudiantes evalúan y redireccionan constantemente lo que escriben. Explicitan los procesos de interpretación, reflexión y producción -se complejizan las siluetas textuales a medida que avanzan las versiones -y muestran la finalidad enunciativa a medida que avanzan los borradores -algunos autores concretan un texto definitivo en el cual hay una tesis y unos argumentos claros con los que se quiere persuadir al lector.

Algunas muestras del corpus ponen al descubierto el uso de operaciones metacognitivas y habilidades metalingüísticas. Los escritores consideran cuando escriben: a) el desempeño de las dificultades o las fortalezas conceptuales que influyen en el comportamiento del objetivo; b) las estrategias que usa para mantener la atención del destinatario del texto a lo largo de los borradores; y c) el mantenimiento de una idea central a lo largo del escrito (Flórez y Cuervo, 2005).

Algunos borradores (versiones sucesivas de un mismo texto) revelan el uso de oraciones sintácticamente correctas a lo largo de los textos, en las cuales el uso de la primera persona es reiterado y preciso. Se aprecia la construcción de frases con comillas, puntos suspensivos usados adecuadamente, el uso reiterado de la mayúscula después de punto aparte y de punto seguido y usos de la coma, en su mayoría adecuados. Estos detalles dan cuenta de un manejo del lenguaje como sistema arbitrario, dejando en claro las elevadas habilidades metalingüísticas a la hora de escribir.

Los textos espontáneos configuran géneros primarios y secundarios a los que alude Bajtín (1982). Los primeros están asociados a la comunicación más inmediata, en tanto que los segundos constituyen elaboraciones más complejas y abstractas cuya finalidad son esferas sociales más específicas. Dentro de los primeros, los jóvenes escriben diálogos propios de la oralidad y epístolas de adolescentes. Entre los segundos se incluyen reflexiones de tipo personal-social y colecciones de proverbios y canciones.

Los hallazgos que reclaman una nueva pedagogía de la escritura

El punto definitivo que inaugura la necesidad de plantear una serie de estrategias pedagógicas para contribuir a la cualificación de la escritura en la escuela es el análisis de las diferencias entre los textos espontáneos y los que la escuela propone. Aunque los textos elaborados por los adolescentes suponen una diferencia inicial en el soporte material, disposición de dibujos y títulos, así como en los tamaños, tipos y colores de letra que, de alguna manera, persiguen la originalidad y la expresividad, hay una diferencia de fondo que es más importante. Los contextos de producción de los escritos marcan una tajante distancia entre lo que se escribe en la escuela y lo que se escribe para la escuela.

El contexto social en el cual se generan estos textos está determinado por las esferas educativa, familiar, las relaciones cotidianas, las relaciones de amistad-enemistad o compañerismo y el uso del tiempo libre, que constituyen momentos interactivos de un único proceso. Se excluyen ámbitos como lo político, lo jurídico o lo laboral. Los textos espontáneos están asociados a la vida escolar, ya que en ella se crean; asimismo, revelan fenómenos familiares como el conflicto, el amor y la convivencia. Aluden a las relaciones cotidianas (sobre todo entre pares) y al uso del tiempo libre cuando los textos están vinculados a temas y contenidos de internet, las emisoras de radio o los amigos visitados, entre otros. En el caso de los escritos tradicionales, están determinados por esferas sociales *ad extra* del entorno de los estudiantes-escritores. Ámbitos como el científico, cultural y político son tomados como referentes obligados (impuestos por el docente en nombre del currículo) a partir de los cuales se debe escribir.

El contexto situacional del cual parten los escritos tiene que ver con los actores de la comunidad educativa: los textos se destinan a compañeros, profesores, padres de familia y directivos. Implícitamente entran en juego aspectos como la capacidad cognitiva, los intereses y los estados de ánimo. Los escritores miden la posibilidad de que el lector comprenda los signos y elementos gráficos; por tanto, el escrito se configura con las predilecciones del destinatario y, en el caso particular de las cartas, con los estados anímicos. Los textos académicos están asociados, en la mayoría de los casos, a un contexto de situación concreto: el docente que imparte la asignatura. Suelen ser escasas las situaciones en que el texto producido se relacione con otro tipo de destinatarios como los compañeros o la comunidad académica.

El análisis de los contextos de producción revela la conexión entre escritura y realidad, propia de los textos espontáneos, y la inconexión que tienen los textos

tradicionales respecto a esta relación. Los estudiantes escriben para entender y transformar lo que les rodea, particularmente aspectos como la amistad, el amor, la familia y la escuela. Esta escritura, en contraste con la académica, revela un vínculo con el ámbito cultural próximo. Los escritores no hacen sus elaboraciones a partir de libros e investigaciones; por el contrario, parten de las creencias y el conocimiento empírico que les rodea. Sin embargo, sus textos revelan un nivel cognitivo y lingüístico enorme que deja al descubierto las posibilidades de poner en juego estas capacidades en contextos de producción científicos y especializados, propios de la escuela.

Esta posibilidad de *conectar* los hallazgos analíticos con la pedagogía de la escritura que propone la escuela se hace posible mediante de la estrategia de la secuencia didáctica. A través de ella, la escritura puede reposicionar su papel en la vida escolar y su carácter procesual, cognitivo y social propio de esta modalidad del lenguaje. Así, se podrá avanzar hacia la apropiación de la escritura como un medio que posibilita el desarrollo cognitivo y lingüístico que hace visibles los pensamientos, y favorece la reflexión y revisión de lo que se piensa, para así lograr una mayor comprensión de sí mismo y una posición de juicio crítico como sujetos sociales.

Una renovación de la pedagogía de la escritura, a partir de la secuencia didáctica, implica en primer lugar una revaloración del papel del docente como experto-mediador del código escrito y un repensar la escritura en el marco de la escuela. Dicha transformación conlleva cambiar la concepción de escritura en la que se basa gran parte de los docentes, según la cual la escritura se elabora a partir del talento nato que poseen algunos estudiantes, se califica y se elabora de una sola sentada. Asimismo, implica un examen de las funciones propias del código escrito, de manera que se pueda superar la creencia de que la escritura solamente sirve como herramienta de la

lectura para hacer cuadros y resúmenes. También incluye la transformación de esa visión atomizada de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, que la concibe como un asunto que compete al área de lenguaje, no a las ciencias puras y mucho menos a las ciencias sociales.

A continuación se presentan los momentos de la secuencia de escritura gestada en el marco del proyecto-empresa (Jolibert, 1988) denominado “La verdad sobre el peinado” que buscó, por iniciativa de los estudiantes, la creación de un blog mediante del cual se pudiera opinar sobre las disposiciones institucionales acerca del corte de cabello y peinado reglamentario. Mediante este ejercicio se pretendió conectar los hallazgos de la investigación con las propuestas curriculares de escritura.

La secuencia didáctica como puente entre la realidad adolescente y lo que la escuela propone escribir

La intención didáctica que orientó el proyecto de escritura tuvo que ver con la posibilidad de que los estudiantes intervinieran de manera argumentada en una situación polémica que se presenta en la institución. La controversia sobre el peinado que deben portar los hombres según la normatividad del manual de convivencia *versus* el criterio de la libre expresión consagrado en las leyes colombianas, se convirtió en el punto de partida para comenzar a escribir, dado el alto grado de significatividad que esta situación tiene para los estudiantes adolescentes.

El proyecto buscó validar la secuencia didáctica como una herramienta idónea para la progresiva apropiación de los conocimientos acerca de la escritura en la cual los aprendizajes se conectan con la reflexión-transformación de la realidad que el estudiante afecta y es afectado (en este caso el asunto de la libre expres-

sión manifestado en el peinado). El carácter *secuencial* permite aprender de lo más sencillo a lo más complejo dando paso a la posibilidad de ejercer autocontrol y autoconciencia sobre lo que se está aprendiendo. La secuencia se presentó como la posibilidad de integrar la ayuda y *colaboración* de los compañeros, la oportunidad de que el estudiante fuera el artífice de su cognición en aras de la autonomía y una oportunidad concreta para hacer explícitos sus pensamientos mediante del código escrito acerca de una problemática que le incumbe y afecta, de manera que se contribuyera a la configuración de un sujeto participativo en la toma de decisiones importantes para su vida y su comunidad.

Los momentos que organizan el desarrollo de un proyecto son similares a las fases que determinan la realización de una secuencia didáctica, señaladas en el apartado teórico: planeación, realización y evaluación. Durante la primera etapa se detectan los intereses y las inquietudes de aprendizaje de los estudiantes, se negocia un proyecto común compuesto por objetivos, tareas y acciones concretas por realizar en el tiempo. En la realización se lleva a cabo el derrotero acordado y se establecen relaciones y profundizaciones conceptuales a partir de los conocimientos que los estudiantes tienen acerca de la situación problemática, construyendo así nuevos conocimientos. En la fase de evaluación se consideran los aprendizajes alcanzados en relación con los propósitos iniciales y el impacto del proyecto sobre la realidad que se propuso transformar. Como se ha señalado en el marco teórico, la evaluación –desde esta perspectiva didáctica de los proyectos– atraviesa todo el proceso y tiene un carácter formativo.

La problemática que pretendió afectar la secuencia didáctica estaba caracterizada por una limitada producción textual de los estudiantes en la gran mayoría de asignaturas que adelantaban, relacionada con la falta de interés hacia los géneros que les propone

la escuela: resúmenes, cuadros, esquemas o guías. La construcción de textos de mayor nivel cognitivo-lingüístico era muy restringida, hasta el punto de que géneros como la argumentación, la explicación y la descripción eran poco explorados. Por esta razón, los estudiantes presentaban serios vacíos en relación con el conocimiento de los textos argumentativos, su significado, sus funciones, su estructura, sus características discursivas.

En cuanto a la didáctica de la escritura, los estudiantes manifestaban estar acostumbrados a escribir una sola versión del texto que el profesor les pedía. La posibilidad de elección del género, del tema y de la función para la que se escribía era bastante restringida. No se consideraba la escritura como una actividad que involucraba subprocesos cognitivos ni como un trabajo que se realizaba en colaboración con quienes rodeaban al escritor. La cualificación de las habilidades de escritura no era tratada, ya que, sencillamente, cada uno se las arreglaba como podía a la hora de escribir.

Se desarrollaron las siguientes partes dentro de la secuencia:

- LA NEGOCIACIÓN: el colegio ordenaba un corte de cabello tradicional. Esa norma resultaba para algunos estudiantes legítima en la medida en que generaba más *disciplina* y contribuía a consolidar la imagen de una institución tradicional y respetable. Para otros, la normativa era un atropello directo al libre desarrollo de la personalidad, consagrado en la carta política colombiana. En ambos casos, la controversia permitió escuchar las voces de muchos estudiantes que, frente a otras temáticas, permanecían en silencio. Se concluyó que la polémica involucraba a la totalidad de estudiantes quienes, al calor de la discusión oral, esgrimían argumentos a favor o en contra.

A partir de estos hechos se estableció la necesidad

de expresar por escrito la argumentación generada por los estudiantes. No se trataba solamente de opinar lo que se pensaba sobre el tema. Era necesario sustentar los argumentos a partir de documentos legales como la Ley de Infancia y Adolescencia, la Ley General de Educación y el Manual de Convivencia Escolar. Esta situación dirimió el dilema entre escribir un artículo de opinión o escribir un ensayo. Por otro lado, estaba la necesidad de tener en cuenta los estándares de lengua castellana correspondientes a este grado, en los cuales se señala: “Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 40)

- LA PLANEACIÓN: a partir de este derrotero se organizó, con ayuda del docente mediador, el trabajo a desarrollar y se estableció un cronograma que contempló un producto concreto para cada momento. La tabla 1 da cuenta de la fase de planeación, expresada en palabras de los estudiantes.

Tabla 1. Planeación de la secuencia

Tiempo	Actividad
Una clase	Nuestra opinión: a favor o en contra
Una clase	Lo que dice la ley
Dos clases	Cómo es un ensayo
Una clase	Lectura de ensayos
En casa - una clase	Escribir el primer borrador
En casa - una clase	Escribir el segundo borrador
En casa - una clase	Escribir la versión final
En casa	Seleccionar los dos mejores
En casa	Publicación del blog
En casa	Publicidad con redes sociales
Dos clases	Evaluación de toda la secuencia

Fuente: elaboración propia.

Este conjunto de actividades estuvo determinado por una evaluación permanente y formativa. Se privilegió la adopción de una actitud crítica que le permitía al estudiante reconocer, controlar y superar los problemas que surgían en el aprendizaje de la escritura de un ensayo argumentativo. Asimismo, se propusieron tres dimensiones evaluativas: la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

- LA EJECUCIÓN: el diseño de la secuencia por parte del docente. A partir de la organización del trabajo en el momento de la planeación, el mediador experto dispuso la realización de las actividades acordes con la consecución de un ensayo argumentativo sobre la problemática del corte de cabello y el peinado en los estudiantes. Se partió de la premisa de que las actividades fueran gradualmente complejas a fin de que el estudiante pudiera alcanzar, a medida que pasara el tiempo, aprendizajes de mayor complejidad cognitivo-lingüística.

- LA EVALUACIÓN: entre la regulación interna y la externa. En el marco de la evaluación formativa, la secuencia de escritura estuvo atravesada por un *continuum* evaluativo que no se limitó solo a la valoración del producto final para publicación. Los aprendizajes alcanzados procesualmente por los estudiantes-escritores fueron reorientados en diferentes momentos a través de auto y coevaluaciones que permitieron fomentar el auto-control de las tareas, así como fomentar el carácter social de la escritura (ayuda de los pares). Algunos de los instrumentos utilizados para evaluar la construcción escrita fueron:

a) La rejilla de autoevaluación (ver tabla 2):

Tabla 2. Rejilla de autoevaluación

¿Qué he aprendido?	¿Qué se me ha dificultado?	¿Para qué me sirve lo que he aprendido?

Fuente: elaboración propia.

Esta rejilla les permitió a los estudiantes evaluar de una manera declarativa sus aprendizajes en los diferentes momentos de la secuencia. Facilitó el reconocimiento de los logros (lo aprendido), las limitaciones (lo dificultado) y la significatividad (para qué) de las tareas que se estaban adelantando. Se empleó particularmente después de cada versión que se hizo del ensayo, con lo cual, la mayoría de los estudiantes pudo darse cuenta de cómo la lista de aprendizajes se incrementaba, en tanto que la de dificultades se acortaba, de manera que podían autoevaluar sus logros a medida que pasaban los encuentros.

b) La rejilla de coevaluación (ver tabla 3):

Tabla 3. Rejilla de autoevaluación

Aspecto	Si	No	Observaciones
- El texto presenta claramente la tesis, los argumentos y la conclusión.			
- La introducción cumple adecuadamente su función.			
- La postura asumida frente al tema que se trata es clara y precisa.			
- El texto presenta argumentos de autoridad, por comparación o de hecho.			
- El ensayo presenta un registro de lenguaje adecuado para el tipo de texto.			
- Se hace uso de marcadores y conectores de causa, consecuencia, finalidad, hipótesis y contraste.			
- El párrafo final propicia la reflexión entre los lectores.			
- La conclusión propuesta se deriva de sus argumentos y no presenta información nueva.			
- El ensayo presenta un manejo conveniente de la ortografía.			

Fuente: elaboración propia.

Este instrumento de evaluación representa aprendizajes avanzados sobre el texto tanto en los niveles superficiales (ortografía, sintaxis) como en los

más profundos (pragmática, semántica). Contiene una casilla para consignar las observaciones que el coevaluador considere pertinentes.

c) Matriz de valoración ecoevaluativa (ver tabla 4)

Tabla 4. Matriz de valoración coevaluativa

Indicadores de nivel sobresaliente	Indicadores de nivel bueno	Indicadores de nivel regular	Indicadores de nivel insuficiente
Ordena el texto usando las pautas dadas en el plan de escritura. Inicia con la introducción, propone la tesis, esgrime argumentos (propios y de autoridad) y finaliza con una conclusión.	Ordena el texto usando algunas pautas del plan de escritura. Inicia con la introducción, propone la tesis y esgrime algunos argumentos, sin dejar claro si son de autoridad o propios, finaliza con una conclusión.	Ordena el texto sin tener en cuenta el plan de escritura. Tres o más partes del plan no son incluidas en el escrito, sin embargo el texto guarda un nivel aceptable de coherencia frente a lo solicitado.	No usa las pautas dadas en el plan de escritura para ordenar la información. El texto presenta rupturas abruptas en sus partes y no permite una lectura continua. No se nota la división por párrafos. No tiene en cuenta la silueta propuesta. La secuencia no guarda la relación de orden propuesta.
Utiliza un lenguaje argumentativo a lo largo del escrito, evitando perder el registro o cayendo en enunciados narrativos o descriptivos que distorsionen la naturaleza del texto.	Utiliza un lenguaje argumentativo a lo largo del escrito; inserta enunciados de otro tipo sin que por ello se pierda el lenguaje propio del texto.	Utiliza pocos enunciados argumentativos con predominio de expresiones de tipo narrativo o descriptivo a lo largo del texto que hacen dudar de que el texto sea un ensayo.	Utiliza expresiones de diverso tipo en cualquier lugar del texto, sin propósito y sin relación con el lenguaje argumentativo que se debía usar.
Hace uso de de marcadores y conectores de causa, consecuencia, finalidad, hipótesis, y contraste, dando equilibrio a la relación tema-remata.	Hace uso parcial de los marcadores y conectores de causa, consecuencia, finalidad, hipótesis, y contraste, ocasionando cierta confusión en la relación tema-remata.	Hace un escaso uso de los marcadores y conectores de causa, consecuencia, finalidad, hipótesis, y contraste, ocasionando serias limitaciones en la cohesión del texto.	No utiliza marcadores y conectores de causa, consecuencia, finalidad, hipótesis y contraste, ocasionando problemas estructurales en la cohesión del texto e impidiendo una comprensión básica del texto.

Continúa

Indicadores de nivel sobresaliente	Indicadores de nivel bueno	Indicadores de nivel regular	Indicadores de nivel insuficiente
Emplea la coma y el punto seguido adecuadamente para segmentar semánticamente los enunciados de su escrito. Separa los párrafos por punto aparte y uso de mayúsculas.	Emplea la coma y el punto seguido con cierta confusión para segmentar semánticamente los enunciados de su escrito. Separa los párrafos por punto aparte y uso de mayúsculas.	Usa solamente el punto seguido o solamente la coma para segmentar semánticamente los enunciados. Tiene problemas para separar los párrafos e iniciar los nuevos párrafos con mayúsculas.	No emplea el punto seguido ni la coma para segmentar semánticamente los enunciados de su escrito. No separa los párrafos.
Usa constantemente la tercera persona en la argumentación. Se refiere a los hechos como externos al autor y no como propiedad suya.	Usa en la mayor parte del texto tercera persona; sin embargo, pierde el referente por la ausencia de pronombres que lo permitan recuperar.	Usa en la mayor parte del texto la segunda o primera persona dando un carácter personal al texto.	Usa diferentes personas gramaticales en diferentes momentos sin ninguna clase de intención. La identificación del enunciador a lo largo del ensayo es casi imposible.
Redacta los borradores usando los apuntes de clase, los cuales son legibles y con enunciados mayores a una palabra.	Redacta los borradores usando los apuntes de la libreta, los cuales son un poco ilegibles y están compuestos por palabras sueltas.	Redacta los borradores usando los apuntes de la libreta, los cuales son un poco ilegibles y en su mayoría no tienen categorización ni orden.	No usa los apuntes de la libreta en la construcción de los borradores, bien sea por ausencia de estos o por voluntad propia.
Guarda las versiones sucesivas de la elaboración del texto y es capaz de reconocer en ellas las dificultades presentadas.	Guarda las versiones sucesivas de la elaboración del texto y reconoce parcialmente las dificultades allí presentadas.	Guarda las versiones sucesivas de la elaboración del texto y no reconoce las dificultades allí presentadas.	Desecha las versiones sucesivas de la elaboración del texto justificándose en el producto final.

Fuente: elaboración propia.

Esta matriz de valoración coevaluativa permitió graduar en cuatro momentos los aprendizajes desarrollados por los estudiantes de acuerdo con un criterio cualitativo. Se consideraron tanto los aspectos discursivos como los procedimentales que se desarrollaron durante las actividades.

La evidencia de este proceso de construcción de la escritura de una forma procesual, negociada y evaluada desde una instancia formativa, se concreta en uno de los textos finales elaborados por los estudiantes que se muestra a continuación:



El corte de cabello no influye en la educación pero sí en la apariencia

Desde hace un tiempo acá se dice que la libre expresión ha sido violentada por parte de las directivas de las instituciones de Chía, ya que no se les permite a los caballeros ingresar a los colegios con un corte de cabello diferente al que se estipula en el manual de convivencia: “el corte clásico”. Los estudiantes han tenido algunos inconvenientes ya que no han querido acatar las observaciones hechas por las directivas, las consecuencias de ello son que no les permiten el ingreso a algunos planteles educativos.

Muchas personas o estudiantes se han basado en la Constitución Política de Colombia, artículo 16 que habla del derecho al libre desarrollo de la personalidad. Allí se señala que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Esto quiere decir que cada ser humano tiene el derecho y el deber de ser auténtico, de vivir su vida como le parece sin pasar sobre los derechos y los deberes que exijan las reglas o leyes.

En sí el peinado de los caballeros no altera en nada para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje, aunque afecta la buena presentación y atenta contra las buenas costumbres del colegio. No influye en la educación pues un colegio de Chía comprobó que los estudiantes con cresta; peinado con tendencia “emo”, cabello largo o demás cortes y estilos pueden aprender lo mismo que los estudiantes que tienen un corte clásico. Puede que los muchachos den un aspecto para algunos no agradable pero esto no tiene que afectarle a los demás ya que la constitución es clara en decir que la única limitación son los derechos de los demás: a nadie se afecta con el porte de un peinado distinto al tradicional.

Los estudiantes tienen que recordar que al matricularse en esta institución firmaron un compromiso en el cual se comprometían en acatar las reglas establecidas en el manual de convivencia, en el que decía que el corte del peinado tenía que ser clásico. Los colegios, o mejor, las directivas no están violando el derecho del libre desarrollo de la personalidad ya que el deber de los estudiantes radica en respetar el

reglamento de las buenas costumbres, lo que quiere decir que el corte clásico se tiene que acatar puesto que los alumnos tienen la obligación de mantener las normas de presentación en los colegios como lo exige la Secretaría de Educación de Chía.

En conclusión, existe libertad de peinado y corte de cabello garantizado por la ley. Sin embargo, los compromisos y reglas de algunos colegios favorecen la apariencia hasta el punto que los estudiantes deben acatar esas disposiciones si quieren conservar su cupo.

Conclusiones

Los textos espontáneos elaborados por adolescentes poseen un valor lingüístico, cognitivo y social muy importante. Sin embargo, suelen ser tachados de vulgares e irrelevantes por parte de algunos docentes. Su existencia revela que los estudiantes sí se apropian de la escritura como instrumento de expresión pero no de las lógicas ni géneros que la escuela propone. Se constató que una gran parte de los autores escribe desde una concepción procesual en la cual son capaces de transformar el conocimiento –en vez de copiarlo– apropiándose de los mecanismos de conexión, cohesión y modalización, mediante los cuales perfeccionan lo que escriben y lo adaptan a una situación enunciativa orientada a un destinatario real y significativo.

La elaboración de la propuesta didáctica dejó al descubierto que la pedagogía de la escritura en la escuela debe tener en cuenta las realidades sociales que rodean al estudiante. Solamente si se escribe a partir de su realidad, el estudiante encontrará razones de fondo para emprender la tarea de escritura. Es necesario asociar la escritura con un destinatario real (un amigo, la red social, los padres, los directivos, la novia, el novio). Por medio de ello, la situación de escritura tomará autenticidad y el juego de “suponer que” podrá ser superado. Vale la pena “escribir para algo real”, de manera que la



aventura de escribir tenga sentido tanto para quien la realiza como para quien la recibe (destinatario). Es necesario configurar espacios curriculares en los cuales se puedan desarrollar las funciones expresivas y lúdicas halladas en los textos espontáneos. La escritura en la escuela no puede limitarse solamente a ser un instrumento para cualificar la comprensión lectora.

Dentro de las limitaciones propias de la investigación adelantada, hay que señalar que la escogencia de un enfoque cualitativo implicó dejar de lado el estudio estadístico de usos lexicales y la clasificación gramatical-sintáctica de los textos del corpus. Asimismo, la muestra tomada no es ampliable a todo el espectro de tipos de textos espontáneos escritos que existen.

Vale la pena proponer, como alternativa para futuras investigaciones, la posibilidad de establecer una comparación entre las categorías formales relacionadas con el análisis de textos orientados por los docentes en clase y los textos espontáneos. De igual manera, es pertinente estudiar la posibilidad de articular los hallazgos de la investigación a un replanteamiento curricular de la escritura en el cual esta se asocie a la cotidianidad y a las experiencias de vida propias de la adolescencia.

La concepción de escritura como proceso lingüístico, cognitivo y social permitió que todos los estudiantes escribieran el ensayo en versiones sucesivas que les permitieron darse cuenta de sus falencias y fortalezas para ir mejorando hasta la consecución del texto definitivo. Se desvirtuó la idea de que escribir era un don que solo poseían algunos integrantes del curso. Asimismo, escribir con la ayuda de los pares y del mediador experto permitió entender la escritura como una actividad social en la que es vital la *colaboración* de quienes rodean al escritor.

Reconocimientos

Investigación de la que se deriva el artículo: *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula. ¿Rescate o condena?*. Tesis de grado, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

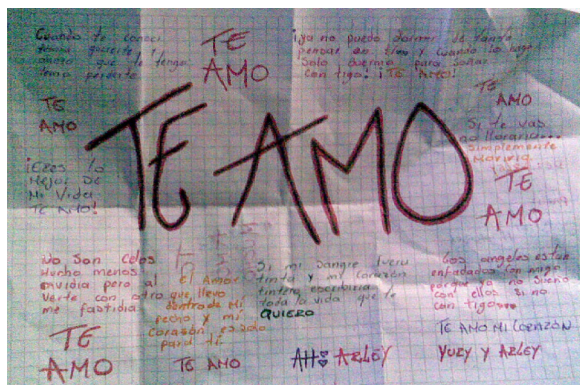
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Amaya Pisco, J. (2011). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (1), 71-83.
- Amaya Pisco, J. *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula. ¿Rescate o condena?*. Tesis de grado, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: Graó.
- Bronckart, J. P., Schneuwly, B. et ál. (1985). *Le Fonctionnement des Discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

- David, J. (2008). Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. *Enunciación*, 13, 192-206.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Henaó Mejía, O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Valencia: Universitat de València. Inédito.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - MEN.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Lozano, C. y Rodríguez, U. (2002). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Educación y pedagogía*, XIV (32), 223-241.
- Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Educere*, 6, 397-408.

Anexos

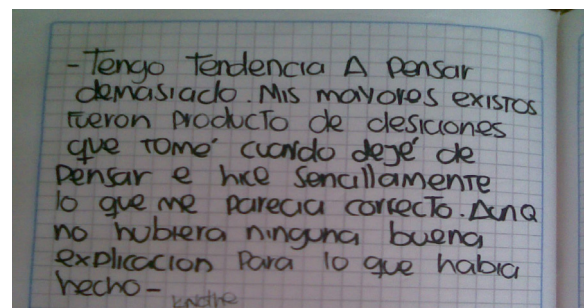
A continuación se presentan algunos textos espontáneos que podrían ambientar el texto del artículo.

Figura 2. Texto espontáneo "Te amo"



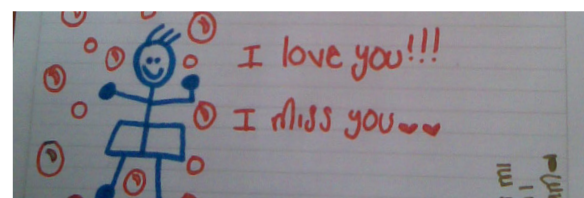
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Texto espontáneo "Tendencia a pensar demasiado"



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Texto espontáneo "I miss you"



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Fase de ejecución de la secuencia

Fecha	Horas	Actividad	Propósito	Resultados esperados	Conceptos
Abril 04	1	Elaboración de cuadro que contiene argumentos a favor y en contra del corte y el peinado libre según el manual de convivencia, los estudiantes, los padres y las directivas.	Hacer explícitos los argumentos en pro y contra que circundan la problemática.	El estudiante consolidará o rebatirá su posición inicial (tesis) ante la problemática central.	Argumentos, contrargumentos, libre desarrollo de la personalidad
Abril 06	1	Socialización de la consulta acerca de la problemática en la Ley de Infancia y Adolescencia, el fallo de la Corte Constitucional T671 y la Ley General de Educación.	Conocer la posición de los documentos legales vigentes acerca de la problemática	El estudiante se apropiará de argumentos de autoridad que permitan acercarse a los requerimientos de un ensayo argumentativo.	Libre desarrollo de la personalidad, argumento de autoridad, contra-argumentación.
Abril 08	2	"Conociendo de cerca un ensayo": Tesis y argumentos.	Ahondar la superestructura de un ensayo, comprender su funcionamiento discursivo (mecanismos de coherencia, cohesión, relación escritor destinatario)	El estudiante comprenderá los elementos semánticos y discursivos indispensables para elaborar un ensayo. Diferenciará este texto de uno narrativo o uno expositivo.	Introducción, tesis, argumentos, conclusión, marcadores discursivos, conectores argumentativos, párrafo.
Abril 11	1	Expertos en reconocimiento de ensayos: lectura de textos e identificación de superestructura y macroestructura.	Reconocer importancia de la silueta textual, ayudar a la recuperación de la macroestructura.	El estudiante alcanzará una comprensión del texto y estará en capacidad de reconocer la tesis y los argumentos. A partir de ello escribirá una primer versión del ensayo	Superestructura, macroestructura, argumentos de autoridad, registro, situación de enunciación.
Abril 13	1	Evaluación de la primera versión: rejilla de autoevaluación y coevaluación.	Evaluar formativamente la elaboración de la primera versión del texto.	El estudiante presentará un texto en el cual se aprecie la superestructura de un ensayo, una situación de enunciación propia de lo escrito y un nivel de coherencia-cohesión notable.	Introducción, tesis, argumentos, conclusión, marcadores discursivos, conectores semánticos, párrafo, registro, funciones del lenguaje.

Continúa

Fecha	Horas	Actividad	Propósito	Resultados esperados	Conceptos
Abril 15	2	Evaluación de la segunda versión por parte del mediador experto (on line).	Evaluar formativamente la elaboración de la segunda versión, la cual fue hecha a partir de las correcciones de la actividad anterior.	El estudiante presentará un texto en versión digital que evidencie su conciencia en avances y dificultades a nivel discursivo, pragmático, semántico y ortográfico.	Introducción, tesis, argumentos, conclusión, marcadores discursivos, conectores semánticos, párrafo, registro, funciones del lenguaje, ortografía.
Abril 18-20		Correcciones a textos digitalizados y envío de la versión final.	Evaluar formativamente la elaboración de la versión definitiva, elaborada a partir de las correcciones de la actividad anterior.	El estudiante presentará un texto en versión digital que evidencie avances a nivel discursivo, pragmático, semántico y ortográfico meritorios para una versión final.	Introducción, tesis, argumentos, conclusión, marcadores discursivos, conectores semánticos, párrafo, registro, funciones del lenguaje, ortografía.
Abril 18-20		Envío de ensayos a compañeros y elección de los dos mejores (uno a favor del libre peinado y otro en contra).	Socialización entre pares de las versiones finales.	Los estudiantes elegirán a partir de los aprendizajes realizados guiados por la contundencia de los argumentos y la solidez del texto.	Introducción, tesis, argumentos, conclusión, marcadores discursivos, conectores semánticos, párrafo, registro, funciones del lenguaje, ortografía, persuasión.
Abril 24		Visita web al blog y escritura de comentarios.	Evaluar la consistencia entre tesis y los argumentos, la "puesta en escena" final del texto digno de publicación.	Los estudiantes evaluarán el texto más allá de los aspectos discursivo-lingüísticos, con comentarios que enriquecerán el debate de ideas acerca de la problemática.	Opinión, contra-argumentación, adhesión.
Abril 24		Envío de invitaciones a contactos de redes sociales para los ensayos en el blog y dejar comentarios.	Hacer público el trabajo de elaboración de un ensayo argumentativo asociado a una situación problemática real.	Los trabajos publicados en el blog serán comentados por personas cercanas a los estudiantes autores y enriquecerá el debate de ideas: los textos harán impacto en los destinatarios.	Opinión, contra-argumentación, adhesión, relación escritor-destinatario.
Abril 25	2	Evaluación de la realización de la secuencia didáctica.	Evaluar formativamente el desarrollo y conclusión del trabajo desarrollado a lo largo de las dos semanas.	Los estudiantes estarán en capacidades de responder detalladamente a cuatro preguntas: qué hemos hecho, qué hemos aprendido, cómo es el texto y para qué nos ha servido.	Evaluación formativa, matriz de valoración coevaluativa, rejilla de valoración autoevaluativa, recomendaciones.

Fuente: elaboración propia.