

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Maestría en Escritura y Alfabetización**

**Título de la Tesis:**

**LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO ENSAYO EN LA CLASE DE LITERATURA  
UN APORTE DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO**

**Maestranda: Prof. María de Lourdes MARTÍNEZ PUIG**

**Directora: DORA RIESTRA**

**Marzo de 2020**

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia por todo el apoyo que me brindaron.

A la Prof. de Literatura Anabella Cervantes, en particular, por abrirme, en forma incondicional, las puertas de su aula; por tantas reuniones de trabajo compartidas y un fructífero intercambio de ideas.

Agradezco, también, en forma muy especial, a los estudiantes del grupo de primer año de Bachillerato del Liceo departamental de Colonia, Uruguay, que se motivaron con el proyecto y trabajaron, incansablemente, con el objetivo de lograr un buen proceso de aprendizaje.

Al Director de la institución educativa, Prof. Darío Pérez Choca que se entusiasmó con el proyecto de investigación brindando su apoyo y respaldo desde el primer momento.

Y, muy especialmente, mi eterno agradecimiento a la Dra. Dora Riestra, directora de esta tesis de Maestría por su gran generosidad, por su apoyo y su acompañamiento permanente, por su gran sentido de responsabilidad, por su precisión conceptual y metodológica.

Y a todas aquellas personas que -de una forma u otra- colaboraron con sus aportes para realizar este trabajo.

Todos ellos hicieron posible que se concretara la escritura de una tesis basada en una investigación didáctica sobre la enseñanza del género *ensayo* en el aula de Literatura. De este modo pretendo contribuir, con algunos aportes, a las Didácticas de las Lenguas y las Literaturas.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

La perspectiva teórica adoptada es el Interaccionismo Socio-discursivo. En este sentido, se considera fundamental el concepto de géneros de textos entendidos como “el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso”. (Bronckart, 2007:79) así como también, la arquitectura interna de cada texto empírico en sus tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

El problema que constituye el punto de partida de este trabajo de investigación es el siguiente: la escasa enseñanza del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

En relación al trabajo de campo podemos señalar que la investigación se realiza en un grupo de cuarto año en la clase de Literatura en un liceo público de Uruguay. El grupo seleccionado consta, aproximadamente de 25 alumnos de 16 años. Es una investigación didáctica de tipo intervencionista basada en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica organizada en torno a la enseñanza del género ensayo.

En conclusión, se trata de una investigación que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo. El análisis de la versión inicial y la versión final de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase, especialmente, las intervenciones docentes, permitirán extraer algunas conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

## CAPÍTULO 1

### PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La escasa enseñanza de la escritura del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

Los alumnos no tienden a problematizar lo que leen y escriben. Por este motivo cuando leen un texto “especializado” lo toman como si contuviese una verdad absoluta y lo reproducen, sin plantear una opinión fundamentada con razonamientos en relación a un determinado tema. Son escasas las intervenciones y orientaciones del docente para favorecer la escritura de ensayos, y la práctica de la revisión en la versión inicial y versión final.

#### 1.1 Pregunta inicial de la investigación:

¿Cuál es el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en Educación Media?

**Las preguntas que orientan el trabajo de investigación son las siguientes:**

1. ¿En qué medida las intervenciones docentes promueven el aprendizaje y la escritura del ensayo como género?
2. ¿Qué contenidos incorporan los estudiantes en las diferentes versiones de escritura de los ensayos? Los contenidos incorporados ¿fueron abordados en las intervenciones docentes?
3. ¿Cuáles son los indicios de mejora de la escritura de los ensayos por parte de los estudiantes?

#### 1.2 Objetivo general

Evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año de Educación Media.

#### 1.3 Objetivos específicos

1. Analizar las intervenciones docentes que se realizan para enseñar el género ensayo.

2. Analizar las producciones escritas de los estudiantes que participaron de la implementación de la secuencia didáctica.
3. Identificar los indicios de mejora de la escritura de los ensayos en su versión inicial y final.

#### 1.4 Hipótesis

La implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo puede incidir favorablemente en la producción escrita de ensayos por parte de los alumnos de cuarto año en la clase de Literatura en Enseñanza Media.

El acompañamiento del docente de Literatura, en tanto escritor experto, y sus orientaciones pueden favorecer el aprendizaje del género ensayo y pueden fortalecer la revisión de los textos para mejorar la escritura.

## EL GÉNERO ENSAYO

### 2.1 Orígenes, concepto y características

Los orígenes del ensayo pueden ubicarse en la obra *Essais* de Montaigne, según los planteos realizados por diversos autores (Clemente, 1961; Rodríguez Monegal, 1966; Ramos (s/r); Gómez Martínez, 1992; Real de Azúa, 2012 (segunda edición)). En este sentido podemos decir que Montaigne es considerado el creador del género ensayístico y el primero en utilizar el vocablo “ensayo” en su acepción moderna (Gómez – Martínez, 1992: 289). Otros autores hacen referencia, también a los *Essays* de Bacon, *El Príncipe* de Maquiavelo y *El elogio de la locura* de Erasmo (Real de Azúa, 2012: 10)

Sin embargo, cuando se compara las obras de Montaigne y de Bacon se afirma que ambos autores representan dos concepciones muy diferentes del ensayo. En el caso de Montaigne, el género ensayístico se concibe como “un modo de escritura personal, íntimo, subjetivo, basado en la experiencia individual”, en cambio, la obra de Bacon se asocia con “un modo de escritura, en el que predomina un estilo objetivo, impersonal, fundamentado en las ciencias” (Zunino, Muraca; 2011: 61)

No obstante, cabe destacar que Montaigne no fue solamente el primero en utilizar la palabra “ensayo” para referirse a una nueva modalidad literaria sino que su obra constituye todavía , en la actualidad un modelo para caracterizar el género ensayístico (Gómez-Martínez, 1992). Montaigne es el creador del ensayo como género literario; ordenó en forma cronológica sus ensayos que se agruparon en tres tomos divididos en capítulos. El autor denominó capítulos a cada uno de sus ensayos que giran en torno a diferentes temas sin que, en apariencia, exista una conexión entre ellos.

En relación a la definición del ensayo podemos decir que no existe una única idea totalmente compartida por los diferentes autores (Zamudio, 2003); sin embargo, es posible reconocer, en general algunos rasgos compartidos que identifican al ensayo como género. En este sentido, podemos decir que Clemente (1961) lo concibe como un género literario, por encima de todo. Por otro lado, frente a la interrogante, ¿qué es el ensayo?, Real de Azúa responde: “Una agencia verbal del espíritu, del pensamiento, del juicio, situada- ambigua, incómodamente- en las zonas fronterizas de la Ciencia, de la Literatura y de la Filosofía. Pero dotado, también, de una serie relativamente inequívoca de modalidades”. (2012, Segunda edición: 17)

Mientras tanto, Rodríguez Monegal entiende por ensayo “la prosa no imaginativa, la prosa de reflexión intelectual, cualquiera sea la forma o el tema que asuma.” (1966:368) En esta misma línea, Ramos (s/r) lo define como un texto de poca extensión, en prosa de reflexión u opinión muy personal, destacando su carácter subjetivo y haciendo énfasis en el tratamiento de un tema pero sin pretender agotarlo (p. 1)

Para Lukács el ensayo es “un juicio, pero en él (como en el sistema) lo esencial y decisivo no es la sentencia, sino el proceso del juicio [...] el ensayo es un tipo de arte, una configuración propia e íntegra de una vida propia y plena.”(1910: 242)

El carácter personal y su forma artística o literaria constituyen dos rasgos específicos del ensayo como género según la opinión de Real de Azúa quien destaca, además que el juicio, la opinión personal del ensayista se asocian a una libertad formal que le permite otorgar cierta flexibilidad al ensayo y que evita la rigidez en el discurso. Además, el autor insiste en remarcar su carácter “de tentativa, de aproximación, de punto de partida” y esto conlleva a reconocer que el ensayo es un género que se caracteriza por ser “más comentario que información [...], más interpretación que dato, más reflexión que materia bruta de ella, más creación que erudición, más postulación que demostración, más opinión que afirmación dogmática.” (2012: 14)

Podemos señalar que el rasgo esencial que define al ensayo como género es el carácter reflexivo que es planteado por el propio Montaigne en el Prefacio titulado “Al lector” cuando expresa: “se trata de una reflexión- o autorreflexión- radicalmente personal, y por tanto teñida de subjetivismo, esto es, una íntima y profunda indagación sobre el yo del autor [...] Es pues, el carácter reflexivo el elemento realmente definitorio del ensayo.” (p. 5)

Por otra parte, Clemente define al ensayo y lo caracteriza de la siguiente manera:

El ensayo es un mundo penetrable y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea ésta la principal dificultad y la principal virtud del ensayo [...] dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor y abstracto. (1961: 8-13)

Algunos autores destacan la importancia del lector, el carácter dialógico y el efecto persuasivo que caracterizan al ensayo. (Clemente, 1961; Ramos, s/f; Gómez-Martínez, 1992). En esta perspectiva, el lector no es visualizado como un confidente sino como término de aquella cuestión que se propone. Se considera que la finalidad del ensayo es estimular a pensar al lector por su propia cuenta. La persuasión que pretende el ensayista es aquello que lo diferencia de la actitud del científico. De este modo, según Real de Azúa lo que prevalece en el ensayo es el punto de vista del autor que ordena y analiza; la opinión personal del escritor y hasta su “temperatura afectiva” frente al tema. En esta línea, el ensayo no se caracteriza por presentar un material ordenado y analizado con datos acumulados que pueden verificarse. Lo que predomina en este género es la creación intelectual que es sostenida por Real de Azúa cuando expresa: “el ensayo es sobre todo el género que permite la invención intelectual más amplia y libre.” (2012, Segunda edición: 374)

El carácter comunicativo es un rasgo que identifica al ensayo porque se establece un diálogo íntimo entre el ensayista y el lector, o a veces, el autor mantiene un diálogo consigo mismo. De este modo, el ensayista escribe porque necesita comunicar algo; desarrolla sus ideas y sus reflexiones mientras escriben pero no presenta nada acabado, nada terminado. Por eso la lectura del ensayo no puede realizarse de una forma pasiva, sino que exige la participación activa del lector. Según Gómez- Martínez (1992) la finalidad del ensayo es estimular al lector para la meditación. En conclusión, podemos sintetizar las características del ensayo como género teniendo en cuenta el planteo realizado por Ramos, J. en su artículo “El ensayo literario como expresión moderna del lenguaje y del pensamiento” cuando expresa:

[...] el ensayista expone sus reflexiones personales sobre un asunto y lo hace sin ajustarse a un método rígido y sin preocuparse por manejar demostraciones definitivas. Opina con argumentos propios que defiende mediante una especie de diálogo consigo mismo y con el lector para hacerlo tomar conciencia, iluminarlo, persuadirlo, incentivar su reflexión, incitarlo al conocimiento. [...] Le interesa que el lector se introduzca en su fluir reflexivo para compartir la aventura del pensamiento, porque el ensayo es después de todo una reflexión o meditación que intenta incorporar la subjetividad del lector a la que experimenta el autor. (pp. 8-9)

Álvarez <sup>1</sup>(2002) sostiene, también que el ensayo es un género que está ligado a la reflexión libre y al discurrir en libertad. Por este motivo se considera un

---

<sup>1</sup> Álvarez, Miriam (2002) “Tipos de escrito II: exposición y argumentación”. Madrid: Arco Libros, S.L.

vehículo de ideas ubicado entre el rigor científico y el predominio de lo estético en el cual el lector desempeña un papel importante ya que es el punto de destino de la propia meditación del autor. Por este motivo, según Álvarez el ensayo pretende sugerir y no informarnos en forma exhaustiva sobre un determinado tema porque para esto existe el tratado como otro género diferente. En el ensayo, con frecuencia, se utilizan citas de autoridad. En este sentido, Álvarez expresa: “No se pretende recargar el texto de erudición; al contrario, las citas y referencia a obras o ideas anteriores ponen de relieve la conexión con una tradición legitimada por el paso del tiempo, a la vez que se proyectan con una nueva dimensión”(2002: pp.42-43).

Es frecuente, además el uso de la estructura deductiva porque el recorrido de lo general a lo particular facilita la comprensión por parte del lector y contribuye a la búsqueda de la brevedad del texto que pretende el ensayista, en el entendido que este no procura transmitir todo lo que sabe sobre un tema ni tampoco pretende llevar a cabo un trabajo de investigación. La variedad temática es una característica del ensayo en la que enfatiza Álvarez quien reconoce cierta preferencia por los temas relativos a las disciplinas humanísticas. Sin embargo, la autora sostiene que algunos ensayos se aproximan más al tratado científico o, incluso otros, plantean reflexiones sobre problemas de la vida cotidiana o temas de actualidad. La autora destaca, especialmente el carácter subjetivo del ensayo porque ese enfoque personal sobre el tema de algún modo condiciona el tono con el que se interpreta el mundo, la vida, la naturaleza, los seres humanos. Para reafirmar esta subjetividad, Álvarez expresa que “el autor permite al lector entrar en su mundo; le permite observar cómo se enfrenta a determinadas cuestiones. En cierta forma, le entrega sus propios pensamientos, es como si hablara “en voz alta”, siempre a la espera de un buen interlocutor. Esta es la razón por la que en este tipo de escrito predomina tanto la perspectiva o punto de vista que asume el autor.” (2002:pp.44-45)

En relación al proceso de escritura de un ensayo, podemos decir- apoyándonos en el planteo de Gómez- Martínez (1992)- que es posible reconocer tres etapas. En la primera, el autor medita sobre el tema en torno al cual le interesa reflexionar. La segunda etapa consiste en la escritura del ensayo; la tercera abarca la corrección y el perfeccionamiento de aquello que se ha escrito. De algún modo se considera que la meditación es independiente del ensayo mismo en el sentido de que no toda meditación conduce a la escritura de un ensayo. Por ese motivo, Gómez- Martínez (1992) sostiene:



Una vez que el ensayista empieza a escribir, la forma en que fluye el pensamiento y el desarrollo del ensayo coinciden. El ensayista necesita de ese diálogo íntimo, consigo mismo o con un imaginario lector para poder seguir pensando: de ahí que el ensayo se convierta en una forma de pensar. [...] El ensayista es, al fin y al cabo, un conversador.

Ahora bien, si el ensayo como género es escrito y leído cada día con mayor entusiasmo- a tal punto que algunos lo consideran el género del futuro (Clemente, 1961: 23)- entonces ¿por qué su enseñanza es escasa en el ámbito educativo formal, especialmente en Educación Media? Si el ensayo es considerado la forma crítica por excelencia de la literatura, en el sentido de postura, de juicio (Real de Azúa, 2012:18), ¿por qué se generan pocos espacios que fomenten su escritura en el aula de Literatura?

Según el programa de Literatura de Bachillerato de Educación Media en Uruguay, la culminación de un proceso que atienda al perfil de egresado debería incluir determinadas capacidades, como por ejemplo la “autonomía crítica calificada que no debe excluir una sensibilización por el hecho estético y capacidad creativa”<sup>2</sup>, la “formación de valores del estudiante [...] formar ciudadanos que puedan ejercer su libre albedrío con responsabilidad”. Entonces nos preguntamos ¿acaso no sería la enseñanza del género y la práctica de la escritura de ensayos en la clase de literatura una forma posible para desarrollar esas capacidades? Por último, en esta línea de pensamiento acordamos con Vilém Flusser cuando expresa:

El ensayo no es solamente la articulación de un pensamiento, sino la articulación de un pensamiento como punta de lanza de una existencia comprometida. El ensayo vibra con la tensión de esta lucha entre pensamiento y vida, y entre vida y muerte, que Unamuno llamaba “agonía”. Por eso, el ensayo no resuelve, como hace el tratado, su tema. No explica su tema, y en este sentido no informa a sus lectores. Por el contrario, transforma su tema en enigma. Se implica en el tema, e implica en él a sus lectores. Éste es su atractivo. (1998:2)<sup>3</sup>

## Justificación

La escritura de ensayos se considera relevante en el ámbito del nivel de Bachillerato en la Educación Media porque constituye una de las exigencias de la vida académica de los alumnos a medida que avanzan en sus estudios. El carácter reflexivo, personal y su índole artística o literaria son rasgos que identifican al ensayo como género textual; lo que predomina es el juicio, la opinión del ensayista sobre un

---

<sup>2</sup> Programa de Literatura correspondiente a Primer año de Educación Media Superior en Uruguay disponible en [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy). Consultado en enero de 2015

<sup>3</sup> Publicado originalmente en el diario *O Estado de S. Paulo*, 19/8/67. Tomado de: Flusser, Vilém, *Ficções filosóficas*, San Pablo, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. Traducción al español: Pablo Katchadjian.

determinado tema. Según Rodríguez Monegal (1966) “el ensayo es sobre todo el género que permite la invención intelectual más amplia y libre.”(p. 374). Sus características de “dialogante, polémico, solitario” se unen con la afirmación de que “cada día se lo escribe con mayor entusiasmo y se lo lee con preferencia” (Clemente, 1961: 13-23). En el ensayo, entendido como “prosa no imaginativa, prosa de reflexión intelectual” lo que predomina es el punto de vista que adopta el autor para ordenar y analizar el material y el efecto de persuasión que busca el ensayista. (Rodríguez Monegal, 1966: 368-374).

En esta línea, los objetivos planteados por la Inspección de Asignatura en el Programa de Literatura correspondiente a cuarto año de Educación Media se relacionan con la necesidad de desarrollar capacidades de autocrítica y autonomía en los estudiantes para que aprendan a adaptarse a los cambios y también a promoverlos. Esta “autonomía crítica calificada” frente a las obras literarias en la clase de Literatura se relaciona con el interés por promover un trabajo en clase que motive la reflexión de los alumnos. Se pretende que el alumno “estudie los componentes básicos que hacen a cada género, sin descuidar las instancias para la optimización de la producción oral y escrita.”

Por todo lo expuesto, se considera relevante realizar una investigación didáctica que evalúe el efecto de una secuencia diseñada e implementada en base a la enseñanza del género ensayo en el aula de Literatura en Educación Media en Uruguay.

Es fundamental analizar la producción escrita de ensayos de los alumnos en sus diferentes versiones- inicial y final- y reflexionar sobre las intervenciones docentes que promueven cambios en la escritura de esos textos. Son escasas las investigaciones didácticas que focalizan la enseñanza del género ensayo en el ámbito de Educación Media.

## ESTADO DEL ARTE

Se realizó un relevamiento de algunas investigaciones que se centran en el mejoramiento de la práctica de la escritura que pueden agruparse en dos perspectivas teóricas diferentes: el Interaccionismo socio-discursivo y la Psicología cognitiva. Se observa que en la primera perspectiva mencionada existe una preocupación por el diseño, implementación y evaluación de las secuencias didácticas relacionadas con un género de texto. En el segundo caso se visualiza un interés por el mejoramiento en la producción escrita con un énfasis en el proceso de escritura siguiendo el modelo de Scardamaglia, Bereiter y Flower.

En la perspectiva teórica del Interaccionismo socio discursivo, en relación a la escritura de textos argumentativos podemos mencionar como antecedente las

investigaciones de **Dolz** (1995) “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”; a **Cotteron** (1995) en “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?” y a **Santamaría** (1992) en “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”

En el primer caso, Dolz sostiene que para lograr una enseñanza sistémica de la argumentación se necesita tomar en cuenta algunos elementos esenciales: las situaciones de argumentación, la estructura de base de los argumentos, las operaciones específicas de la argumentación, las estrategias y los procedimientos retóricos, las unidades lingüísticas y la planificación.

Dolz (1995) presenta una investigación realizada en dos grupos de una escuela del Cantón de Ginebra. El primero fue un grupo de control y el segundo un grupo experimental. La secuencia didáctica fue implementada en el grupo experimental y constaba de diez talleres de hora y media de enseñanza diaria. Los resultados obtenidos en la investigación permitieron establecer los principales problemas de comprensión que, según Dolz, son fundamentales y específicos del texto argumentativo:

- ✓ Los alumnos de esta edad no evalúan de manera adecuada la situación de interacción social en la que se produce la controversia. Esto constituye un obstáculo para comprender la postura del argumentador.
- ✓ Les cuesta captar la orientación de los argumentos y contraargumentos cuando no identifican con claridad la opinión del argumentador.
- ✓ Generalmente, no comprenden la articulación entre los argumentos.
- ✓ Con frecuencia, los alumnos no distinguen las diferencias existentes entre el uso de las fórmulas concesivas y persuasivas y la decisión del argumentador

**Cotteron (1995)** plantea en su investigación que el objetivo primordial es brindar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativos en el ámbito de la escuela. La secuencia didáctica implementada se organiza en torno a varias etapas.

En la primera fase se elabora y se discute con los alumnos un proyecto de producción de textos. Se pone en marcha una situación de argumentación. En la segunda fase los alumnos producen un primer texto argumentativo que le permite al docente evaluar los problemas de escritura de sus alumnos y sus capacidades para argumentar. En la tercera fase los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación. En la cuarta fase, a partir de los contenidos aprendidos en los talleres, los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto

argumentativo. La comparación del texto inicial con el posterior permite al docente y a los alumnos medir los progresos alcanzados.

Las actividades de lectura y de escritura se trabajan en base a interacciones constantes porque las investigaciones en didáctica demuestran que cada una de estas actividades transforma la práctica de la otra, es decir, la práctica de la lectura transforma la práctica de la escritura y viceversa. Por eso se observa que producir textos ayuda a leer mejor. (Dolz, 1994; Schneuwly, 1991) La quinta fase permitiría evaluar la comprensión de textos argumentativos.

**Cotteron (1995)** explicita que se basa en el modelo teórico del funcionamiento de los discursos de Bronckart y otros (1985) de la Universidad de Ginebra. Señala que los talleres incluyen contenidos de enseñanza de la argumentación que están relacionados con la situación de argumentación, la organización del texto argumentativo y la redacción del texto. La autora plantea como conclusión de su investigación que muchas de las dificultades que se observan en los alumnos de la escuela en relación a la lectura y la escritura de este tipo de texto podrían ser superadas mediante un aprendizaje sistemático.

En relación a la importancia de la revisión del propio texto podemos mencionar, por ejemplo, a **Dolz y Schneuwly** en **“Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”**. Estos autores plantean que uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de la escritura lo constituye la revisión de la primera versión del propio texto. A partir del análisis de prácticas reales de escritura correspondientes a escritores expertos e inexpertos, los autores sostienen que el texto escrito es objeto de constantes reescrituras a lo largo de un proceso lento y laborioso. Este enfoque constituye uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de la producción escrita por medio de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales.

También se realizó el relevamiento y lectura de investigaciones que se basan en una perspectiva teórica diferente, relacionada con la psicología cognitiva. Por ejemplo, podemos mencionar las investigaciones realizadas por Santamaría (1992), *“Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”*; Ribas Seix (2001) en *“La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”* y Milian (1999) en *“Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita”*

**Santamaría (1992)** plantea que los principios teóricos que sustentan la secuencia didáctica que describe en su artículo proceden, en su mayoría, de la psicología cognitiva. La implementación de esta secuencia se produjo en dos grupos de

primero de bachillerato de un instituto de Barcelona. Se desarrolló en catorce sesiones en grupos con 36 alumnos en el aula.

El punto de partida de este trabajo se originó en las necesidades concretas del alumnado en relación a problemas en la escritura. En la secuencia didáctica se trató de abordar esos aspectos de una forma global e integrada centrándose en los procesos de redacción, es decir, planificación, textualización y revisión en el texto argumentativo.

Si bien el eje de la secuencia didáctica que se implementó fue la composición escrita de textos argumentativos, también, se relacionó con otros bloques de contenido del área como, por ejemplo, la expresión oral, la gramática, el léxico, el análisis literario y los medios audiovisuales de comunicación.

Se trata, entonces de mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias que se utilizan durante el proceso de redacción (Flower, 1985). En relación a las conclusiones del trabajo, Santamaría expresa lo siguiente:

- ✓ La secuencia didáctica fue valorada como positiva por los estudiantes. La mayoría de estos reconoce haber aprendido a argumentar, a saber disponer adecuadamente los elementos que constituyen un texto argumentativo.
- ✓ Los alumnos admiten que el texto escrito mejora si se le dedica tiempo a la planificación y a la revisión. Reconocen, además una aproximación a la reflexión gramatical con mayor interés que en otras ocasiones.

Santamaría (1992) señala que al evaluar la implementación de la secuencia didáctica se demuestra que la insistencia en la planificación y la revisión de los textos, la contextualización de la reflexión teórica y del análisis permite que se produzca una auténtica construcción del conocimiento.

**Ribas Seix (2001)** en *“La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”*<sup>4</sup> presenta un trabajo de investigación que tiene como objetivo conocer la incidencia de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de escritura. Pretende, además, observar si el desarrollo de actividades de evaluación favorece en los alumnos la regulación en el proceso de escritura y el uso de contenidos conceptuales y procedimentales trabajados en la clase con anterioridad. En relación al marco metodológico podemos señalar que se trata de una investigación de tipo natural; se inscribe dentro de la didáctica de la

---

<sup>4</sup> Esta investigación corresponde a la tesis doctoral de la autora que fue dirigida por Anna Camps y que fue leída en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

lengua y pretende descubrir qué aspectos de las situaciones de enseñanza escolar favorecen el aprendizaje de la escritura.

La investigación se basa en el desarrollo de una secuencia didáctica de aprendizaje de la composición. Se desarrolla durante 10 horas de clase de Lengua catalana con alumnos de Secundaria de 15 y 16 años. El análisis de los datos y de los resultados de la investigación permite establecer las siguientes conclusiones:

- ✓ La pauta de evaluación formativa facilita que los alumnos realicen comentarios relacionados con los contenidos conceptuales específicos aprendidos durante la secuencia didáctica y promueve la reflexión sobre el texto escrito.
- ✓ Se reconocen diferencias en el proceso que realiza cada grupo durante la composición escrita y, también en el uso de la pauta de evaluación. Estas diferencias, por ejemplo, están vinculadas con la relación que el grupo establece con el tema tratado, su implicación en la tarea, la finalidad que otorga a la actividad de escritura, las habilidades lingüísticas de sus componentes, etc.
- ✓ Se constata que no hay una correspondencia entre la previsión uniforme de las docentes con respecto al uso de la pauta de evaluación y el proceso seguido por los alumnos porque estos encuentran maneras distintas de utilizar la pauta.

En relación a la relevancia del trabajo de investigación se aportan conocimientos sobre cómo los alumnos aprenden a escribir en situación escolar y cuáles son las intervenciones que más los ayudan a aprender.

**Milian (1999)** en *“Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita”* expresa que la investigación tiene como objetivo la observación de los procesos que seguirían los alumnos y las alumnas en la situación de escritura grupal para explicar el funcionamiento del caleidoscopio a diferentes destinatarios.

Desde el punto de vista teórico, Milian explicita que se pensó en la actividad de escritura como promotora del aprendizaje según lo que establecen Bereiter y Scardamalia en sus estudios sobre escritores expertos y no expertos, y en la propuesta de Vygotski sobre el acto de escribir. Se obtuvieron datos correspondientes a las interacciones verbales de cinco grupos de alumnos durante el proceso de escritura.

Algunas de las conclusiones basadas en los resultados de la investigación son consideradas como relevantes para una teoría de la enseñanza y del aprendizaje de la composición escrita. Por ejemplo, se considera que el contexto de recepción y su representación, por parte de los escritores, orienta la representación de la tarea. Se corrobora la importancia de plantear tareas de escritura que estimulen el carácter interpretativo del saber en contraste con tareas que promuevan la transmisión del saber.

Se observa la función mediadora a partir del desdoblamiento constante de los estudiantes como lectores del texto desde la perspectiva de los destinatarios y las

consecuencias que esta lectura tiene en el proceso de construcción del texto. La situación de trabajo en grupo tiene como propósito fomentar la colaboración entre pares y promueve, también la atención a determinadas operaciones de control sobre el proceso y sobre el texto, como por ejemplo, la revisión y el uso de instrumentos de regulación del proceso.

Por otra parte, se relevaron **dos investigaciones de Riestra** en la perspectiva teórica del Interaccionismo socio discursivo, que hacen énfasis en el análisis de las consignas planteadas por los docentes en el aula, así como también, en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes como objetos de estudio.

La tesis doctoral de **Riestra (2004)** titulada “**Las consignas de trabajo en el espacio socio- discursivo de la enseñanza de la lengua**” constituye una investigación que aborda las interacciones en clase, enfocando tanto la intervención y negociación entre docente y alumnos como los efectos que la intervención produce en la tarea realizada por los estudiantes. Riestra organizó la investigación en torno a tres objetos de análisis:

- a) Análisis de las características de las consignas producidas por los enseñantes en el marco de cada clase de lengua materna destinada a alumnos de nivel primario y secundario.
- b) Análisis de las representaciones de los docentes en relación con la concepción del lenguaje y la enseñanza de la lengua, debido a la suposición de que esas representaciones influyen fuertemente en el contenido de las consignas.
- c) Análisis de las características de los textos producidos por los alumnos en respuesta a las consignas, en función de medir el efecto de las mismas e, indirectamente, el efecto de las representaciones sociales de los enseñantes.

Riestra desarrolló la investigación en escuelas públicas y privadas de San Carlos de Bariloche, en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Las interacciones verbales fueron observadas en treinta clases, veinte del nivel primario y diez del nivel secundario. En el caso del nivel primario se seleccionaron 10 docentes a cargo del área de Lengua en el segundo ciclo y 10 practicantes de docencia; en el caso del nivel secundario fueron seleccionados 10 profesores a cargo de la asignatura Lengua y Literatura. Las consignas planteadas por los docentes fueron analizadas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Análisis de contenido en función de la relación entre contenido temático (pensamiento) y formas lingüísticas (expresión), a la vez que de la relación entre los términos teóricos y el nivel de transposición.

2. Análisis textual para poner en evidencia ciertas características formales de las producciones, como género textual, tipos de discurso del género, secuencias como instrumentos de planificación textual, posición enunciativa adoptada.

3. Análisis de la actividad (Leontiev, 1983) para poner en relación la realización de la tarea con la consigna en los textos producidos por los alumnos, en función de la comprensión de parte de estos, tanto de las indicaciones como de las nociones utilizadas.

Para la recolección de los datos en relación a las consignas de clase, Riestra se basó en el enfoque etnográfico de la observación no participante que formulara Woods (1989). Se trató de una observación no estructurada, con registros de los llamados naturales, los que consisten en tomar notas de los eventos que se encuentran en los casos de estudio.

Para indagar en relación a las representaciones de los docentes la investigadora trabajó en base a entrevistas dirigidas de investigación que fueron realizadas por medio de preguntas abiertas y giraron en relación a los siguientes temas: concepciones de la lengua, concepción de la planificación y concepción de las consignas y sus efectos.

Los textos analizados fueron los textos producidos por los estudiantes a partir de las consignas dadas por los docentes en las clases observadas. Se recogieron y analizaron 132 trabajos escritos de los alumnos y la investigadora realizó dos tipos de análisis:

a) con respecto a la finalidad de la consigna (evaluación de respuesta en género y contenido).

b) el grado de dominio de los mecanismos de textualización: plano de la coherencia temática (relaciones anafóricas, conexión y correlaciones de tiempos verbales) y plano de la coherencia pragmática (marcas de voces y uso de procedimientos de modalización).

Nos parece relevante la conceptualización que planteó Riestra en relación a las consignas, su organización y sus características debido a que, en nuestra investigación, las intervenciones docentes, y en particular, el análisis de las consignas constituyen uno de nuestros objetos de estudio.

Riestra (2004) en su tesis doctoral se refirió al aspecto dialógico de las consignas y a las consignas como instrumento metodológico.

En relación al primer aspecto planteó que la consigna de Lengua es un texto producido para dialogar, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Por eso, un mismo texto- consigna moviliza la producción de otros textos diversos. Señaló que la organización de las consignas -analizadas como secuencias



instruccionales en las treinta clases de lengua- mostró características estructurales diferentes:

- a) Consignas que dirigen la ejecución de acciones como pasos a seguir con relaciones conceptuales incluidas.
- b) Consignas que dirigen una estructura de pensamiento, suponen el conocimiento de esquema y lo proponen para clasificar elementos.
- c) Consignas con preguntas incluidas que orientan una dirección de lectura y funcionan como un cuestionario.

En relación a las consignas, Riestra expresa:

Este andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales como espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, situado en la perspectiva del alumno es, en principio, el espacio del problema a resolver, a la vez es el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas y, además ayudará a construir las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales. En realidad, se trata de un instrumento necesario entre docentes y alumnos, puesto que las consignas son los segmentos textuales que vehiculizan tanto operaciones mentales como objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, las teorías de la enunciación y la comunicación, etc. Pero la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene la complejidad que no tienen otras asignaturas escolares, porque el mismo instrumento de la comunicación es, a la vez, el objeto de conocimiento. (pp. 252-253).

Desde la perspectiva didáctica, Riestra considera que se puede evaluar en las consignas el proceso psicológico construido por los docentes para ser realizado por los alumnos. La planificación de la consigna como diseño del espacio previo puede ser un instrumento metodológico en la investigación didáctica. En este sentido, se trata del diseño de las operaciones mentales incluidas en las acciones, cuya finalidad es producir determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes. (p. 254)

Algunas **conclusiones planteadas por Riestra (2004) en esta investigación** son las siguientes:

- ✓ El análisis de las consignas como acciones intramentales, exteriorizadas en los productos textuales (los trabajos escritos de los alumnos), puede mostrar el proceso interpsicológico entre docente y alumno.
- ✓ El saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos para partir del nivel operacional adquirido por ellos y desde allí transitar el desarrollo próximo, en el que las acciones mentales propuestas, en un recorrido diseñado, pondrían de manifiesto la progresión en las secuencias didácticas.

- ✓ En la medida en que se conciba como herramienta cultural, esta direccionalidad del proceso de operaciones mentales de los alumnos, en tanto planificación de las acciones que conforman la consigna, la internalización del modelo propuesto en esa elaboración puede transformarse en una capacidad para ser utilizada, a modo de estrategia por cada alumno en la comprensión o la producción de textos. (p. 255)

Por otro lado, **Riestra (2011)** en el artículo titulado “**La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales**” plantea una investigación que tiene como punto de partida un diagnóstico realizado a partir del análisis de las correcciones hechas a los textos de los alumnos en los exámenes de ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

El objetivo de esta investigación fue, en primera instancia, hacer un relevamiento de los errores recurrentes en los trabajos de los alumnos para inferir la posible falta de enseñanza de razonamientos lógico- gramaticales. La decisión de intervenir, desde la investigación, en este problema y de articular acciones con el nivel primario y secundario se justificó porque en la Universidad Nacional de Río Negro se forma a profesores de Lengua y Literatura tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

A partir del análisis de los resultados Riestra obtuvo información para poder elaborar secuencias didácticas de lengua para el nivel primario, el nivel secundario y el curso de ingreso a la universidad con objetos de enseñanza relacionados con las dificultades encontradas en los textos escritos de los alumnos. En este sentido, los contenidos abordados en las secuencias didácticas fueron los siguientes: la enseñanza de pronombres y la correlación verbal en el nivel secundario y las preposiciones y la relación entre presente y pasado en el nivel primario.

El marco teórico de la investigación fue el interaccionismo socio discursivo, (Bronckart, 2008) cuyo enfoque se sitúa en una posición pragmática respecto del lenguaje humano como instrumento formador del pensamiento (Vygotski). Los objetos centrales de investigación de la interacción humana son la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos (Leontiev, 1983) y la dialogicidad de la comunicación discursiva (Voloshinov, 2009).

En relación al análisis de los datos de la investigación, es importante señalar que las dificultades registradas en el eje de la lectura y en el eje de la escritura en 158 exámenes del curso de ingreso de 2009 y en 120 exámenes del curso remedial del mismo año fueron analizadas con la metodología de la arquitectura textual del interaccionismo socio discursivo.

Tomando en cuenta los organizadores textuales y la utilización de los mismos, se identificaron los tipos de razonamiento realizados en forma adecuada o no y se observaron los indicadores de errores: uso exiguo de marcadores de progresión temática, ausencia de relaciones lógicas entre ideas, sustituciones incorrectas o ambiguas, uso equívoco de pronombres y de léxico, la concordancia verbal anómala, puntuación aleatoria. A partir de las observaciones se realizaron tres hipótesis:

- 1) la falta de enseñanza de la articulación de las dimensiones discursivo- textuales en componentes de la relación sintaxis/significado, tanto a nivel de infraestructura como en la coherencia local.
- 2) la ausencia/presencia de razonamientos lógicos y semilógicos guarda relación con los razonamientos gramaticales. Los indicadores son los conectores y las sustituciones.
- 3) se plantea que las categorías gramaticales se están enseñando de forma estática, fuera del sintagma, por lo tanto, no se enseña a razonar con las formas lingüísticas.

En el artículo, Riestra (2011) sostiene que se deberían integrar en la enseñanza de la lengua, la lógica praxeológica del hacer comunicativo y la lógica formal de la selección y revisión gramatical.

En este sentido, cabe aclarar que la lógica praxeológica se relaciona con el hacer del texto. Por lo tanto, se ubica entre el uso y el sentido. En cambio, la lógica formal se da en la relación entre sentido y forma. Está asociada a la lógica de oposiciones y asociaciones gramaticales en cada lengua y se desarrolla según los tipos de discursos heredados culturalmente.

Tomando en cuenta las dificultades detectadas en los exámenes de los alumnos que ingresaron a la universidad y las hipótesis planteadas para la investigación, se elaboraron propuestas didácticas para los docentes del nivel primario y secundario que tuvieron como finalidad general enseñar la causalidad como razonamiento lógico-gramatical a través de secuencias didácticas partiendo de un género de texto literario concreto.

La evaluación de la implementación de las secuencias didácticas abarcó instancias individuales (de cada docente) y grupales (docentes e investigadores), enfatizándose en las explicaciones aquello que había funcionado o no en las clases, las razones y las modificaciones propuestas.

La evaluación de las secuencias didácticas aplicadas en el nivel medio comprendió, también el análisis de los trabajos de los alumnos. Las observaciones registradas fueron las siguientes:

- ✓ En general, se observó en la producción final de los alumnos, una falta de sistematización o consolidación de las nociones gramaticales trabajadas en los

talleres propuestos en la secuencia, notándose, particularmente en el uso de los pronombres relativos.

- ✓ Los errores frecuentes de correlación verbal no presentaron cambios significativos con posterioridad a la instrumentación de la secuencia. Si bien los docentes corrigieron los errores, no hubo una enseñanza sistematizada prevista de estas nociones gramaticales, por lo tanto, las correcciones fueron abstractas para los alumnos; no se llegó al nivel del análisis del razonamiento en el uso de la forma gramatical concreta.
- ✓ Se evaluó que para trabajar con una secuencia didáctica donde predominen los tipos de discurso del orden del contar es necesario incorporar tiempos y modos verbales sistematizadamente, como conocimiento lingüístico- gramatical.

Riestra (2011) señala en el artículo que, en general, las evaluaciones de los docentes mostraron coincidencias con las hipótesis del proyecto. Por ese motivo se pensó en la elaboración de nuevas propuestas didácticas para docentes de nivel medio y practicantes del Instituto de Formación Docente de Bariloche que serán evaluadas en el marco de otro proyecto de investigación.

En conclusión, durante el relevamiento se encontraron algunas investigaciones orientadas al diseño, implementación y evaluación de algunas secuencias didácticas cuyos aportes resultan valiosos para el diseño metodológico de nuestro trabajo de investigación. Si bien se seleccionaron algunas investigaciones que orientan la enseñanza de textos argumentativos y la escritura por parte de los estudiantes en diferentes ámbitos educativos, no se relevaron, hasta el momento, investigaciones que tengan como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media.

## MARCO TEÓRICO

### 1.1 Vygotski: La relación entre el ambiente y el desarrollo del niño

La importancia de las intervenciones formativas en el ámbito escolar en el marco del interaccionismo socio discursivo nos lleva a reflexionar sobre los aportes teóricos de Vygotski cuando se refiere al rol que desempeña el ambiente en el desarrollo del niño.

**Vygotski (1998) en “La genialidad y otros textos inéditos”** explica que el ambiente no debería considerarse como una condición para el desarrollo, sino que “uno debería siempre abordar el ambiente desde el punto de vista de la relación que existe entre el niño y su ambiente en un estadio dado de su desarrollo.”(p. 14) Según Vygotski el ambiente del niño está en permanente cambio a cualquier edad. Por lo tanto, el autor arriba a la conclusión de que el ambiente no puede ser concebido como una entidad estática y periférica en relación al desarrollo, sino como una entidad cambiante y dinámica.

Frente a la interrogante planteada acerca del rol del ambiente, Vygotski afirma que “en el desarrollo del niño lo que es posible adquirir al final, y como resultado del proceso de desarrollo, estaba ya disponible en el ambiente desde el comienzo mismo.” (p.27) En este sentido, el autor afirma que el rasgo principal del desarrollo del niño es que este se logra en la interacción con el ambiente y que esta forma ideal y final ya está en el ambiente e interactúa y ejerce una influencia verdadera sobre los primeros pasos del desarrollo del niño. Por lo tanto, para que el desarrollo de los rasgos superiores, específicamente humanos, resulte exitoso es necesario que esta forma ideal y final guíe el desarrollo del niño. (p. 31)

Esta afirmación lleva a comprender que el hombre es una criatura social y, por consiguiente, sin interacción social nunca puede desarrollar ninguno de los atributos y las características que se han desarrollado como resultado de la evolución histórica de toda la humanidad.

### 1.2 Vygotski y el lenguaje interno

Es importante la referencia que el autor realiza al llamado lenguaje *interno*, entendiéndose por este la capacidad que tenemos de formularnos, a nosotros mismos, ideas encarnadas en palabras en silencio. Este lenguaje interno desempeña un papel fundamental en nuestro pensamiento. Ahora bien, su origen se encuentra en el lenguaje externo. Es decir que, según Vygotski al comienzo el lenguaje representa un medio de comunicación entre las personas pero, gradualmente, el niño aprende a usar el lenguaje

al servicio de su pensamiento. Cuando lo logra, el lenguaje constituye no solo un medio de comunicación con otros seres humanos sino, además un medio para los propios procesos internos de pensamiento del niño. (pp. 34-35)

### 1.3 Vygotski y el concepto de desarrollo potencial

Vygotski (1934/2004) señala que el aprendizaje y el desarrollo del niño no están en contacto por primera vez en el ámbito escolar; esto presupone, entonces, considerar que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar.

Para encontrar la relación entre desarrollo y capacidad potencial de aprendizaje, Vygotski (1934/2004) reconoce dos niveles de desarrollo de un niño:

El primero de estos niveles lo denominamos nivel del desarrollo efectivo del niño. Entendemos con ello ese nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del niño que se ha conseguido como resultado de un específico proceso de desarrollo ya realizado.[...] Con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva guiada por los adultos, el niño puede hacer mucho más de lo que puede hacer con su capacidad de comprensión de modo independiente. La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. (pp. 10-11)

En definitiva, según Vygotski aquello que el niño es capaz de hacer con la ayuda de los adultos es lo que se denomina “zona de desarrollo potencial”. Este planteo conduce a la siguiente afirmación por parte del autor: “Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo”. (p. 11)

### 1.4 Funciones interpsíquicas y funciones intrapsíquicas

Para Vygotski hay una ley fundamental en la que se basa este desarrollo. Considera que todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces durante el desarrollo del niño. La primera vez en las actividades sociales, es decir, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento, o sea, como funciones intrapsíquicas. Por lo tanto, según Vygotski, el lenguaje se origina, en primer lugar, como medio de comunicación entre el niño y las personas y luego se convierte en un lenguaje interno que proporciona los medios fundamentales para el pensamiento del niño. (p. 13)

Vygotski (1934/1973) en “*Pensamiento y palabra*” sostiene que en el lenguaje externo el pensamiento está encarnado en palabras, en cambio, en el lenguaje interiorizado las palabras mueren tan pronto como transmiten el pensamiento. El autor ruso expresa que “un pensamiento puede compararse con una nube que arroja una

lluvia de palabras. Precisamente porque el pensamiento no tiene una contrapartida automática en las palabras, la transición de pensamiento a palabra conduce al significado” (p. 2)

Si el pensamiento se origina a partir de motivaciones, es decir, deseos, necesidades, intereses, emociones, para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente, según Vygotski, comprender solamente las palabras porque es necesario comprender su pensamiento e incluso esto tampoco es suficiente porque debemos, además conocer las motivaciones. (p.3)

Desde el punto de vista de Vygotski, (1934/2004) el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo; sin embargo, considera que una correcta organización del aprendizaje en el niño permite el desarrollo mental porque activa un grupo de procesos de desarrollo. Esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje es un momento necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas formadas históricamente. (p. 13) Ahora bien, el proceso de desarrollo no coincide con el aprendizaje, desde la postura teórica de Vygotski, sino que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial.

## 2. Saussure: el signo y la construcción social de la lengua

En “**Escritos sobre Lingüística**” (2004), en el capítulo I titulado “*De la doble esencia del lenguaje*” (Fondo BPU, 1996), Ferdinand de Saussure señala que el dualismo profundo que divide el lenguaje no reside en el dualismo del sonido y de la idea, es decir, del fenómeno vocal y del fenómeno mental. En este sentido afirma que:

El dualismo reside en la dualidad del fenómeno vocal como tal y del fenómeno vocal como signo, por el hecho físico (objetivo) y por el hecho físico-mental (subjetivo) y en absoluto por el hecho “físico” del sonido por oposición al hecho “mental” de la significación. Hay un primer ámbito, interior, psíquico, en el que existen tanto el signo como la significación, indisolublemente unidos; y hay un segundo ámbito, exterior, en el que solo existe el “signo” pero en ese instante el signo reducido a una sucesión de ondas sonoras solo merece, en nuestra opinión, el nombre de figura vocal.” (p. 8)

En esta línea, en relación a los signos, el autor afirma que en la lengua no hay signos ni significaciones sino diferencias de signos y diferencias de significaciones las cuales existen unas gracias a las otras, por lo tanto, son inseparables y solidarias. (p.12)

Plantea, también que la lengua consiste en un sistema de valores relativos y negativos, que no tienen existencia más que por efecto de su oposición, de este modo, entonces, la lengua no consiste en un sistema de valores absolutos y positivos (p.17)

Saussure señala, además que la lengua es fundamentalmente un instrumento

de comunicación y enfatiza el carácter de construcción social de la misma, una construcción inacabada. Para facilitar la comprensión de estas ideas, el lingüista suizo se vale de la imagen del navío cuando expresa:

La lengua, o cualquier sistema semiológico, no es un navío en los astilleros sino un navío en alta mar. Desde el instante en que toca la mar, sería vano pensar que pueda predecirse de su ruta, con el pretexto de que se conoce exactamente el maderaje de que está compuesto, su construcción interna de acuerdo con un plano (p. 19).

Saussure afirma que la lengua, entendida como un sistema de signos, está hecha específicamente para la colectividad del mismo modo que el navío está hecho para la mar.

En esta línea aclara que este sistema de signos “está hecho solamente para entenderse entre varios o muchos y no para entenderse uno solo. Por eso en ningún momento, contrariamente a las apariencias, sea cual sea el fenómeno sociológico, no deja fuera de sí el elemento de la colectividad social: la colectividad social y sus leyes es uno de sus elementos internos y no externos, tal es nuestro punto de vista” (p. 19)

### 3. Voloshinov

Voloshinov (2014) plantea en su obra *“El marxismo y la filosofía del lenguaje”* que la cadena ideológica se tiende entre las conciencias individuales y las une. Por lo tanto, los signos surgen solo en el proceso de interacción entre conciencias individuales. De este modo, Voloshinov plantea que el signo solo puede surgir en un territorio interindividual. (pp.31-32) El lingüista ruso expresa:

La conciencia se construye y se realiza mediante el material sígnico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sígnica en una colectividad. Si privamos a la conciencia de su contenido sígnico ideológico en la conciencia nada quedará. (p.33)

Voloshinov (2014) se refiere al problema de los géneros discursivos en relación al problema del enunciado y del diálogo señalando los siguientes aspectos:

Cada época y cada grupo social tiene su repertorio de las formas discursivas de la comunicación ideológica real [...] a cada género discursivo concreto, le corresponde su conjunto de temas. Entre la forma de la comunicación (por ejemplo, la forma directa técnica y laboral) la forma del enunciado (breve réplica oficial) y su tema existe una indisoluble unidad orgánica. Por eso la clasificación de las formas del enunciado debe fundarse en una clasificación de las formas de comunicación discursiva. (pp. 45-46)

Voloshinov afirma que todo signo se estructura entre los hombres socialmente organizados en el proceso de su interacción. Por eso las formas del signo están determinadas ante todo tanto por la organización social de los hombres como por las



condiciones más inmediatas de su interacción. En cuanto cambian las formas, cambia el signo. (p.46)

Voloshinov sostiene que todo signo ideológico, incluyendo el verbal, al plasmarse en el proceso de la comunicación social está determinado por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado. (p. 47)

**Ivanova (2010)** en su texto "*El diálogo en la Lingüística soviética de los años 1920-1930*" aclara, en forma precisa, algunos de los conceptos planteados por Voloshinov, cuando expresa que el género verbal de la vida es el medio en el que un enunciado nació y vivió. Por otra parte explica que el diálogo, para Voloshinov es la forma principal de la comunicación verbal y que el dialogismo es la característica fundamental de todos los enunciados incluso a nivel de una palabra y de su sentido. (p. 59)

En este sentido, **Ivanova** considera que Voloshinov analiza el **ensamble Género- Diálogo- Diálogo-Dialogismo** y todos sus componentes en sus relaciones hasta el nivel de la palabra, del sentido, de la entonación y de las formas sintácticas; también define ese ensamble en su aspecto filosófico, sociológico y lingüístico. (p.59)

**Riestra (2014)** en el texto "*Saussure, Vygotski y Voloshinov: El signo lingüístico como problema epistemológico*" sostiene que Saussure, Voloshinov y Vygotski, son tres autores contemporáneos que son considerados referentes en el campo de las Ciencias del Lenguaje.

**Según Riestra (2014)** al concepto de signo social e individual en forma simultánea, planteado por Saussure, Voloshinov aporta la relación con el concepto de conciencia como "espacio social" que transforma al signo en signo ideológico y, de esta manera, explica la significación socio-histórica del mismo.(p.1)

**Riestra (2014)** afirma que la conciencia a la que alude Voloshinov es una conciencia colectiva constituida por signos ideológicos organizados en géneros, según las actividades. Por otra parte, la autora aclara que **la tesis programática de Voloshinov** acerca de lo colectivo y lo individual de las relaciones entre lenguaje y conciencia fue retomada por Bronckart (1997, 2008) en los trabajos del Interaccionismo socio-discursivo. Esta perspectiva teórica, según Riestra, permite enfocar el papel de los signos en los textos, y su articulación en los géneros de la palabra en un análisis que articula, además, el concepto de desarrollo de Vygotski y la noción teórica de signo de Saussure. (p.7)

En síntesis, **Riestra (2014)** afirma que hay nociones teóricas que se consideran centrales en la actualidad para la Didáctica de las lenguas: en primer lugar, la unidad lingüística *signo* que remite a Saussure y Vygotski; luego, el

*enunciado* entendido como unidad de interacción verbal que remite a Voloshinov; esta noción de enunciado Bronckart la reemplaza por *texto*, como sinónimo y, por otra parte, los *géneros de la actuación verbal* social remiten a Voloshinov. (p. 7)

Es importante señalar que para estudiar las interacciones en el aula, la línea teórica del Interaccionismo Socio discursivo - derivada de Vygotski y la problemática del signo y el desarrollo y, también, el concepto de signo de Saussure y de género de la palabra de Voloshinov- nos permiten reconocer los siguientes aspectos centrales:

- ✓ Las producciones del lenguaje deben ser comprendidas primero en su relación con la actividad humana en general.
- ✓ La realización efectiva de una acción verbal deriva de la utilización de las formas comunicativas usuales, exige la utilización de esos constructos históricos que constituyen los géneros de textos.
- ✓ Estos géneros están organizados en nebulosas, sus fronteras son vagas y móviles y, en consecuencia, no pueden ser objeto de una clasificación definitiva.
- ✓ Además, todo texto empírico es producto de una acción verbal, se realiza adoptando un género y depende, entonces siempre de un género dado.

(Bronckart, 2007: 138)

Es necesario aclarar que Bronckart entiende por acción verbal, desde el punto de vista psicológico, “el conocimiento, disponible en el organismo activo, de las diferentes facetas de su propia responsabilidad en la intervención verbal [...] la noción de acción verbal agrupa e integra las representaciones de los parámetros del contexto de producción y del contenido temático [...] Pero una misma y única acción verbal puede corresponder a textos empíricos muy diferentes.” (Bronckart, 2004: 63-64)

Por lo tanto, el Interaccionismo socio discursivo parte de un género de texto determinado, organiza la secuencia y los módulos para atender aspectos específicos de ese género y evalúa el aprendizaje del estudiante en relación a dicho género por medio de la producción final. Desde esta perspectiva teórica, “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso.” (Bronckart, 2007: 79)

#### 4. La arquitectura del texto según Bronckart El “hojaldre” textual

La arquitectura interna de cada texto empírico, según Bronckart, se puede analizar en tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

Por lo tanto, Bronckart (1997) considera que la organización interna de cada texto se presenta bajo la forma de un “hojaldre” textual que comprende tres niveles superpuestos que se interrelacionan entre sí:

a) **La infraestructura general del texto.** Cada texto está compuesto por tipos de discurso. Se entiende por tipos de discurso los formatos automatizados que surgen de la combinación de diferentes operaciones que debe hacer el agente para poder elaborar un texto:

- ✓ La elección de un modo de representación del contenido referencial en el texto: el mundo del EXPONER o el mundo del CONTAR.
- ✓ La elección de un modo convencional de organización lineal de las frases que componen el segmento del texto (o de secuencia en el sentido de Adam)
- ✓ La elección de implicar o no al agente del texto o a sus destinatarios.

b) **Mecanismos de textualización.** Estos están relacionados con la progresión temática y se organizan en cadenas de unidades lingüísticas que abarcan los mecanismos de conexión y de cohesión nominal.

- ✓ **Los mecanismos de conexión** se refieren a los elementos lingüísticos que cumplen la función de organizadores textuales-según Bronckart- y señalan el pasaje de un tipo de discurso a otro.
- ✓ **Los mecanismos de cohesión nominal** son los elementos lingüísticos que señalan la introducción de unidades de información nueva así como, también, la reposición de esas unidades en segmentos lingüísticos posteriores del texto.

c) **Mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa**

- ✓ **Mecanismos de distribución de voces.** Se refiere a la construcción lingüística del autor (el uso de la primera persona gramatical), el uso de las voces de los personajes, la voz neutra que se elabora por medio de mecanismos que expresan el uso de la tercera persona gramatical, la impersonalidad.
- ✓ **Mecanismos de modalización.** Estos explicitan los juicios y evaluaciones que emanan de las instancias de responsabilidad referidas a las voces. Se trata de modalizaciones lógicas que evalúan el contenido en términos de verdad o falsedad; las modalizaciones deónticas que se relacionan con las prescripciones sociales; y las modalizaciones apreciativas que identifican la valoración subjetiva. Las modalizaciones permiten establecer la coherencia pragmática del texto y orientan al destinatario en la interpretación del contenido temático.

En base a esta perspectiva teórica, Riestra (2012) expresa: “el rol del profesor necesita orientarse en las dos direcciones, dirigiendo el monólogo interior del razonamiento para efectivizar el texto en el diálogo. Esto sería en la práctica la perspectiva o el enfoque comunicativo que tanto se promueve en la teoría.”<sup>5</sup>

Consideramos que la metodología que propone Riestra en el marco del Interaccionismo socio discursivo resulta fundamental. La autora expresa: “es el análisis del movimiento semiótico gramatical en la comprensión y en la producción de los planos del texto:

- a) desde los mecanismos de posición enunciativa (**uso**) a la infraestructura (**forma**)  
y
- b) desde los mecanismos de textualización (**sentido**) a la infraestructura (**forma**).
- c) del texto a la descontextualización y el retorno al texto intercalando los niveles en una síntesis.”<sup>6</sup>

En conclusión, Riestra (2012) señala en forma precisa de qué manera modelizar un género en una secuencia didáctica y qué aspectos se deben tener en cuenta para analizar. Propone el siguiente recorrido: Tratamiento comunicativo: **USO**; Tratamiento de contenido: **SENTIDO** y Tratamiento lingüístico: **FORMA**.

Ahora bien, en la perspectiva teórica del Interaccionismo socio-discursivo, Riestra (2012) sostiene que “la cuestión formativa pasa por cómo enseñar a los futuros profesores a trabajar en esa transición o pasaje [texto-discurso-gramática] la transposición didáctica de cada género textual y, particularmente de los géneros literarios, que son los que debe transmitir la escuela como tarea histórico-cultural.”<sup>7</sup>

## 5. Lenguaje y lengua

Consideramos importante señalar que Maturana (1993) describe el lenguaje o “lenguajear” como la actividad humana que surge en el proceso social que la origina. Por este motivo, el texto empírico es el producto verbal de esta interacción humana situada. Pensamos, además que es fundamental enseñar la lengua en el sentido que le atribuye Coseriu, como “técnica semiótica histórica” y con esa herramienta abordar la Literatura como “arte del lenguaje”.

---

<sup>5</sup> Riestra, D. El interaccionismo socio discursivo: un modelo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. Quinto Foro de Lenguas de ANEP. 12,13 y 14 de octubre de 2012. (p.3)

<sup>6</sup> Riestra, D. Enseñar a razonar en lengua materna. Las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje (p. 7).

<sup>7</sup> Riestra, D. El interaccionismo socio- discursivo: un modelo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. Quinto Foro de Lenguas de ANEP. 12,13 y 14 de octubre de 2012. (p.10)

Riestra (2014) sostiene que desde la concepción filosófica materialista dialéctica, el interaccionismo socio discursivo es compatible con una concepción didáctica que, en consonancia con la posición de Vygotsky, considera a la didáctica y a la psicología del desarrollo como una ciencia cuyo objeto es el desarrollo humano que debe ser estudiado en la escuela porque es el lugar donde transcurre. De esta concepción derivan consecuencias que llevan a considerar el lenguaje, en primer lugar, como fenómeno pragmático, de allí la necesidad de la explicación biológica (Maturana) y en segundo lugar, como signo lingüístico arbitrario (Saussure).

Según Voloshinov, en la vida real no oímos palabras, sino verdades o mentiras, es decir, en esto consiste la forma lingüística como signo ideológico; se realiza en enunciados con un sentido y en un contexto determinado.

Según Riestra (2014) para poder observar las tres dimensiones señaladas por Voloshinov en la enseñanza de un género – la comunicativa (uso), el tratamiento del contenido (sentido) y la composición lingüística (forma)- es necesario delimitar estos tres tratamientos y diferenciarlos didácticamente (p.36).

Riestra (2014) se refiere a la noción de género considerada por Schneuwly (1994) como “mega- herramienta” porque incluye instrumentos de enseñanza-aprendizaje que devienen de préstamos de diversas disciplinas que enfocan estos objetos diversos (lenguaje/lengua, discursos, textos). En este sentido, el género textual como herramienta de trabajo docente puede facilitar la integración conceptual en los contenidos de lengua y en esta integración, “lengua” y “lenguaje” pueden adquirir el status de “lenguajear” como capacidad humana.

Ahora bien, Riestra (2014) sostiene que en el Interaccionismo socio discursivo hay una toma de posición de carácter epistemológico que se basa en que si todo se aprende todo puede y debe ser enseñado. Expresa: “Este enfoque se orienta desde una visión del desarrollo del lenguaje que se opone radicalmente a las concepciones generativistas (en lingüística) y cognitivistas (en psicología) las cuales se caracterizan por la no intervención en los procesos formativos, dejando librados estos a la maduración e ignora el carácter social, activo y comunicativo del objeto “lengua” Para el ISD, las mediaciones sociales y las intervenciones formativas realizadas en la escuela constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano.” (Riestra, 2014: 30)

## 6.1 La noción de aprender según Rastier

Según Rastier (2012) el aprendizaje no comienza cuando se ingresa a la escuela y tampoco culmina cuando se egresa de ella. Para Rastier enseñar no es solamente

“comunicar conocimientos” sino que es enseñar a aprender; esto conduce a que el objetivo mismo de la enseñanza sea el deseo de aprender y este deseo no se ve colmado más que renovándolo. (p. 69).

Afirma que no puede haber competencia sin la apropiación de contenidos porque para aprender no solo hay que saber sino, que también se debe haber logrado una distancia crítica en relación a ese saber. (p.64)

En esta línea de pensamiento, Rastier sostiene que la persona no aprende “cosas” sino “relaciones semánticas y semióticas que los objetivan para una comunidad”. Desarrolla esta idea cuando expresa: “En efecto, en una concepción *praxeológica* del lenguaje, los conocimientos son formaciones semióticas que tienen por origen los textos u otras actualizaciones. Como tales, estas formaciones pertenecen a prácticas y no deben ser cosificadas: por lo menos, no se puede verdaderamente comprenderlas más que restituyendo las prácticas que les dieron vida.” (p 67) Cabe aclarar que esa concepción praxeológica mencionada de las lenguas da lugar a una problemática de la acción porque el lenguaje es el medio y el producto de las interacciones sociales. De este modo todo uso modifica a la lengua en virtud de la dualidad saussureana. Esto implica, además entender que toda práctica social comprende un nivel lingüístico y que a cada una de estas prácticas corresponden un discurso y géneros de texto. (p. 67)

Para Rastier, la didáctica es un arte, en el sentido de una disciplina empírica o de una sabiduría práctica y toda teoría didáctica, según su punto de vista, supone, al menos implícitamente una antropología, una teoría del lenguaje y una teoría del conocimiento.

Por lo tanto, Rastier considera que la didáctica es la que debe adaptarse a las situaciones de enseñanza y no a la inversa. Lo que “funciona” en una clase, no “funcionará” en otra. Por ese motivo el educador debe saber desafiar y crear deseos. Desde la postura de Rastier, la autoridad del profesor no proviene de la institución ni de las tecnologías que usa sino de los contenidos que domina y transmite. (p. 76)

## 6.2 La obra literaria y su fundamentación

Nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Es posible integrar el estudio de la literatura y del lenguaje en la enseñanza? ¿Por qué es importante integrar la obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales? ¿Cuál es el sentido de incluir la obra literaria en una secuencia didáctica?

Para aproximarnos a algunas respuestas nos remitiremos a los planteos teóricos realizados por Rastier (2012) en “Artes y ciencias del texto”, a Coseriu (1987) en su texto “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura” y a los artículos de Riestra (2012, 2014) titulados “La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales” y “Los géneros textuales y la obra literaria en secuencia didáctica”.

### 6.3 Rastier: la complementariedad en el estudio de las lenguas y las literaturas

En relación a la primera pregunta señalamos que Rastier (2012) reconoce que aún hoy, la separación entre lingüística y literatura parece ser insuperable como si “la literatura no fuese un arte del lenguaje” (p. 14). Sin embargo, es indudable que el estudio de las lenguas y las literaturas se complementan. Para comprender esta complementariedad, Rastier considera que las disciplinas del texto conviven aún de un modo diferente en el mismo dominio empírico. Por este motivo, ninguna de las disciplinas puede pretender la hegemonía. Fundamenta su opinión apoyándose en las conclusiones de Ricoeur con respecto a la retórica, la poética y la hermenéutica. La retórica es considerada como el arte de argumentar con el propósito de persuadir; la poética es el arte de construir intrigas a fin de ampliar el imaginario individual y colectivo; la hermenéutica, en cambio, es el arte de interpretar los textos en un contexto distinto al de su autor y al de su auditorio inicial con el fin de descubrir nuevas dimensiones de la realidad. El alcance totalizador de la retórica, la poética y la hermenéutica es lo que permite la complementación entre ellas. (p. 18)

Para Rastier, lo importante es comprender que la retórica y la hermenéutica son artes, no disciplinas teóricas como la lógica y la gramática universal. En este sentido, sostiene que las artes son disciplinas empíricas que solo pueden ser comprendidas en una praxeología y exigen una ética. (p. 20)

Rastier considera que la problemática reside en que la diferencia entre lingüística y literatura es artificial y que los estudios literarios ganarían si prestaran mayor atención a las formas lingüísticas; complementariamente la lingüística necesitaría de una reflexión sobre las técnicas del lenguaje y sobre la literatura. El autor concluye que los estudios de la lengua y de la literatura se complementan con razón pues “la lengua se forma a través de sus hablantes en una literatura que recibe así una función motriz en su caracterización y constituye parte integrante del estudio de las lenguas”. (p. 22)

## 6.4 La literatura como arte del lenguaje

El concepto de Literatura y su relación con la crítica y la lingüística es expresado por Rastier de la siguiente manera: “Como la literatura es un arte del lenguaje, depende de la crítica en tanto arte y de la lingüística en cuanto lenguaje; pero ni la crítica literaria ni las ciencias del lenguaje podrían pretender monopolizar su estudio. Si la crítica literaria no puede atenerse al principio del placer, las ciencias del lenguaje no pueden privilegiar el discurso literario ni tampoco tratar los problemas estéticos. Sin embargo, la estilística es el lugar privilegiado de su encuentro, donde la historia de la literatura puede convertirse en una historia de las formas, de los géneros y de los problemas estéticos, sustentándose en el análisis lingüístico de los textos.” (p. 218)

Al pensar en el cruce de la lingüística y de la teoría literaria, Rastier se pregunta cómo un texto se convierte en obra. Considera que esto depende de su carácter el cual lo convierte en singular e irremplazable; también le permite fundar la tradición interpretativa que puede convertirlo en un clásico.

## 6.5 La noción de estilo

Frente a la necesidad de definir el estilo, Rastier señala que si se considera que el estilo está en las obras, se llamaría estilo a sus propias regularidades; la obra responde por su estilo y no a la inversa. Es decir, “el estilo de una obra” se define por los rasgos generadores de la estructura artística. Esas formas particulares se trasponen tanto en el plano de la expresión como en el plano del contenido, tanto en el plano de la frase como en el del texto global. Ahora bien, en cuanto al “estilo de autor”, Rastier plantea el problema de las regularidades en el regazo de las obras de un mismo escritor; allí se ve cómo se establecen los *linajes* estilísticos, pues los caracteres de las primeras obras se desarrollan en las que siguen. (p. 226-227)

En definitiva, Rastier afirma que “la noción de estilo recibe hasta el Renacimiento una acepción genérica que sirve para clasificar y sobre todo para jerarquizar los tipos de discurso y de textos. Pero con la individualización progresiva de los artistas y las primeras teorías modernas del genio, la noción de estilo terminó por resumir las particularidades de un autor; como si al trascender los géneros tradicionales, el genio creara su propio género.” (p. 208)

## 7. El sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura según Coseriu

Entonces, ¿Es posible integrar el estudio de la literatura y del lenguaje en la enseñanza?



Coseriu (1987) reflexiona acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura y propone la enseñanza conjunta de las mismas. Fundamenta su opinión diciendo que “la literatura representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel de sentido” (p. 14) Por lo tanto, sostiene que “no pueden separarse la enseñanza del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma” (p. 14). Tomando como ejemplo la obra “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”, Coseriu afirma que los textos literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido. Porque en la interpretación de la obra literaria, las preguntas que formulamos están relacionadas con el sentido, no con el significado y la designación, sino con este nivel superior de contenido que se da solo en los textos. (p. 23)

Por lo tanto, para Coseriu, el empleo del lenguaje en la literatura, representa la plena funcionalidad del lenguaje. Considera que el lenguaje literario no es una forma especial que se aleja de la norma, sino que coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso. Afirma que “en la literatura el lenguaje no es instrumento, sino que constituye la finalidad, el objetivo, en cuanto esta construcción de sentido. Y por esa razón, en la literatura, determinadas posibilidades del lenguaje se actualizan, funcionan y, en este sentido, es necesario referirse a ellas en la enseñanza. Argumenta a favor del estudio de la literatura en relación con el lenguaje señalando que para interpretar el sentido hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje. (p. 25). Coseriu se refiere a interpretar el sentido de una obra literaria y reconocer cuáles son las señales,- entendidas como los procedimientos que están dados como posibilidades en el lenguaje- que nos permiten identificar ese sentido y no otro. En relación a este aspecto expresa:” En realidad, no es posible estudiar la obra literaria en lo que ella es, ni presentarla en la enseñanza, si no se la explica desde este punto de vista del lenguaje, no simplemente de la utilización, sino de la creación lingüística en esta construcción del sentido a través de la realización de posibilidades del lenguaje.” (p. 29)

### 8.1 La obra literaria en la enseñanza de las lenguas según Riestra

Nos preguntamos: ¿Por qué es importante integrar la obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales? ¿Cuál es el sentido de incluir la obra literaria en una secuencia didáctica?

Riestra (2014) en su artículo “La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales” parte de la concepción de la literatura como arte que se transmite

en la escuela articulando la ética y la estética. Sostiene que “ “Conocer la obra literaria implica conocer la historia literaria, a la vez que conocer el texto sin estudiar la composición discursiva del mismo es un imposible o un absurdo como objeto didáctico”(p.90)

Por lo tanto, desde el punto de vista teórico y didáctico, el planteo de Riestra es coincidente con el planteo de Rastier y de Coseriu en relación a la necesidad de la articulación entre la lingüística y la literatura en la enseñanza.

Es importante destacar el trabajo con la percepción del objeto, con la emoción y la razón- características del “lenguaje” humano según Maturana – para la enseñanza de la literatura. En esta línea, Riestra sostiene: “Como profesores, debemos mostrar a los alumnos los discursos funcionando en los textos en tanto objetos de construcción de sentido, de construcción estilística de cada autor, es decir, aunar sensibilidad con racionalidad, estética con construcción “lenguajera”, el hecho artístico-literario y el hecho textual-discursivo.” (p. 90)

En acuerdo con la línea teórica de Rastier, Riestra plantea que para poder transmitir una obra literaria es necesario conocerla, teniendo en cuenta sus aspectos históricos, filológicos, retóricos y lingüísticos. Sin duda, la articulación de los campos literarios y lingüísticos, así como el diálogo disciplinar entre la lingüística, la retórica y la hermenéutica constituyen aportes para el abordaje didáctico de una obra literaria. Según Riestra, es necesario partir de los tipos de discurso (Bronckart) que operan en las obras literarias como textos y conforman los estilos de las mismas. Riestra expresa que “ En el inicio del proceso didáctico está la obra y su contextualización imprescindible como objeto de enseñanza; lo genérico sería la herramienta lingüístico-comunicativa en la que la dimensión discursivo-textual es la clave que permite entender la obra en su composición para valorarla estética y éticamente como producto socio-histórico, hecho singular y colectivo a la vez.”(p.91)

Riestra afirma que la estética y la ética son ejes a los cuales Calabrese hace referencia, aclarando que no se trata de buscar, únicamente formas, sino de encontrar los valores de época en esas formas, por eso se mencionan categorías estéticas y axiológicas para poder hacer el análisis. (p. 93)

## **8.2 Los géneros textuales y el trayecto didáctico Uso-Sentido-Forma**

Riestra propone – desde una concepción didáctica – enseñar la obra literaria contextualizada histórica y socialmente. Por lo tanto, el punto de partida es conocer el contexto de producción (USO), su efecto cultural en la época, las influencias en el autor,

el SENTIDO que la obra tiene para nuestra época y- desde ese sentido estético y ético que se le atribuya, valorar la obra literaria en su FORMA.

Teniendo en cuenta este trayecto didáctico de USO-SENTIDO-FORMA, Riestra plantea una simplificación e integración de los enfoques propuestos por Rastier para el abordaje de los textos: el enfoque filológico, el enfoque retórico y el enfoque hermenéutico porque “ creemos que la hermenéutica sin la perspectiva de la ética y la estética sería un procedimiento formal (la técnica de las “preguntas” al texto) ya que los textos artísticos nos interpelan en nuestras motivaciones profundas y esto no puede dejarse de lado; es decir, el efecto catártico del arte nos conduce a producir un género ensayístico que debemos aprovechar también como actividad de exposición oral y de escritura a partir de una obra estudiada.” (p. 94)

En relación a los géneros textuales, Riestra considera que los géneros literarios, en particular, constituyen una posibilidad de transmitir las recuperaciones y reformulaciones culturales e ideológicas en la historia de una cultura y una nación. Al referirse a la inclusión de una obra literaria en una secuencia didáctica, Riestra afirma:

La obra como objeto de enseñanza está en el inicio del proceso de una secuencia didáctica: su contextualización imprescindible implica tanto el aporte de los enfoques filológicos, hermenéuticos y retóricos: lo genérico sería el principio organizador de los textos literarios como herramienta comunicativa que permite percibir y entender la obra en su composición discursivo-textual y valorarla en las dimensiones estética y ética, como producto socio-histórico, hecho singular y colectivo a la vez.(p. 96)

Riestra (2013) en su artículo “Los géneros textuales y la obra literaria en secuencia didáctica” reafirma- al igual que Rastier y Coseriu- que para la enseñanza de los géneros y de la obra literaria es necesario tener en cuenta los dos ámbitos disciplinares: el de la lingüística y el de la teoría de la obra literaria, es decir, que frente al texto literario, se presenta un problema complejo de índole cultural y técnico que conduce a reformular la integración de los contenidos en el objeto de enseñanza. (p. 89)

Por último, el eje de la interacción del docente con los alumnos en la enseñanza se considera un concepto clave. La importancia de las intervenciones formativas en el ámbito institucional en el marco del interaccionismo socio-discursivo nos permite comprender y reflexionar sobre los aportes de Vygotski cuando afirma que lo que es capaz de hacer un niño con la ayuda de los adultos, será capaz de hacerlo solo por sí mismo en el futuro.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para esta investigación fue tomada de Riestra (2004, 2008) tanto en relación con el análisis de las consignas planteadas en las clases por la docente de Literatura como, también, para el análisis de las producciones escritas elaboradas por los estudiantes durante la implementación de la Secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo.

#### 1.1 Las consignas de trabajo como texto

Según Riestra (2004) las consignas de trabajo son textos orales y escritos que se producen en la interacción socio-discursiva. Su coherencia es analizada, en forma esporádica, desde la planificación de las secuencias didácticas y, por lo general, el análisis se realiza en función de los logros obtenidos por los estudiantes en las actividades realizadas.

#### 1.2 La consigna como acción mental

Cada consigna organiza la acción que el alumno internalizará y, en este sentido, puede orientar la instrumentalización de la actividad o puede conducir a una acción meramente reproductora que no se relaciona con los procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados.

En el primer caso, la consigna se convierte en un instrumento de la organización semántica de la conciencia. Se trataría de planificar, a partir de las consignas, los cambios que se producen en la estructura de la actividad, es decir, las acciones externas que se transforman en acciones mentales internas. En primer lugar se realizaría una actividad para poder conceptualizarla después y, con posterioridad se podría proponer posibles relaciones con otros conceptos y actividades conocidas para poder estar en condiciones de elaborar síntesis significativas.

En el segundo caso, en cambio, la consigna no exigirá una actividad de reorganización semántica sino una operación de memoria funcional porque lo que se pide es la reproducción de un concepto o la reducción de un significado.

#### 1.3 La función de instrucción y la semiotización

Riestra (2004) plantea que en las consignas se dan, simultáneamente, dos funciones: la comunicativa, es decir, la instrucción y la teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales).

En este proceso la acción se propone como ejecución y, generalmente es textualizada mediante verbos de acción. Esta acción permitirá avanzar - por medio del logro de una determinada meta- en la apropiación conceptual o procedimental. En este sentido, el nivel de complejidad dependerá, exclusivamente, de la actividad en la cual la acción esté incluida. Es importante tener en cuenta que, en la actividad de escritura, las operaciones que realizará cada alumno están automatizadas, es decir, que el estudiante ya se ha apropiado de estas operaciones. Sin embargo, las aptitudes y las habilidades pueden desarrollarse más para lograr elevar el nivel de la actividad.

Es necesario tomar en cuenta este proceso psíquico del aprendizaje en el momento de la elaboración de la consigna para que esta pueda construirse como discurso coherente, porque de lo contrario, perdería la eficacia como enunciado del género discursivo de la enseñanza de la lengua.

Consideramos que todas las consignas escritas necesitan, además, de la textualización oral para lograr el encuadre del texto escrito. Es decir, que los alumnos necesitan de la explicación oral del docente, la reformulación de la consigna, para poder comenzar a realizar la tarea.

## 2. Objetos de estudio y metodología de análisis

Este trabajo de investigación pertenece al tipo de investigaciones que abordan las interacciones en clase y que enfocan tanto la intervención del docente como los efectos que la intervención produce en las tareas realizadas por los alumnos.

En relación a los objetos de análisis podemos señalar que se distinguen **dos objetos de estudio**:

- a) Análisis de las características de las consignas planteadas por la docente en el marco de la secuencia didáctica diseñada para las clases de Literatura destinada a alumnos de primer año de Bachillerato en el nivel secundario.
- b) Análisis de las características de los textos producidos por los alumnos en respuesta a las consignas planteadas para poder analizar el efecto de dichas consignas durante la implementación de la secuencia didáctica.

### 2.1 Las consignas propuestas en las clases de Literatura

A partir de un registro exhaustivo se analizaron dos tipos de producciones:

-en primer lugar, **las consignas en sentido estricto**, es decir, los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase.

- en segundo lugar, **las consignas en sentido amplio**, refiriéndonos, de este modo, a las producciones verbales de los docentes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto.

**2.2** Sobre las consignas (en sentido amplio y en sentido estricto) se realizaron dos tipos de análisis:

- 1) Análisis textual (Bronckart, 1985,1997) para poner en evidencia algunas características formales de las producciones, como género textual, tipos de discurso del género, posición enunciativa adoptada (voces).
- 2) Análisis de la actividad (Leontiev, 1983) para poner en relación la realización de la tarea con la consigna en los textos producidos por los alumnos, en función de la comprensión de parte de estos, tanto de las indicaciones del docente como de las nociones utilizadas en relación al ensayo.

Riestra (2008) plantea que la indagación acerca de lo que hay detrás de las consignas de la enseñanza de la Lengua se enfoca, específicamente en la interacción en clase: “lo que se enseña como acción y lo que se aprende como acción en las prácticas de lenguaje. [...] Por otra parte, en el marco de la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1983 y 1989), la metodología de análisis propuesta ofrece posibilidades en función del análisis de las clases y las consignas dentro de las mismas.” (p 264). La autora sostiene que desde esta teoría de Leontiev cada actividad corresponde a una necesidad y está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad. Se trata, entonces, de un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente. En este sentido expresa que “la imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto de modo que él pueda actuar con esa imagen, es decir, cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Son las imágenes conscientes, representaciones conscientes.” (p.264)

Cabe aclarar que, en este trabajo de investigación, la docente de Literatura explicó a sus alumnos de primer año de Bachillerato que iban a participar en la implementación de una Secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo. El objetivo, también fue explicitado, se trataba de lograr que los estudiantes visualizaran la finalidad de escribir un ensayo estableciendo relaciones entre las dos obras literarias estudiadas, apropiándose de las nociones teóricas enseñadas sobre ese género textual.

Según Riestra (2008) las consecuencias metodológicas que se desprenden de las perspectivas teóricas de Bronckart y de Leontiev son las siguientes: la acción verbal aparece como unidad psicológica y el texto como unidad lingüística, único producto

observable de la actividad de lenguaje (p. 266). Cabe señalar que estas herramientas conceptuales encuadraron el análisis de las 16 clases que abarcó la implementación de la Secuencia didáctica en este trabajo de investigación.

A partir de la metodología de Riestra, los registros de las clases de Literatura fueron utilizados como textos y se analizaron; también, se realizó el análisis de los textos que fueron producidos por los estudiantes a partir de las consignas propuestas por la docente de Literatura.

Para analizar las consignas se tomaron en cuenta los segmentos textuales correspondientes a las tareas escritas propuestas por la profesora durante las clases y se articularon con el análisis de los trabajos escritos producidos por los alumnos.

La fundamentación de esta metodología es planteada por Riestra (2008) cuando expresa: “El objetivo didáctico de este análisis es disponer de una metodología para predecir las internalizaciones de los alumnos en función de la apropiación de los conceptos y de sus capacidades de textualizar. Dicho de otro modo, se trata de ahondar en la elaboración de instrumentos que aporten a la planificación de la enseñanza desde la perspectiva vygotskiana de desarrollo potencial [...] A partir de las categorías de Leontiev, la propuesta metodológica para investigar el efecto de la consigna se desarrolla en la doble dirección de la actividad comunicativa (enseñante y alumnos) que comprende, a la vez, las actividades indicadas como tareas y su realización” (p.266). De este modo, entonces, se puede evaluar la eficacia de la consigna como instrumento mediador.

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica de Vygotski, Riestra considera – basándose en los aportes de Bronckart & Plazaola- Giger (1998)- que el espacio de la consigna como objeto teórico se construye como instrumento específico de la Zona de desarrollo próximo con la finalidad de planificar cómo se organiza el andamiaje del pensamiento. La autora señala que el andamiaje de la planificación de la consigna supone un plano teórico y un plano práctico articulados. En este plano práctico influyen las concepciones teóricas explícitas y las implícitas que circulan en los discursos docentes como objetos de enseñanza. Por ese motivo la consigna de tareas puede constituirse como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad (pp.266-268)

## 2.3 Las consignas en las clases

### La recolección de datos

Con la finalidad de registrar las interacciones verbales, se ingresó a todas las clases durante la implementación de la Secuencia didáctica y se realizó una observación no participante. Todas las clases fueron grabadas desde el ingreso al salón hasta que tocó el timbre, marcando la salida al recreo. Se realizó la transcripción de cada una de las clases grabadas y, con posterioridad, se analizaron las consignas siguiendo la metodología de Riestra (2004,2008). Se organizaron tablas para analizar, en primer lugar las consignas planteadas por la docente; en segundo lugar, las reformulaciones de las consignas; en tercer lugar se analizaron las actividades propuestas a los alumnos; en cuarto lugar, los objetos de enseñanza planteados por la profesora en cada una de las clases y, finalmente se tuvieron en cuenta otros aspectos observados en algunas clases.

## 3. Los textos de los alumnos

### 3.1 La recolección de los textos

Los textos escritos realizados por los alumnos –como tareas- fueron recogidos, en su totalidad, por la docente quien luego me los entregó al finalizar cada clase observada.

En relación a los textos de los alumnos, podemos decir que se realizó un análisis basado en el trayecto didáctico propuesto por Riestra (2014) de Uso, Sentido y Forma en base a los siguientes aspectos:

- el reconocimiento de voces (Uso) y el grado de apropiación de la voz personal y de citas de autoridad, es decir, en este caso, de autores trabajados en la Secuencia Didáctica en relación al eje temático de la lucha por la supervivencia en las obras literarias estudiadas: *“Lazarillo de Tormes”* y *“Pagar el pato”*.

- el grado de dominio de los mecanismos de textualización (Sentido): el uso de organizadores textuales (conexión), las relaciones anafóricas y el uso de preguntas retóricas.

- el uso de los diferentes tipos de discurso y las correlaciones verbales en tiempos y modos (Forma).



## 4. Población

### Campo de la investigación

La investigación se desarrolló en un liceo público del departamento de Colonia, Uruguay, en un grupo de primer año de Bachillerato. Las clases estuvieron conformadas por 20 alumnos, cuyas edades rondaban, aproximadamente, los 16 años.

Las interacciones verbales fueron observadas en catorce clases correspondientes a un nivel secundario. La elección de la docente y del liceo se realizó a partir de una entrevista que mantuve con el director de la institución para explicar en qué consistía la investigación, qué se pretendía hacer, cómo, por qué y para qué. Una vez que se logró el apoyo y la autorización del director, me entrevisté con la docente de Literatura y presenté el proyecto de trabajo con la correspondiente fundamentación. Se explicó la secuencia didáctica en base al eje temático: la lucha por la supervivencia que abarcaba el estudio previo de dos obras: *Lazarillo de Tormes* (anónimo) y *Pagar el pato* de Dino Armas. La profesora de los grupos de primer año de bachillerato se mostró muy interesada en la propuesta de trabajo y aceptó colaborar. La selección del grupo de primer año de bachillerato estuvo a cargo de la docente quien fundamentó su elección señalando que, debido a la heterogeneidad del rendimiento de los estudiantes, el grupo podía verse favorecido en su proceso de aprendizaje por la implementación de la Secuencia didáctica.

Antes de mi ingreso al salón de clase, realicé varias reuniones con la profesora quien pudo aclarar dudas, hacer sugerencias y apropiarse de la secuencia didáctica.

Las clases analizadas estaban organizadas en módulos de 80 minutos con una frecuencia de dos días por semana. Esto, también permitió que se pudieran plantear las consignas de lectura y de escritura en cada módulo; por lo tanto, la práctica de la lectura y de la escritura se realizó en forma sistemática en este grupo, aproximadamente, durante un mes de clase. Se respetó el tiempo de cada unidad de trabajo institucional.

Los textos de los alumnos fueron los que se produjeron, por escrito, a partir de las consignas planteadas por la profesora en las clases observadas; se analizaron los textos producidos antes de la implementación de la Secuencia didáctica (versión inicial del ensayo) y los que se escribieron después de la implementación de la Secuencia (versión final del ensayo). Se recogieron un total de 40 textos: 20 textos (VI) y 20 textos (VF).

En este trabajo de investigación se analizaron 20 textos en total, es decir, la mitad de la producción escrita de los alumnos que participaron de la Secuencia: 10 textos correspondientes a la versión inicial y 10 textos en su versión final. Estos textos de los estudiantes fueron comparados (VI y VF) con el objetivo de analizar el efecto de

la implementación de la Secuencia didáctica, es decir, el efecto de la enseñanza del género ensayo en las producciones escritas finales de los alumnos.

Podemos decir que los textos escritos de los estudiantes-entendidos como objetos empíricos que se produjeron a partir de las consignas propuestas en las clases-constituyen el resultado del trabajo concreto realizado según el planteo de las mismas consignas.

El análisis de cada texto escrito – considerado como producto real del trabajo del alumno en relación con la consigna de la docente- fue lo que permitió obtener información acerca de cómo los estudiantes internalizaron nociones teóricas y procedimientos sobre el género ensayo y, además, sobre las obras literarias estudiadas.

Teniendo en cuenta el planteo metodológico de Riestra (2008) podemos señalar que, en la perspectiva teórica de Vygotski, la indagación se centró en el pasaje de la relación intersíquica al efecto intersíquico. Es decir, que por medio del análisis de los textos escritos de los alumnos podemos evaluar el efecto de la actividad de enseñanza del género ensayo a través del producto concreto de la misma.

## 5. La Secuencia didáctica

### 5.1 Concepto

Las secuencias didácticas son “dispositivos metodológicos que se organizan a partir de los géneros modelizados en el carácter de herramientas del desarrollo de los alumnos en sus razonamientos y capacidades discursivo-textuales” (Schneuwly, 1994)

Riestra (2014) considera que modelizar un género en secuencia didáctica es analizarlo teniendo en cuenta tres aspectos: el tratamiento comunicativo (Uso), el tratamiento del contenido (Sentido) y el tratamiento lingüístico (Forma). La autora explica que la enseñanza de las actividades de lectura y escritura en la escuela necesita de un recorrido metodológico que busque producir ese efecto de adopción de un género y su adaptación en la práctica comunicativa (p.58)

Para Bronckart y Shneuwly (1991) la secuencia didáctica consiste en “una serie de módulos de enseñanza organizados conjuntamente para mejorar una práctica lingüística determinada”. Para Dolz y Schneuwly (1997) el concepto de género textual como megaherramienta es el eje que organiza la secuencia didáctica como modelo social que se podrá adquirir en un proceso de enseñanza con etapas ya definidas. La estructura de la secuencia didáctica abarca la producción de un primer texto en su versión inicial –cuya finalidad es observar las capacidades y las dificultades de los estudiantes-, los talleres y la producción final en la cual el alumno retoma los conocimientos adquiridos a lo largo de la secuencia. Riestra (2014) explica que los

talleres en el marco de una secuencia son unidades de trabajo que pueden abarcar varias clases en función de los objetivos didácticos de la tarea que el docente propone. Sin embargo, las actividades de lectura y de escritura deben realizarse en los talleres como prácticas organizadas e ineludibles del proceso y se debe concluir con un trabajo final de escritura. (p. 69)

## 5.2 Presentación del proyecto de trabajo

En la primera etapa de la implementación de la Secuencia didáctica en la clase de Literatura de un grupo de primer año de Bachillerato, la docente explicó a los alumnos que durante un mes, aproximadamente, trabajarían sobre el género ensayo para conocer sus características, con el fin de escribir, ellos mismos un ensayo en base a la relación entre las obras literarias “Pagar el pato” de Dino Armas y “Lazarillo de Tormes” (anónima), obras trabajadas en clases anteriores.

## 5.3 Información general sobre las obras

### “Lazarillo de Tormes” (anónima)

La novela “Lazarillo de Tormes” aparece a fines del reinado de Carlos V, en la segunda mitad del siglo XVI, en la época de mayor esplendor que alcanza España.

La obra pertenece al género novela picaresca y presenta algunas características fundamentales de este género, por ejemplo:

1. La utilización de la forma autobiográfica, es decir, el protagonista relata en primera persona su vida. Por eso la obra es una novela autobiográfica.
2. La pintura de la sociedad que surge a través de la narración, representada en personajes de distintas clases sociales.
3. La intención doctrinal o moralizadora. En “Lazarillo de Tormes” esto se observa en el Prólogo y en alguna intervención esporádica en el texto pero no obstaculiza la narración.

Esta novela picaresca se divide en siete tratados y el narrador nos informa de los nueve oficios desempeñados por Lázaro, lo que implica que el protagonista estuvo al servicio de nueve amos diferentes. Sin embargo, hay cuatro amos que abarcan la mayor parte de la obra: el ciego, el clérigo, el escudero y el buldero.

En el Tratado primero se informa acerca del origen y de la vida familiar de Lázaro, principalmente, de su niñez. En el tratado VII se narra cómo Lázaro logra un lugar en la sociedad con su oficio de pregonero, casándose con la criada del Arcipreste.

La novela constituye una narración autobiográfica que Lázaro dirige a una tercera persona. Es una historia en la que el narrador se refiere a los diferentes amos y

escenarios, pero también, la historia de la formación del protagonista en la escuela de la vida.

Hay un tema clave en la obra: el hambre; es un hambre física, irresistible que nunca puede saciarse. Se trata de un hambre física a la que se enfrenta Lázaro porque no tiene para comer. El personaje se vale de su astucia, de sus habilidades y estrategias para poder obtener alimentos. En definitiva, el hambre constituye el motor de la acción porque le permite actuar al personaje con la finalidad de obtener comida en su lucha por la supervivencia.

#### “Pagar el pato” de Dino Armas

Dino Armas es un dramaturgo uruguayo contemporáneo que ha escrito más de sesenta obras dramáticas, muchas de las cuales han sido estrenadas a nivel nacional e internacional. En la obra “*Pagar el pato*” -publicada en noviembre de 2014 en Madrid, (aunque fue escrita en el 2003) - es posible advertir una intención de denuncia, de crítica, de cuestionamiento hacia la sociedad.

Los temas principales de la obra son el abuso de poder, la marginación, la violencia de género, la lucha por la supervivencia y la reivindicación social. Este último puede comprenderse más a la luz del desenlace cuando Roma decide repartir todas las ganancias de Omar entre los trabajadores clandestinos que forman parte de la red comercial de mendigos cuyo jefe es Omar.

La estructura de la obra abarca cuatro cuadros. El autor presenta seres marginados en un contexto en el que prevalece la humillación, la pobreza extrema, la violencia, un contexto en el cual los personajes luchan desesperadamente por sobrevivir en un medio que es totalmente hostil. El dramaturgo logra darle voz a estos seres marginados y nos permite conocer sus historias de vida atravesadas por la miseria, las acciones más viles, la carencia de afectos y la discriminación a la que los somete el mundo implacable en el que les tocó vivir.

Los personajes principales de la obra son Roma y Omar. Son seres complejos, de intrincadas conductas, que se enfrentan en una lucha de poder en medio de una cruda e implacable realidad social.

El dramaturgo pinta el perfil psicológico de cada personaje y presenta una extraña simbiosis porque las fronteras entre el opresor y el oprimido parecen borrarse hasta llegar a un desenlace abierto que sorprende al lector/espectador.

Es importante señalar que estas obras integran el programa de Literatura de primer año de Bachillerato de Enseñanza Media en Uruguay.

En la primera clase de la Secuencia didáctica se realizó una actividad de lectura en base a la selección de dos textos: el ensayo titulado “*El héroe literario y la novela*

*picaresca española*” de Pedro Salinas y el Prólogo a la obra *“Pagar el pato”* de Dino Armas.

A continuación se presentan los dos textos seleccionados:

**A) Lectura de un fragmento del ensayo “ El “héroe” literario y la novela picaresca española” de Pedro Salinas**

“El pícaro es una mezcla de vagabundo, criado y ladronzuelo. Por ser criado va pasando de amo en amo y, por medio de este recurso técnico, con cada nuevo señor nos presenta nuevos aspectos ambientes sociales. Eso confiere a la novela picaresca su valor como novela de costumbres. No se adapta el pícaro a ninguna clase de trabajo regular, ni a las convenciones del ambiente social. De esta incapacidad derivan su nomadismo y su Wanderiust. Tampoco acepta el conjunto dominante de nociones morales, no siente escrúpulos, y si roba lo hace con aire de perfecta inocencia, como si no se diera cuenta de la transgresión que el robo supone, Hombre sin oficio, sin empleo, holgazán, sin letras, de pobrísimos orígenes familiares casi siempre, el hurtar es para él casi tan natural como el respirar. Pelea por un motivo sencillo y añejo: el hambre.”

**B) Lectura de un fragmento del Prólogo de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas**

“Consideramos que los temas principales de la obra *Pagar el pato* son el abuso de poder y la reivindicación social. Este último puede comprenderse más a la luz del desenlace. En este momento Roma decide repartir todas las ganancias de Omar entre todos esos trabajadores clandestinos que forman esa red comercial de mendigos, mendigos que Omar utiliza como mercancía para ganar dinero aprovechándose de sus debilidades, de sus defectos. Son seres diferentes; son marginados que sufren y Omar saca provecho de sus diferencias, como por ejemplo, de la cicatriz que Roma tiene en su rostro. Todo aquello que pueda despertar compasión en la gente que viaja en los ómnibus de la ciudad capitalina se utiliza con el fin de lograr dinero. Este es guardado por Omar en el banco porque él considera que vive en un mundo en el que hay que ser fuerte; sólo el fuerte puede sobrevivir en medio de esa realidad cruel. Aprendió la lección en el asilo así, como también, aprendió las estrategias de supervivencia, y en ese afán de sobrevivir toda estrategia es válida, aun cuando implique aprovecharse de la desgracia ajena.”

#### 5.4 Producción inicial

A partir de la lectura de estos textos -y después de haber realizado un comentario literario de las obras *“Pagar el pato”* y *“Lazarillo de Tormes”* en clases anteriores a la

implementación de la Secuencia didáctica- los alumnos escribieron el primer texto espontáneo, sin ninguna orientación específica acerca del género ensayo por parte de la docente. Se les informó que, con posterioridad se establecería una comparación y análisis de las producciones escritas de ellos realizadas antes y después de finalizada la Secuencia didáctica.

La actividad de escritura correspondiente a la producción del ensayo espontáneo por parte de los estudiantes tuvo la siguiente consigna:

**Actividad de escritura**

**Consigna**

**¿Cuál es tu opinión sobre los temas de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas? Fundamenta tu respuesta. Relaciona con la obra “Lazarillo de Tormes”.**

**Extensión máxima: una carilla.**

## 5.5 Taller o Módulo 1

El taller o Módulo 1 de la Secuencia didáctica comenzó a partir de la clase 2 después de la escritura y entrega del ensayo espontáneo por parte de los estudiantes.

La profesora trabajó oralmente el concepto de ensayo y sus características, los orígenes del ensayo e hizo referencia a Michel Montaigne como creador del género ensayístico. Esta presentación del género ensayo, desde el punto de vista teórico, tuvo como objetivo hacer reflexionar a los alumnos y sistematizar las características que identifican al ensayo como género de texto.

Se brindó a la docente una amplia bibliografía sobre el tema y además, la siguiente información sobre el género ensayo.

## 5.6 Información para el docente

### El género ensayo

#### Orígenes, concepto y características

Los orígenes del ensayo pueden ubicarse en la obra *Essais* de Montaigne, según los planteos realizados por diversos autores (Clemente, 1961; Rodríguez Monegal, 1966; Ramos (s/r); Gómez Martínez, 1992; Real de Azúa, 2012 (segunda edición), etc.). En este sentido, podemos decir que Montaigne es considerado el creador del género ensayístico y el primero en utilizar el vocablo “ensayo” en su acepción moderna (Gómez – Martínez, 1992: 289). Otros autores hacen referencia, también a los *Essays* de Bacon, *El Príncipe* de Maquiavelo y *El elogio de la locura* de Erasmo (Real de Azúa, 2012: 10)

Sin embargo, cuando se compara las obras de Montaigne y de Bacon se afirma que ambos autores representan dos concepciones muy diferentes del ensayo. En el caso de Montaigne, el género ensayístico se concibe como “un modo de escritura personal, íntimo, subjetivo, basado en la experiencia individual”, en cambio, la obra de Bacon se asocia con “un modo de escritura, en el que predomina un estilo objetivo, impersonal, fundamentado en las ciencias” (Zunino, Muraca, 2012: 61)

No obstante, cabe destacar que Montaigne no fue solamente el primero en utilizar la palabra “ensayo” para referirse a una nueva modalidad literaria sino que su obra constituye todavía , en la actualidad un modelo para caracterizar el género ensayístico (Gómez-Martínez, 1992). Montaigne es el creador del ensayo como género literario; ordenó en forma cronológica sus ensayos que se agruparon en tres tomos divididos en capítulos. El autor denominó capítulos a cada uno de sus ensayos que giran en torno a diferentes temas sin que, en apariencia, exista una conexión entre ellos.

En relación a la **definición del ensayo** podemos decir que no existe una única idea totalmente compartida por los diferentes autores (Zamudio, 2003); sin embargo, es posible reconocer, en general, algunos rasgos compartidos que identifican al ensayo como género. En este sentido, podemos decir que Clemente (1961) lo concibe como un género literario, por encima de todo. Por otro lado, frente a la interrogante, **¿qué es el ensayo?**, Real de Azúa responde: “Una agencia verbal del espíritu, del pensamiento, del juicio, situada- ambigua, incómodamente- en las zonas fronterizas de la Ciencia, de la Literatura y de la Filosofía. Pero dotado, también de una serie relativamente inequívoca de modalidades”. (2012, segunda edición: 17)

Mientras tanto, Rodríguez Monegal entiende por ensayo “la prosa no imaginativa, la prosa de reflexión intelectual, cualquiera sea la forma o el tema que asuma.” (1966:368) En esta misma línea, Ramos (s/r) lo define como un texto de poca extensión, en prosa de reflexión u opinión muy personal, destacando su carácter

subjetivo y haciendo énfasis en el tratamiento de un tema pero sin pretender agotarlo (p. 1)

Para Lukács el ensayo es “un juicio, pero en él (como en el sistema) lo esencial y decisivo no es la sentencia, sino el proceso del juicio [...] el ensayo es un tipo de arte, una configuración propia e íntegra de una vida propia y plena” (1910: 242).

El carácter personal y su forma artística o literaria constituyen dos rasgos específicos del ensayo como género según la opinión de Real de Azúa quien destaca, además que el juicio, la opinión personal del ensayista se asocian a una libertad formal que le permite otorgar cierta flexibilidad al ensayo y que evita la rigidez en el discurso. Además, el autor insiste en remarcar su carácter “de tentativa, de aproximación, de punto de partida” y esto conlleva a reconocer que el ensayo es un género que se caracteriza por ser “más comentario que información [...], más interpretación que dato, más reflexión que materia bruta de ella, más creación que erudición, más postulación que demostración, más opinión que afirmación dogmática” (2012: 14).

Podemos señalar que el rasgo esencial que define al ensayo como género es el carácter reflexivo que es planteado por el propio Montaigne en el Prefacio titulado “Al lector” cuando expresa: “se trata de una reflexión- o autorreflexión- radicalmente personal, y por tanto teñida de subjetivismo, esto es, una íntima y profunda indagación sobre el yo del autor [...] Es pues, el carácter reflexivo el elemento realmente definitorio del ensayo.” (p. 5)

Por otra parte, Clemente define al ensayo y lo caracteriza de la siguiente manera:

El ensayo es un mundo penetrable y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea ésta la principal dificultad y la principal virtud del ensayo [...] dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor y abstracto. (1961: 8-13)

Algunos autores destacan la importancia del lector, el carácter dialógico y el efecto persuasivo que caracterizan al ensayo. (Clemente, 1961; Ramos, s/f; Gómez-Martínez, 1992). En esta perspectiva, el lector no es visualizado como un confidente sino como término de aquella cuestión que se propone. Se considera que la finalidad del ensayo es estimular a pensar al lector por su propia cuenta. La persuasión que pretende el ensayista es aquello que lo diferencia de la actitud del científico. De este modo, según Real de Azúa lo que prevalece en el ensayo es el punto de vista del autor que ordena y analiza; la opinión personal del escritor y hasta su “temperatura afectiva” frente al tema. En esta línea, el ensayo no se caracteriza por presentar un material ordenado y analizado con datos acumulados que pueden verificarse. Lo que predomina en este género es la creación intelectual que es sostenida por Real de Azúa cuando expresa: “el ensayo es sobre todo el género que permite la invención intelectual más amplia y libre.” (2012, segunda edición: 374)



El carácter comunicativo es un rasgo que identifica al ensayo porque se establece un diálogo íntimo entre el ensayista y el lector, o a veces, el autor mantiene un diálogo consigo mismo. De este modo, el ensayista escribe porque necesita comunicar algo; desarrolla sus ideas y sus reflexiones durante la textualización pero no presenta nada acabado, nada terminado. Por eso la lectura del ensayo no puede realizarse de una forma pasiva, sino que exige la participación activa del lector. Según Gómez- Martínez (1992) la finalidad del ensayo es estimular al lector para la meditación.

En conclusión, podemos sintetizar **las características del ensayo como género** teniendo en cuenta el planteo realizado por Ramos, J. en su artículo “El ensayo literario como expresión moderna del lenguaje y del pensamiento” cuando expresa:

[...] el ensayista expone sus reflexiones personales sobre un asunto y lo hace sin ajustarse a un método rígido y sin preocuparse por manejar demostraciones definitivas. Opina con argumentos propios que defiende mediante una especie de diálogo consigo mismo y con el lector para hacerlo tomar conciencia, iluminarlo, persuadirlo, incentivar su reflexión, incitarlo al conocimiento. [...] Le interesa que el lector se introduzca en su fluir reflexivo para compartir la aventura del pensamiento, porque el ensayo es después de todo una reflexión o meditación que intenta incorporar la subjetividad del lector a la que experimenta el autor. (pp. 8-9)

Durante las clases 3 y 4 del Taller o Módulo 1 se realizó **una actividad de lectura basada en el Ensayo I, Capítulo XLIII del ensayo “De la desigualdad que existe entre nosotros” de Michel de Montaigne.**

Con posterioridad a la lectura del texto, la profesora realizó un **intercambio oral con los estudiantes** para facilitar la comprensión. Se hizo **énfasis en la opinión del autor** en relación a la importancia de considerar y valorar al hombre por su capacidad del alma y sus cualidades internas, en lugar de tener en cuenta todo aquello que está a su alrededor, sus bienes materiales, es decir, valorarlo y juzgarlo por lo que es él mismo y no por sus adornos. Se reflexionó acerca de las **citas de autoridad** que utiliza Montaigne en este ensayo para fundamentar su postura personal (Plutarco, Horacio) y el **uso de las interrogaciones retóricas**, especialmente, las siguientes:

*“¿Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?”*

*“¿Por qué al considerar a un hombre, lo hacéis con él envuelto y empaquetado?”*

Al finalizar el intercambio oral se propuso una **actividad de escritura** basada en el siguiente **cuestionario**:

## Actividad de escritura

### Consigna

¿Cuál les parece que es el tema de este texto? ¿Por qué?

- 1) Según Montaigne, ¿de qué forma se podría valorar mejor al hombre? ¿Cuál es tu opinión?
- 2) ¿Por qué el autor cita a Plutarco y utiliza una cita en latín correspondiente a Horacio?
- 3) ¿Qué función cumplen las siguientes preguntas planteadas por Montaigne?
  - ✓ “¿Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?”
  - ✓ “¿Por qué al considerar a un hombre, lo hacéis con él envuelto y empaquetado?”
- 4) Escribe tres preguntas directas y tres preguntas retóricas en relación con el tema de la desigualdad entre los seres humanos.

## 5.7 Información para el docente

### Interrogaciones retóricas y citas de autoridad

La interrogación retórica es una pregunta mediante la que podemos afirmar algo con más énfasis. Es una figura por medio de la cual afirmamos o negamos con bastante vehemencia una idea, pero expresándola con una pregunta que, obviamente no requiere una respuesta. La intensidad del tono utilizado refuerza el significado del discurso.

La cita de autoridad consiste en la cita de los dichos de un enunciador, el cual es considerado un referente en el tema y, por lo tanto, constituye una fuente confiable y respetable que legitima la tesis que esgrime. Es decir, las palabras de personas reconocidas se utilizan como fundamento de la opinión que sostiene el autor. Se los considera lo suficientemente autorizados en la materia como para emitir juicios confiables. La validez de los enunciados, entonces, se apoya en la autoridad del enunciador.

## 5.8 Taller o Módulo 2

El Taller o Módulo 2 comenzó con las clases 5 y 6. En estas se realizó una **actividad de lectura** que abarcó un **fragmento titulado “La revolución en el concepto de héroe. La novela picaresca”** del ensayo “El “héroe literario y la novela picaresca española” de Pedro Salinas (1958).

Después de la lectura del texto, **la docente trabajó oralmente** y se insistió en el objeto de discusión propuesto por el autor: el concepto de héroe en la novela picaresca. Se reflexionó acerca de **la tesis (opinión personal del autor sobre el tema)**, es decir, la caracterización del pícaro como un nuevo tipo de héroe diferente a la concepción tradicional del héroe en la novela. En la puesta en común (posterior a la consigna) se

dialogó acerca de **los argumentos propuestos por Salinas para sostener su tesis o su opinión sobre el tema:**

- ✓ La caracterización del pícaro como mezcla de vagabundo, criado y ladronzuelo que va pasando de amo en amo y que no se adapta a un trabajo regular ni a las normas sociales, un personaje que pelea por el hambre. Esta constituye el motor que mueve sus acciones en su lucha por sobrevivir.
- ✓ La concepción tradicional del héroe y su oposición con el pícaro.
- ✓ La discrepancia del autor con el concepto de anti- héroe planteado por Chandler en relación al personaje de la novela picaresca.

Finalmente, se trabajó la conclusión que plantea el autor del ensayo, es decir, la afirmación de que el pícaro, como personaje principal y protagonista de la novela picaresca, es un nuevo tipo de héroe y, en este sentido, Salinas reconoce la voluntad de la literatura española de la época de dejar de lado la antigua concepción de héroe literario.

La **actividad de escritura** propuesta para los alumnos se basó en el siguiente **cuestionario:**

#### **Actividad de escritura**

##### **Cuestionario**

- 1) ¿Cómo describe al pícaro Pedro Salinas?
- 2) ¿Cuáles son las diferencias entre el pícaro y el héroe según el autor del ensayo?
- 3) ¿Cuál es la opinión de Pedro Salinas en relación al pícaro y, en particular, sobre Lazarillo? ¿Es un héroe o un antihéroe? Fundamenta tu respuesta. Localiza en el texto algunas expresiones que confirmen la opinión del autor.
- 4) ¿Cuáles son los argumentos que emplea Pedro Salinas para fundamentar su postura personal? Reconoce en el texto estos argumentos y explícalos.

##### **Consigna:**

**Según tu opinión, ¿Lazarillo es un héroe o un antihéroe? ¿Por qué?**

## 5.9 Información para el docente

### La argumentación

Desde la perspectiva retórica, la argumentación es una operación discursiva, a través de la cual un sujeto trata por medio de su discurso de provocar (aumentar,

reforzar), razonadamente, la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión. (Álvarez, 1996)

La tesis es el punto de vista de un enunciador con respecto a un determinado objeto de discusión. En este caso se utiliza una estrategia justificativa. En cambio, para desplegar una estrategia polémica es necesario apelar no solo a la tesis propuesta por el propio enunciador, sino también a una tesis adversa, que constituye una postura opuesta a la tesis del enunciador; es decir, es la opinión de un adversario, ya sea concreto o de un colectivo anónimo que se lo incorpora al propio texto a través de citas polémicas o de alusiones más o menos veladas.

La conclusión es la confirmación de la tesis propuesta, explicitada desde el comienzo o inferida a partir de determinados indicadores. Por este motivo, la tesis no es necesariamente la conclusión; es una toma de posición general que puede investir la argumentación en todos los niveles. (Padilla, 2011)

La argumentación se define como “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis que se presentan para su asentimiento.” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989:34)

Según Marafioti (2010) en la argumentación se propone una “filosofía de lo razonable” en la que el valor de una “idea nueva” se mide por la capacidad de lograr el acuerdo de los participantes en la controversia que nace obligatoriamente a partir de un enunciado. [...] Lo central se convierte en intentar, por todos los medios, ganar la voluntad de aquellos incluidos en el espacio de la argumentación. (p.154)

Marafioti (2010) señala que la nueva retórica diferencia entre razonamientos analíticos (cuyo modelo sería el silogismo) y razonamientos dialécticos (cuyo modelo es el entimema). Los primeros parten de premisas necesarias o verdaderas y llegan a conclusiones también necesarias y verdaderas. Los segundos se dirigen a guiar deliberaciones y controversias. Su objetivo es persuadir y convencer por medio del discurso, criticar las tesis de los adversarios, y defender y justificar las propias con la ayuda de argumentos más o menos sólidos. (p.156).

Durante las clases 7 y 8 del Taller o Módulo 2 la docente realizó una **actividad de lectura** que consistió en retomar **el ensayo de Pedro Salinas** pero haciendo **énfasis en la voz del autor y en la polifonía textual**.

## Actividad de lectura

### Reflexión sobre el fragmento del ensayo “La revolución en el concepto de héroe. La novela picaresca” de Pedro Salinas

[...] **Me parece** un error de la crítica positivista y sociológica del siglo XIX el considerar la picaresca exclusivamente como la resultante del estado social de España. Solo con probar algo que nadie niega, la abundancia de vagabundos, pícaros y ladronzuelos de este período, dan por sentado que de ella seguía inevitablemente la aparición del género picaresco, al que miran como fruto de la decadencia económica del Imperio español. [...] La crítica moderna, Chandler, Pfandl, Castro, se han acercado a la picaresca desde otra mira, la literaria y no la social. [...] Chandler, en su libro sobre las novelas de picardía, le llama un anti-héroe, **designación que no acabo de aceptar**. Puede ser válida si se refiere a los orígenes del personaje, **que como hemos visto**, fue concebido como una contradicción a algo y a alguien. En ese sentido sí que empieza por ser un anti y **así acabamos de explicarlo**.

[...] **Sin embargo**, la denominación de Chandler aclara **mi tesis**. Tiene razón en llamarlo anti-héroe tan solo si emplea la palabra acorde con las tres acepciones primeras, es decir, en cuanto que es opuesto como tipo humano al héroe. **Pero si tomamos** el vocablo en su segunda fase como personaje principal y protagonista de un libro, es tan héroe como cualquiera.

[...] Y por eso **veo** en la literatura española en esa época una evidente voluntad de volver la espalda a la antigua concepción de héroe literario y encontrar para una edad nueva un héroe nuevo.”

A partir de la lectura de este texto, la profesora explicó que en el género ensayo **las modalidades discursivas y los enunciados polifónicos son estrategias que ponen en evidencia la subjetividad del enunciador** que va monitoreando su propia voz, entretejiéndola en **la trama polifónica** que va construyendo al convocar otras voces que instalan el diálogo interdiscursivo.

La modalidad asertiva pone en evidencia la convicción del enunciador al plantear su punto de vista, lo cual puede producir un mayor grado de credibilidad en el destinatario. Por este motivo, **en el ensayo de Salinas**, se reconoció y **se destacó el uso de la primera persona- tanto del singular como del plural- el uso de pronombres y de los tiempos verbales en el texto**.

En relación a la presencia de voces, se hizo la distinción entre la voz de la crítica positivista y sociológica del siglo XIX con la cual polemiza el enunciador. Se reconoció otra voz diferente que surge en el texto y que es la de la crítica moderna, Chandler, Pfandl, Castro que, según Pedro Salinas, se acercan a la picaresca con una mirada literaria. Finalmente, se reconoció la voz de Chandler a la cual el ensayista, en parte le concede la razón y con el cual luego polemiza como forma de reafirmar su tesis o su

propio de vista acerca del pícaro como un nuevo tipo de héroe. Se trabajó la **importancia del uso de los organizadores textuales “Pero” y “Sin embargo”** como términos que marcan la polémica y el desacuerdo, aunque no totalmente, del ensayista con la postura y la voz de Chandler.

Después de realizada la **actividad de lectura y el intercambio oral**, se propuso a los estudiantes una **actividad de escritura** con el siguiente **cuestionario**:

#### **Actividad de escritura**

##### **Cuestionario**

- 1) Explica con tus palabras de qué otra forma podría decirse lo mismo.
- 2) ¿Qué diferencia hay entre el uso del singular y del plural de la primera persona?
- 3) ¿Por qué Salinas dice “que como hemos visto”, “así como acabamos de explicarlo” y luego expresa “mi tesis” y “por eso veo”?
- 4) ¿Qué significación aportan las palabras “Sin embargo” y “Pero” en los siguientes enunciados?
  - ✓ “Sin embargo, la denominación de Chandler aclara mi tesis.”
  - ✓ “Pero si tomamos el vocablo en su segunda fase como personaje principal y protagonista de un libro, es tan héroe como cualquiera.”
- 5) Escribe oraciones usando los conectores “Pero” y “Sin embargo”.

#### **5.10 Taller o Módulo 3**

**El taller o Módulo 3** comenzó, a partir de las clases 9 y 10 con una **actividad de lectura del Prólogo titulado “Pagar el pato: la voz de los marginales”** en el que se reflexiona sobre los temas de la obra de Dino Armas, la estructura, la caracterización de los personajes, las diferentes interpretaciones sobre el desenlace abierto. A continuación se transcribe el texto mencionado.

### Actividad de lectura

#### “Pagar el pato”: la voz de los marginales (fragmento del Prólogo)

“Consideramos que los temas principales de la obra *Pagar el pato* son el abuso de poder y la reivindicación social. Este último puede comprenderse más a la luz del desenlace. En este momento Roma decide repartir todas las ganancias de Omar entre todos esos trabajadores clandestinos que forman esa red comercial de mendigos, mendigos que Omar utiliza como mercancía para ganar dinero aprovechándose de sus debilidades, de sus defectos. Son seres diferentes; son marginados que sufren y Omar saca provecho de sus diferencias, como por ejemplo, de la cicatriz que Roma tiene en su rostro. Todo aquello que pueda despertar compasión en la gente que viaja en los ómnibus de la ciudad capitalina se utiliza con el fin de lograr dinero. Este es guardado por Omar en el banco porque él considera que vive en un mundo en el que hay que ser fuerte; sólo el fuerte puede sobrevivir en medio de esa realidad cruel. Aprendió la lección en el asilo así, como también, aprendió las estrategias de supervivencia, y en ese afán de sobrevivir toda estrategia es válida, aun cuando implique aprovecharse de la desgracia ajena.

Dino Armas presenta seres marginados en un contexto en el que prevalece la humillación, la pobreza extrema en el que los personajes luchan desesperadamente por sobrevivir en un medio que es totalmente hostil. Esos seres son antihéroes que utilizan las más variadas estrategias de supervivencia. Con mirada profunda, teñida de ternura, el dramaturgo logra darles voz a esos antihéroes de la sociedad y nos permite conocer sus historias de vida atravesadas por la miseria, las acciones más viles, la carencia de afectos y la marginación social a la que los somete ese mundo implacable en el que les tocó vivir.

Los personajes principales de la obra son Roma y Omar. Consideramos que estos nombres no fueron elegidos al azar; curiosamente tienen la particularidad de que forman un anagrama porque ambos se convierten en la palabra “amor”.

Roma y Omar son personajes complejos, de intrincadas conductas que se enfrentan en una lucha de poder en medio de una implacable y cruda realidad social. Sin embargo, a medida que avanza la obra, el dramaturgo logra crear, con diálogos muy ágiles y precisas didascalias, una extraña simbiosis entre estos personajes. Con pinceladas seguras pinta el perfil psicológico de Roma y Omar y las fronteras entre el oprimido y el opresor parecen borrarse en un proceso de humanización de los personajes logrando un desenlace que sorprende al lector/ espectador.

Otros personajes son nombrados en la obra; sin embargo, aunque no son visibles para el lector/ espectador tienen, de algún modo, un peso en la trama y en las historias de vida de Roma y Omar. Por ejemplo, la madrina de Roma a la que llaman “la vieja Flora”, el viejo que vive con ella, los chiquilines, la Parda Beba, todas las mujeres que precedieron a Roma, todos aquellos mendigos que apenas son mencionados hacia el final de la obra, la madre de Roma...”

En la siguiente clase del taller o módulo 3 la docente propuso una **actividad de escritura** para ser realizada por los estudiantes en base al texto leído y al intercambio oral mantenido en la clase anterior.

## Actividad de escritura

### Consignas para los alumnos

- 1) Según tu opinión, ¿cuáles son los temas de la obra “Pagar el pato”? ¿Por qué?
- 2) ¿Cómo caracterizarías a los personajes Roma y Omar? ¿Cómo logra cada uno de ellos la lucha por la supervivencia?
- 3) ¿Cuál es tu reflexión acerca de la relación que se establece entre Roma y Omar? Justifica con argumentos tu postura personal.

Al finalizar la **actividad escrita**, la profesora realizó una **puesta en común**, en la cual se insistió en el **punto de vista personal del autor** con respecto a los temas y personajes de la obra “*Pagar el pato*”. Se tuvo en cuenta, además, la **fundamentación de esa opinión personal**, así como los **razonamientos que se ponen en juego en el texto para tratar de convencer al lector**.

Durante las clases 11 y 12 del Taller o Módulo 3 se realizó una **evaluación** por medio de una **actividad de escritura** propuesta a los estudiantes.

El objetivo de esta actividad consistió en que los alumnos pudieran escribir un texto con sentido en el cual la progresión temática permitiera reconocer la voz personal de cada alumno y los razonamientos para fundamentar la opinión. . Del mismo modo, se pretendía observar la selección y el uso de las herramientas teóricas brindadas en la secuencia didáctica. La docente **reformuló oralmente la consigna**, señalando que lo que se pretendía era que ellos escribieran **un ensayo** y para esto podían elegir y opinar sobre las siguientes propuestas:

-la lucha por la supervivencia en “*Pagar el pato*” y las semejanzas que se pueden reconocer entre esta obra y *Lazarillo de Tormes*, opinando acerca de si Roma y Lazarillo son antihéroes o héroes y justificando la opinión.

- las relaciones que se pueden establecer entre Roma y Omar en “*Pagar el pato*” y entre Lázaro y el ciego en “*Lazarillo de Tormes*”, planteando la opinión acerca de si esa relación se basa en el abuso de poder o no y por qué.

La **consigna** propuesta a los alumnos fue la siguiente:



### Actividad de escritura

#### Consigna

Escribe un ensayo a partir de la selección de una de las siguientes propuestas

- A) La lucha por la supervivencia en “*Pagar el pato*” de Dino Armas. Semejanzas con “*Lazarillo de Tormes*”. ¿Roma y Lazarillo son antihéroes o héroes?
- B) Amos y criados: Roma y Omar en “*Pagar el pato*”. Lazarillo y el ciego en “*Lazarillo de Tormes*”. ¿Una relación de abuso de poder?

Extensión máxima: 5 carillas

Las clases 13 y 14 del Taller o Módulo 3 estuvieron dedicadas a una **actividad de reescritura de los textos** entregados en la clase anterior. Se entregó a los alumnos los trabajos corregidos para que los revisaran y -en función de las **orientaciones dadas por escrito por parte de la docente** - mejoraran la producción del texto. En la **corrección se hizo énfasis en la importancia de la voz personal del autor del ensayo, en el uso de la primera persona gramatical – singular o plural-** , en los **razonamientos que fundamentaron esa opinión, en el uso de preguntas retóricas, de citas de autoridad y de conectores.**

Una vez finalizada la revisión, los alumnos comenzaron en clase la reescritura y se acordó que finalizaran el trabajo en sus propias casas y entregarán la **versión final del ensayo** la siguiente clase para su evaluación. Con posterioridad a la instancia de reescritura y de entrega del trabajo final, se realizó un **intercambio entre pares de los textos y se reflexionó sobre el trabajo del compañero.**

Cabe señalar que el objetivo del intercambio de textos entre pares fue promover la lectura de los ensayos con un compañero que llevó a cabo la misma actividad de escritura con la misma consigna. La selección del compañero y del trabajo fue decidida por los propios estudiantes. Finalmente, se llevó a cabo una **actividad con el escritor Dino Armas:** los alumnos dialogaron con él acerca de la obra “*Pagar el pato*” y se logró la **socialización de los textos** a través de la lectura en voz alta de algunos ensayos escritos por los alumnos.

## CAPÍTULO 3

### 1. Análisis de las clases de la Secuencia didáctica

En el capítulo 3 se presenta el análisis correspondiente a dieciséis clases dictadas por la docente de Literatura en el marco de la implementación de la Secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo. Se analiza, concretamente, las consignas –en sentido estricto- planteadas por la profesora, las reformulaciones de las consignas, las actividades de lectura, de escritura, intercambio oral, los objetos de enseñanza y otros aspectos observados. Las clases están agrupadas en módulos y el análisis que se presenta en este capítulo se realiza en base a las transcripciones de todas las clases observadas y se organiza el análisis en tablas con los indicadores mencionados<sup>8</sup>.

#### 1.1 Análisis del Módulo 1: Clases 1 y 2 (Tabla 19)

En las **clases 1 y 2** la docente planteó la siguiente **consigna**:

*¿Cuál es tu opinión sobre los temas de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas? Fundamenta tu respuesta. Relaciona con la obra “Lazarillo de Tormes”.*

La primera actividad planteada por la docente de Literatura consistió en **la lectura de dos textos pertenecientes al género ensayo**. El primer texto leído fue **“El héroe literario y la novela picaresca” de Pedro Salinas**. El segundo texto correspondió al **Prólogo de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas**. Ambos textos fueron leídos en voz alta por la profesora y los alumnos siguieron la lectura, en forma individual, en los textos que previamente se habían repartido.

**La reformulación de la actividad** fue planteada del siguiente modo:

*“Este texto, o mejor dicho este par de textos que tienen aquí son fragmentos de ensayos. Yo voy a hacer una lectura y después ustedes van a responder en estas hojas que el compañero, gentilmente les está entregando. Una vez que yo realice la lectura van a disponer de 30 minutos para realizar la consigna”.*

Posteriormente la docente planteó una **actividad de escritura** a partir de la siguiente **consigna**:

*¿Cuál es tu opinión sobre los temas de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas? Fundamenta tu respuesta. Relaciona con la obra “Lazarillo de Tormes”.*

De este modo, se les propuso a los alumnos expresar por escrito su opinión fundamentada acerca de los temas de la obra **“Pagar el pato” de Dino Armas** y relacionar con los temas de la obra **“Lazarillo de Tormes”**.

---

<sup>8</sup> Se presenta un ejemplo de Protocolo de clases observadas en el Anexo 1.

<sup>9</sup> Las tablas correspondientes al análisis de las consignas se encuentran en el Anexo 2 que se adjunta a la presentación de la tesis.

**Esta actividad de escritura** fue realizada por los alumnos, en forma individual, durante 30 minutos, **antes de comenzar con la implementación de la Secuencia didáctica**, es decir, que **la producción de texto de cada estudiante se consideró como versión inicial** ya que aún la profesora no había explicado las nociones teóricas correspondientes al género ensayo.

Por lo tanto, lo que se propuso fue un acercamiento al género textual ensayo a través de una actividad de lectura y una producción escrita espontánea.

En relación a los **objetos de estudio en las clases 1 y 2** se señala que, después de la entrega de las producciones escritas por parte de los estudiantes, la docente trabajó el ensayo como género textual. Las **nociones teóricas** trabajadas fueron las siguientes: los orígenes del ensayo, Montaigne como precursor del ensayo, concepto y características del ensayo basándose, especialmente en los autores Clemente y Real de Azúa.

Por medio de **un trabajo oral**, la docente generó un **diálogo muy activo con los estudiantes** y partió de un repaso breve con respecto a los géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.

A través de los siguientes **fragmentos de transcripción de la clase** puede observarse cómo la docente trabajó el **concepto y las características del ensayo como género textual**.

P: "Entonces, vamos a hacer una diferenciación. ¿Cuál es la intención en el género narrativo?"

Ao: narrar (varios alumnos a la vez)

P: Narrar. ¿Cuál es la intención en el género lírico?"

Ao: Expresar sentimientos.

Ao: emociones.

P: Expresar sentimientos, emociones. Es un género subjetivo, ¿verdad? Vamos a dejar de lado la parte formal. Vemos, Narrativo, narrar; el lírico expresar emociones, sentimientos; el género dramático, obras dialogadas que tienen como fin, ¿qué?"

Ao: ser representadas.

P: La representación. Si ustedes toman en cuenta esto y lo confrontan con la opinión personal, ¿cuál es la intencionalidad en un texto ensayístico?"

Ao: ensayar

P: ¿Qué es ensayar?"

Ao: practicar

P. practicar. Quiere decir que la intencionalidad ¿es?"

A: un tema.

P: proponer un tema, si ustedes pudieran dar su opinión personal pero con elementos que ya conocen, no es un tema que surge de la nada. Es un tema que se les propone en función de obras que ustedes manejan. [...] "P: El carácter dialógico y persuasivo, ¿qué significa esto de dialógico y persuasivo? A ver, ¿qué es lo dialógico? ¿De dónde deriva esa palabra?"

Ao: de diálogo.

P: Hemos dicho que el ensayista dialoga íntimamente, secretamente ¿con quién?"

Ao: con el lector.

P: Con el lector y ¿qué es persuadir?

Ao: convencer.

P: ¿Intentar qué? Intentar convencer. Porque el lenguaje del ensayista tiene que tener un poder de engarzar, de seducir al lector, para que el lector, ¿qué haga?

Ao: lo lea, lo comparta.

P: Lo lea, lo comparta. No tenemos que olvidarnos, Facundo, de que al ensayo acá lo estamos trabajando ¿cómo un qué?

Ao: género.

P: Como un género textual.”

[...] P: “¿Cuál es la esencia del género ensayo? Es meditar, reflexionar, esbozar una opinión personal sobre un tema. Generalmente, son textos breves en prosa, breve en cuanto que la lectura tiene que llevar un tiempo prudencial, no es como una novela que la tenemos que retomar y que nos insume mucho tiempo. El ensayo tiene que tener ese poder de concreción.”

[...] P: “Clemente, otro crítico, define el ensayo y lo caracteriza como un mundo penetrable y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea ésta la principal dificultad y la principal virtud del ensayo, dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor, abstracto”

[...] P: “Y para finalizar, Real de Azúa destaca que en el ensayo prevalece el punto de vista del autor que ordena y analiza sin intención de agotar el tema, datos. Lo que prevalece es la creación individual. El ensayo es, ante todo, un género que permite la invención intelectual más amplia y libre”.

En los fragmentos transcritos de la clase puede observarse cómo la profesora trabajó el **concepto de ensayo según Clemente y Real de Azúa y algunas características fundamentales del género ensayístico**, como por ejemplo, la importancia de la opinión personal del autor sobre un tema, el carácter dialógico y persuasivo, el diálogo íntimo y secreto del ensayista con el lector, la finalidad de convencer y persuadir, el poder de engarzar y de seducir al lector a través del lenguaje utilizado por el ensayista.

Por último, se destaca la metodología utilizada por parte de la docente al comenzar con la Secuencia didáctica y abordar el género textual ensayo como objeto de estudio. El **intercambio entre la profesora y los alumnos es permanente** y se observa constantes avances en los conocimientos teóricos del género ensayo. De este modo, la docente se asegura de consolidar cada explicación mediante la formulación de preguntas.

## 1.2 Análisis del Módulo 2: Clases 3 y 4 (Tabla 2)

En las clases 3 y 4 no se registraron consignas en sentido estricto pero la docente planteó **actividades de lectura y de escritura**.

La primera actividad consistió en la **lectura del Ensayo I, Capítulo XLII “De la desigualdad que existe entre nosotros” de Michel de Montaigne**. Este texto fue leído en voz alta por la docente de Literatura y los alumnos siguieron la lectura, en forma individual, en los textos impresos repartidos.

**La actividad de escritura** abarcó un **cuestionario** cuyas preguntas fueron las siguientes:

- 1) *¿Cuál les parece que es el tema de este texto? ¿Por qué?*
- 2) *Según Montaigne, ¿de qué forma se podría valorar mejor al hombre? ¿Cuál es tu opinión?*
- 3) *¿Por qué el autor cita a Plutarco y utiliza una cita en latín correspondiente a Horacio?*
- 4) *¿Qué función cumplen las siguientes preguntas planteadas por Montaigne?*
  - ✓ *“¿Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?”*
  - ✓ *“¿Por qué al considerar a un hombre, lo hacéis con él envuelto y empaquetado?”*
- 5) *Escribe tres preguntas directas y tres preguntas retóricas en relación con el tema de la desigualdad entre los seres humanos.*

Durante **la reformulación de la actividad de escritura**, la docente **enfaticó en las citas de autoridad y en las preguntas retóricas** insistiendo en que se trataba de recordar todo lo trabajado oralmente sobre dichos temas y de consultar los conceptos que tenían impresos en sus cuadernos. Se detuvo, también, en **reformular la pregunta 5 reafirmando las diferencias entre una pregunta directa y una pregunta retórica.**

En relación a **los objetos de estudio** trabajados en estas clases 3 y 4 se señala que la docente realizó un **breve repaso de los orígenes del ensayo como género literario, fortaleció el concepto y las características del ensayo** guiando a los estudiantes por medio de las siguientes preguntas orales:

*P: ¿Qué particularidades tiene el género ensayístico según lo que estuvimos conversando el otro día?*

*P: ¿Qué características señalan los críticos con respecto al ensayo como texto literario? ¿Qué particularidades tiene?*

*P: ¿Cuál es la postura del ensayista? ¿Qué hace el ensayista?*

En este sentido, la docente se refirió, especialmente, a los **aportes de Clemente y de Ramos sobre el género ensayo** del siguiente modo:

*[...] P: Según Clemente (lee) “El ensayo es un mundo penetrante y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea esa la principal dificultad y la principal virtud del ensayo [...] dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor y abstracto*

*P: Según Ramos [...] “el ensayista expone sus reflexiones personales sobre un asunto y lo hace sin ajustarse a un método rígido y sin preocuparse por manejar demostraciones definitivas. Opina con argumentos propios que defiende mediante una especie de diálogo consigo mismo y con el lector para hacerlo tomar conciencia, iluminarlo, persuadirlo, incentivar su reflexión, incitarlo al conocimiento. [...] Le interesa que el lector se introduzca en su fluir reflexivo para compartir la aventura del pensamiento, porque el ensayo es, después de todo, una reflexión o meditación que intenta incorporar la subjetividad del lector a la que experimenta el autor.”*

Además, la profesora trabajó los **conceptos de citas de autoridad y de preguntas retóricas**, explicándolos y reconociéndolos en el ensayo de Montaigne. Estos **conceptos teóricos** fueron abordados de la siguiente manera:

P: *“La cita de autoridad consiste en la cita de los dichos de un enunciador, el cual es considerado un referente en el tema y, por lo tanto, constituye una fuente confiable y respetable que legitima la tesis que esgrime. Es decir, las palabras de personas reconocidas se utilizan como fundamento de la opinión que sostiene el autor. Se los considera lo suficientemente autorizadas en la materia como para emitir juicios confiables. La validez de los enunciados, entonces, se apoya en la autoridad del enunciador.”*

P: *“Las citas de autoridad son aquellas expresiones que, en este caso, están muy lejanas en el tiempo pero que tienen una referencia particular a temáticas humanas. Entonces Montaigne va a citar a Plutarco. [...] Plutarco para Montaigne es un referente, un disparador que le sirve para plantear el tema de la desigualdad.”*

P: *“La interrogación retórica es una pregunta mediante la que podemos afirmar algo con más énfasis. Es una figura por medio de la cual afirmamos o negamos con bastante vehemencia una idea, pero expresándola con una pregunta que, obviamente no requiere una respuesta. La intensidad del tono utilizado refuerza el significado del discurso.”*

Por otra parte, cabe señalar, también, **el diálogo fluido mantenido por la docente con los alumnos** a partir de la actividad de lectura del ensayo de Montaigne y para enseñar y reconocer los conceptos de citas de autoridad y de preguntas retóricas en este ensayo.

Algunos **fragmentos** seleccionados de la transcripción de las clases 3 y 4 permiten observar los aspectos señalados:

P: *“Montaigne propone una cita de autoridad que es la de Plutarco, la toma y después la procesa, la trabaja.”*

Ao: *Plutarco dice que hay una distancia mayor de un hombre a otro que de un hombre a un animal, como que Montaigne toma lo que dice Plutarco [...]*

P: *“Estoy segurísima que ese tipo de preguntas lo hemos trabajado, a ver: “¿Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?” Está planteado como una pregunta...”*

Ao: *retórica.*

P: *A ver, ¿qué es una pregunta retórica? La pregunta retórica tiene la particularidad de que la podemos transformar ¿en qué?*

Ao: *en respuesta.*

P: *En respuesta, es una afirmación, o sea una pregunta retórica, ¿nos indica qué, Milagros?*

Aa: *a pensar.*

P: *A pensar, a reflexionar, entonces si pasa esto con los animales, por qué no lo hacemos con el hombre.”*

Hay **otros aspectos** a señalar en estas clases, como por ejemplo, la circulación de **los libros de “Essais” de Montaigne** entre los alumnos; de este modo pudieron observar la diversidad temática abordada por el autor en sus diferentes ensayos, además de localizar el ensayo propiamente dicho que se estaba trabajando. Las **imágenes de Montaigne, de Plutarco, de Horacio, de Séneca complementaron las**

**explicaciones brindadas por la docente acerca de estos autores mencionados en el ensayo.**

Por último, se considera que el objetivo de las clases 3 y 4 fue poner en contacto a los alumnos con un texto perteneciente al género ensayo titulado “*De la desigualdad que existe nosotros*” de Michel de Montaigne y reconocer en él las nociones teóricas trabajadas. Al mismo tiempo, la temática sobre la desigualdad entre los seres humanos abordada por el ensayista se relaciona directamente con los temas de las obras literarias “*Lazarillo de Tormes*” (anónima) y “*Pagar el pato*” de Dino Armas, trabajadas con anterioridad a la implementación de la Secuencia didáctica. Creemos que, de este modo, la profesora logró promover la reflexión en los estudiantes y prepararlos - por medio de actividades de lectura, de escritura y de trabajo oral- para internalizar conceptos teóricos que necesitarán para producir la escritura final del ensayo.

### 1.3 Análisis del Módulo 3: clases 5 y 6 (Tabla 3)

En el Módulo 3 correspondiente a las clases 5 y 6 no se registran consignas en sentido estricto pero la profesora realizó **actividades de lectura y de escritura.**

La primera actividad planteada consistió en la **lectura en voz alta**, por parte de la docente, del **ensayo de Pedro Salinas “El “héroe” literario y la novela picaresca española. La revolución en el concepto de héroe”** ubicado en el libro “*Ensayos de literatura hispánica. Del “Cantar del Mío Cid” a García Lorca*”.

La **actividad de escritura** consistió en responder un **cuestionario** que abarcó las siguientes preguntas:

- 1) *¿Cómo describe al pícaro Pedro Salinas?*
- 2) *¿Cuáles son las diferencias entre el pícaro y el héroe según el autor del ensayo?*
- 3) *¿Cuál es la opinión de Pedro Salinas en relación al pícaro y, en particular, sobre Lazarillo? ¿Es un héroe o un antihéroe? Fundamenta tu respuesta. Localiza en el texto algunas expresiones que confirmen la opinión del autor.*
- 4) *¿Cuáles son los argumentos que emplea Pedro Salinas para fundamentar su postura personal? Reconoce en el texto estos argumentos y explícalos.*
- 5) *Según tu opinión, ¿Lazarillo es un héroe o un antihéroe? ¿Por qué?*

Cabe señalar que la docente realizó la lectura del cuestionario en voz alta y con respecto a la pregunta 3 aclaró que los alumnos podían subrayar en el texto aquellas expresiones que permitieran reconocer la opinión del autor Pedro Salinas para no tener que transcribir las citas de texto.

**Las actividades** realizadas durante estas clases 5 y 6 fueron, entonces, la **lectura, el diálogo de la docente con los estudiantes** basado en la comprensión del ensayo leído y, con posterioridad, **la escritura.**

En relación a **los objetos de estudio**, se señala que la docente, en estas clases se concentró en la **explicación de la argumentación** y trabajó **la tesis y, en particular la tesis de Salinas** en este ensayo.

Las **explicaciones de la profesora** - relacionadas con estos objetos de estudio- pueden observarse en los siguientes **fragmentos transcritos de las clases 5 y 6**:

P: *“el concepto de argumentar es fundamental, de tratar de convencer, hablar sobre un tema y dar todas las pautas necesarias para que el lector tenga los elementos necesarios para compartir la opinión del ensayista. ¿Sí? El ensayista acá propone dos posturas diferentes. Otra vez él va a afianzar su argumento, su postura, y ahí es cuando aparecen todos esos argumentos que lo corroboran.”[...]*

P: *“El autor propone el concepto de héroe en la novela picaresca. Y hay una tesis, una tesis es una postura que tiene el ensayista, en este caso, entender que Lazarillo es un nuevo héroe en la literatura española.”*

Por otro lado, se considera necesario destacar **otros aspectos conceptuales trabajados** en estas clases, por ejemplo:

A) **La vinculación entre el ensayo de Salinas y la novela picaresca “Lazarillo de Tormes” (anónima)**

A partir de la lectura del ensayo de Salinas, la docente generó **un diálogo sobre la comprensión del texto** y logró guiar a los alumnos para **reconocer vínculos entre las ideas expresadas por Salinas** y la obra *“Lazarillo de Tormes”* analizada en clases anteriores a la implementación de la Secuencia didáctica. De este modo, se logró reflexionar sobre aspectos ya conocidos por los alumnos, como por ejemplo, **el pícaro, el tema del hambre, la pobreza, la caracterización del personaje Lazarillo.**

El siguiente **fragmento de la transcripción de la clase** permite observar los aspectos señalados.

P: *“¿Aparecen temas que ya hemos manejado anteriormente, que ustedes conocen? Por ejemplo, a ver, Alfredo, ¿qué temas aparecen aquí?”*

Ao: *El pícaro.*

P: *El tema del pícaro, ¿qué más?*

Ao: *Lazarillo.*

Ao: *El hambre.*

P: *Se nombra a Lazarillo. El tema del hambre. ¿Qué más?*

Ao: *La pobreza.”*

P: *El tema de la pobreza. El concepto de antihéroe que nosotros lo manejamos, el perfil del personaje y lo opusimos a todos los ideales caballerescos, ¿se acuerdan? Y de ahí trabajamos este concepto, cómo la literatura española toma como protagonista de la obra a un niño, pícaro, ladronzuelo, huérfano, que estaba al servicio de diferentes amos y es el protagonista de la obra.*



## B) Énfasis en el concepto de antihéroe y en el concepto de un “nuevo tipo de héroe”:

La profesora, en el **trabajo oral** con sus alumnos, se detiene a destacar la **importancia del concepto de antihéroe asociado al pícaro**, en este caso Lazarillo – que ya había sido trabajado con anterioridad- oponiendo sus características a los ideales caballerescos, preguntándoles cuál es la opinión de Salinas, si está de acuerdo o no con esa idea. **Profundiza en el concepto de tesis** y logra que los alumnos comprendan que **Salinas** plantea la caracterización de **un nuevo tipo de héroe y su fundamentación**. De esta manera, jerarquiza la opinión enunciada por el ensayista al explicar que Lazarillo es considerado un nuevo héroe dentro de la literatura.

El siguiente **fragmento de la transcripción de la clase** permite observar lo señalado con anterioridad:

*P: “Entre todo lo que expone Salinas en su ensayo ¿el concepto de antihéroe lo maneja?*

*Ao: Sí.*

*P: ¿Está de acuerdo con ese concepto? A ver, ¿por qué?*

*Ao: No me acuerdo quién es.*

*P: Dice que no está de acuerdo con...el crítico que habla del antihéroe como el pícaro, protagonista de la novela picaresca y Salinas lo propone ¿como un qué?*

*Ao: Un héroe.*

*P: Como un héroe, como un nuevo héroe.”*

*P: [...] Entonces vamos a reflexionar acerca de esta tesis. Repito, tesis es una opinión personal que tiene un autor sobre un tema, es la opinión que acabamos de enunciar, la caracterización de un nuevo tipo de héroe diferente a la concepción tradicional del héroe de la novela. Y tenemos que el concepto de pícaro nos lleva al concepto de antihéroe, ¿por qué? ¿Por qué un pícaro lo podemos concebir como un antihéroe?*

*Ao: Porque es un vagabundo y roba.*

*P: Porque es un ladronzuelo. En “Lazarillo” la palabra “robo” no la utiliza pero digamos hace un juego de palabras. Los pícaros, según lo que dice ahí en el ensayo, ¿existía el concepto de pícaro en la obra?*

*Ao: Sí.*

*P: Entonces lo que él propone es que Lazarillo de Tormes es un nuevo tipo de héroe dentro de la literatura. Y a partir de ahí se abre un abanico importante acerca de los nuevos pícaros que van a ir apareciendo para nutrir a la literatura española.”*

## C) Síntesis de las ideas principales

Al finalizar el trabajo oral, **la profesora sintetiza las ideas principales** trabajadas a partir de la comprensión del ensayo de Salinas y de la vinculación lograda con la obra “*Lazarillo de Tormes*”. Cabe aclarar que esta síntesis-realizada a modo de cierre de clase- es fundamental para que los estudiantes realicen, a continuación la actividad de escritura y aporta herramientas e insumos teóricos que los prepara para enfrentar el trabajo final de la producción escrita del ensayo.

El siguiente **fragmento transcrito de la clase** permite corroborar esta síntesis de las ideas principales planteadas por la profesora:

P: “ La caracterización del pícaro como mezcla de vagabundo, criado y ladronzuelo que va pasando de amo en amo y que no se adapta a un trabajo regular, ni a las normas sociales, un personaje que pelea por el hambre. Esta constituye el motor que mueve sus acciones en su lucha por sobrevivir “

P:” La oposición tradicional del héroe y su oposición con el pícaro. La discrepancia del autor (Salinas) con el concepto de antihéroe planteado por Chandler en relación al personaje de la novela picaresca.”

P:” Finalmente, se llega a la conclusión del autor del ensayo, es decir, a la afirmación de que el pícaro, como personaje principal y protagonista de la novela picaresca, es un héroe nuevo y, en este sentido, Salinas reconoce la voluntad de la literatura española de la época de dejar de lado la antigua concepción de héroe literario.”

#### 1.4 Análisis del Módulo 4: Clases 7 y 8 (Tabla 4)

La docente repartió trabajos escritos a los alumnos, correspondientes a la primera versión del ensayo, en las clases 7 y 8. Les pidió que leyeran las correcciones y las orientaciones registradas en cada trabajo en forma individual y luego, que escribieran el comentario final del texto escrito en el cuaderno.

La **consigna** planteada fue la siguiente:

*P: “Ustedes en el cuaderno van a anotar: Corrección de la primera versión del ensayo. [...] Y van a anotar en el cuaderno el juicio final, el comentario, la sugerencia que aparece debajo del trabajo.”*

Por lo tanto, la primera actividad de la clase fue la **corrección del trabajo escrito**. Luego se desarrolló **una actividad de lectura**. La profesora leyó, en voz alta, un **fragmento seleccionado del ensayo “La revolución en el concepto de héroe. La novela picaresca” de Pedro Salinas**. Los alumnos siguieron la lectura, en forma individual, en los textos impresos que fueron repartidos.

Posteriormente se generó un **diálogo entre la docente y los alumnos** sobre la comprensión del texto y sobre algunos aspectos específicos del ensayo como género textual.

**La actividad de escritura** consistió en un **cuestionario** que abarcó cinco preguntas que fueron entregadas en forma impresa y respondidas, en forma individual, en la segunda hora del módulo.

En relación a **las reformulaciones** se señala que la docente **reformuló la pregunta 1** del cuestionario de la siguiente manera:

P: "Lo que el autor dice acá lo tienen que recrear, reformular lo que dice, el sentido de esas palabras ustedes lo tienen que retomar. ¿Sí? Como si ustedes estuvieran parafraseando al propio Salinas. Lo que comprenden con sus propias palabras tienen que decirlo. Eviten palabras que no tengan que ver con un lenguaje áulico."

Y aclaró, también lo que se pretendía comprobar en la respuesta 1 con respecto al ensayo de Salinas:

P: "En la pregunta uno se comprueba comprensión lectora, capacidad de síntesis, vocabulario, explican con otras palabras lo que dice el autor."

También la docente **reformuló la pregunta 2** insistiendo en la necesidad de **reflexionar acerca del uso alternado de la primera persona del singular y del plural** por parte del ensayista. La reformulación fue planteada del siguiente modo:

P: "Eso lo van a tener que reflexionar ustedes. ¿Por qué en determinado momento pone la primera persona del singular y en otros momentos usa la primera persona del plural?"

P: "A ver, no se olviden de explicar el texto. Ustedes leen cada enunciado y retoman las ideas con sus palabras. Bueno, trabajen [...]"

Sin embargo, se observa que -frente a las dudas planteadas por un alumno con respecto a la pregunta 1- **la docente necesitó realizar otra reformulación:**

P: "Tienes que explicar y recrear con tus palabras lo que dice el ensayista. Leen cada párrafo y explican las ideas principales. O sea es comprensión lectora. Como si fuese un resumen."

Los **objetos de enseñanza** abordados en las clases 7 y 8 fueron **las marcas lingüísticas que indican la subjetividad del autor, los enunciados polifónicos y los conectores.**

La profesora insistió en el **reconocimiento de pronombres personales en el ensayo** de Salinas para que los estudiantes pudieran comprender la **subjetividad del autor.**

El siguiente **fragmento de la transcripción de la clase** permite observar cómo se trabajó este objeto de enseñanza:

P: Entonces, ¿qué marcas o qué elementos me permiten visualizar en estos fragmentos que acabamos de leer esta subjetividad?

Aa: la primera persona.

P: Muy bien, el uso de la primera persona. Nosotros llamamos marcas lingüísticas de la primera persona a aquellas palabras que obviamente nos dan su visión. Y ¿cuáles son esas marcas lingüísticas? ¿Cómo te das cuenta?

Aa: "Me parece"

P: ¿Qué palabra es "me"?

Ao: Pronombre.

Además, la profesora formuló preguntas a los alumnos para lograr el **reconocimiento de verbos en primera persona del singular y del plural para enfatizar la subjetividad del ensayista.**

El diálogo con los estudiantes en relación a este aspecto puede observarse en el siguiente **fragmento transcripto de la clase:**

*P: ¿Hay verbos en primera persona del singular solamente o también del plural? ¿En qué otro momento se muestra la primera persona?*

*Ao: “veo”.*

*P: Los pronombres nos ayudan a reconocer la primera persona. También los verbos en plural o en singular. ¿Qué palabras nos ayudan? Lo complementan, digamos.*

*Aa: Los verbos.*

*P: Los verbos y ¿qué parte de los verbos me ayudan?*

*Aa: las terminaciones.*

*P: Muy bien las terminaciones verbales. Así que tenemos, primera persona “me parece”, luego “designación que no acabo de aceptar”, “no **acabo de aceptar**”. ¿Dónde está la marca lingüística?*

*Aa: “**acabo**”, en la terminación.*

*P: En la terminación verbal. ¿La nombra allí?*

*Ao: No.*

*P: Está implícita la persona en la terminación verbal. “Y así **acabamos de explicarlo**”.*

*Ao: En plural.*

*P: En plural. “Como **hemos visto**”. Primera persona del plural. “Y así **acabamos de explicarlo**”. “Pero si **tomamos**”. Entonces hay una oscilación entre la primera persona del singular y del plural.*

Además, la docente explicó el **concepto de los enunciados polifónicos** lo que permitió comprender a los estudiantes que, si bien el ensayo se caracteriza por la subjetividad, **la voz del autor se entremezcla con otras voces en el texto.**

El siguiente **fragmento de la clase transcripta** permite observar el trabajo con los enunciados polifónicos en el diálogo de la docente con los alumnos:

*P: Para el ensayista tiene que quedar muy claro lo que él opina sobre un tema pero como hay varias opiniones el lector tiene que escuchar muchas voces. Por eso hablamos de los enunciados polifónicos, ¿sí?*

*[...]¿Es la única voz que aparece allí? No aparece ningún autor aquí. Pero después, ¿se mencionan algunos autores en concreto?*

*Aa: Sí, Chandler.*

*P: Por ejemplo.*

*Ao: Pfandl*

*Ao: Castro.*

*P: Entonces tenemos que ahí aparecen estudiosos y que con total solvencia, con total seriedad él realiza un proceso largo para poder llegar ¿a qué? Margaret ¿a qué?*

*Aa: ¿Qué?*

*P: ¿A qué? A su opinión. No siempre va elegir a teóricos o críticos que adhieran a su teoría, a su postura. Lo importante del ensayo es poder confrontar. ¿Qué va a tener que hacer después que ya expuso su tesis, su opinión? La argumentación. Y la argumentación es todo ese proceso consciente y racional que el ensayista propone para convencer ¿a quién?*

*Ao: Al lector.*

Otro objeto de enseñanza abordado fue el de **los conectores, principalmente, “pero” y “sin embargo”**.

El **diálogo** establecido entre la profesora y los alumnos **en relación a los conectores** puede observarse en el siguiente **fragmento transcrito de la clase**:

*Aa: Los conectores*

*P: los conectores. Entonces, los profesores de Idioma Español en primero, en segundo y en tercero insistieron mucho con los conectores. Por ejemplo, ¿cuáles aparecen allí?*

*Ao: “Sin embargo”*

*P: “Sin embargo” y “Pero” que tienen en sí mismos una significación, que no se usan en forma indiscriminada. Nosotros hemos trabajado en algún momento los conectores, trabajamos con “y”. ¿Se acuerdan toda la descripción de la primavera española? “Pero yo” había esa confrontación en el romance del prisionero cuando imaginaba lo que ocurría en el exterior. “Pero” tiene un peso, a veces, una justificación importante.*

Por otra parte, se considera relevante señalar la **síntesis realizada por la profesora** a partir de las **características trabajadas sobre el género ensayo** integrando algunas ya mencionadas con las características abordadas en las clases 7 y 8. El siguiente **fragmento** permite observar la explicación realizada:

*P: El ensayo también se nutre de las preguntas retóricas, de las citas de autoridad de las que ya hemos hablado. Todos estos son los pilares del ensayo: la opinión personal, la subjetividad, cómo logra la subjetividad, los enunciados con las voces polifónicas, se puede estar de acuerdo o no, el uso de las preguntas retóricas.*

Por último, los alumnos realizaron la **actividad de escritura** y respondieron, en forma individual, el **cuestionario** impreso durante, aproximadamente treinta minutos. Al finalizar la clase entregaron los trabajos y se retiraron al recreo.

### 1.5 Análisis del Módulo 5: Clases 9 y 10 (Tabla 5)

En las **clases 9 y 10** correspondientes al Módulo 5 la docente no presenta ninguna consigna en sentido estricto. Sin embargo, se realizan **actividades de lectura y de escritura**.

La primera actividad consistió en la **lectura del Prólogo de la obra “Pagar el pato” titulado “La voz de los marginales”**. En este sentido, como es habitual, la docente realizó la lectura en voz alta mientras que los estudiantes siguieron la lectura del mismo en los textos repartidos al comienzo de la clase.

Otra actividad desarrollada en estas clases fue **el diálogo que mantuvo la docente con los estudiantes** en relación a la comprensión del texto, guiando por medio de preguntas el **reconocimiento de los temas y la caracterización de los personajes en la obra “Pagar el pato” y su vinculación con “Lazarillo de Tormes”**. Este rico intercambio se produjo antes de que los estudiantes comenzaran a responder el cuestionario planteado en forma escrita.

La actividad de escritura planteada se basó en un cuestionario impreso que se repartió a los estudiantes junto con el texto del Prólogo.

El cuestionario propuesto por la docente fue el siguiente:

- 1) *Según tu opinión, ¿cuáles son los temas de la obra “Pagar el pato”? ¿Por qué?*
- 2) *¿Cómo caracterizarías a los personajes Roma y Omar? ¿Cómo logra cada uno de ellos la lucha por la supervivencia?*
- 3) *¿Cuál es tu reflexión acerca de la relación que se establece entre Roma y Omar? Justifica con argumentos tu postura personal.*

La profesora, también, realizó una **reformulación** que consistió en aclarar que la obra “Pagar el pato” ya fue leída y que este cuestionario les permitiría a los alumnos profundizar en la obra estudiada. El **fragmento de la transcripción de la clase** que corresponde a la reformulación es el siguiente:

*P: Son tres preguntas que les van a permitir profundizar en una obra que ustedes ya leyeron, conocen y que están preparados para trabajar.*

Los **objetos de enseñanza** abordados en las clases 9 y 10 fueron los siguientes: **los temas presentes en la obra “Pagar el pato”; la caracterización de los personajes y el tipo de relación que se establece entre Roma y Omar y su vinculación con la obra “Lazarillo de Tormes”**.

Con respecto a **los temas** se puede señalar que la docente orientó, por medio de preguntas, a los alumnos para identificar **el abuso de poder y la reivindicación social como los principales temas de la obra**. Esto fue posible lograrlo por medio del **diálogo** que se estableció entre la docente y los estudiantes a propósito de la **comprensión del Prólogo “La voz de los marginales”** y de apelar al recuerdo de la obra estudiada “Pagar el pato”. A continuación se plantea un **fragmento de la transcripción de la clase** que permite observar cómo trabajó la docente oralmente la identificación de los temas de la obra:

*P: ¿Cuáles son los temas?, de a uno.*

*Ao: El abuso de poder.*

*P: El abuso de poder. Muy bien. Vamos a buscar el porqué o dónde visualizás que se produce el abuso de poder en la obra y quién comete abuso de poder.*

*Ao: Omar abusa de Roma y también de los mendigos que trabajan para él.*

[...] P: Es una mercancía. El abuso empieza donde es privado, ¿de qué es privado?  
 Ao: De su libertad.  
 P: De su libertad, ¿de qué más?  
 Ao: de los derechos.  
 P: de los derechos, muy bien. De su poder ¿de?  
 Aa: De elegir.  
 P: De su poder de elegir. Porque cuando ella llega a él ya le presenta el plan de tal manera que Roma más bien accede.  
 [...]Volviendo al abuso de poder, el poder de elegir, la vida anterior de Roma era hacinamiento, pobreza, tener que sufrir las miradas ¿de quién?  
 Ao: del viejo. [...]  
 P: A ver, ¿qué otros temas van apareciendo en la obra?  
 Ao: la reivindicación social.  
 P: ¿Qué es reivindicar? Devolverle un lugar a alguien ¿que le fue?  
 Ao: arrebatado.  
 P: Entonces ahí hay otros mendigos que trabajan para Omar. Roma va cambiando y adquiere ¿más?  
 Aa: Poder.  
 P: ¿Se manifiesta el poder de la misma manera?  
 Ao: No.  
 P: Pero tenemos que Roma cuando tiene el poder, ¿qué hace?  
 Aa: Lo usa para el bien.  
 P: Lo usa para el bien.  
 Ao: Le saca el dinero.  
 P: ¿Para beneficio propio?  
 Aa: No, para los mendigos.

Con respecto a **la caracterización de los personajes** se puede señalar que la docente trabajó, en primer lugar, en el **reconocimiento de las características del personaje de Roma** y luego las **características del personaje de Omar** apelando a lo que los estudiantes recordaban de la lectura de la obra realizada en clases anteriores a la implementación de la Secuencia didáctica. El siguiente **fragmento de la clase transcripta** permite observar las características de los personajes Roma y Omar planteadas por los alumnos así, como también, identificar **el tipo de relación que se establece entre estos personajes** a lo largo de la obra “*Pagar el pato*” de Dino Armas.

P: Pensemos en Roma, algunos adjetivos para caracterizarla.  
 Ao: joven.  
 Ao: confiada.  
 P: ¿Desconfiada?  
 Ao: Confiada.  
 P: ¿Desconfiada o confiada?  
 Ao: Confiada porque ella va.  
 P: Pensemos en la cena romántica, ella va confiada porque va entregada al amor, digamos. ¿Qué más?  
 Ao: Sumisa.  
 P: Sumisa. Pero todo esto que aparece al principio después ¿se da?  
 Ao: vuelta.  
 [...] P: ¿Es la qué de la obra? Es un personaje

Aa: La heroína.  
P: La heroína. Es la que salva.  
[...]  
P: Omar ¿cuáles son las características?  
Aa: manipulador.  
Ao: explotador.  
Ao: mentiroso.  
P: manipulador, explotador, mentiroso, hipócrita.  
Ao: enfermo.  
Ao: Millonario.  
P: enfermo, millonario. ¿Es avaro? ¿Él acumulaba riqueza?  
Ao: Sí.  
P: ¿Y en Lazarillo como quién?  
Ao: el ciego.  
P: el ciego y el clérigo también eran avaros. Podemos establecer esa relación con “Lazarillo de Tormes”. Pero, ¿qué pasa después con Omar?  
Ao: cambia.  
Ao: cambian los dos.  
P: cambian los dos.  
Aa: Cambian los roles.  
[...]  
P: A ver, ¿es una atracción de amor-odio?  
Ao: Sí.  
P: ¿Es una relación de conveniencia para ambas partes?  
P: El tema es que hay intereses.

Se considera que **este diálogo entre la docente y los estudiantes** resulta muy útil como repaso de la comprensión de la obra “*Pagar el pato*” que ya fue trabajada con anterioridad a la implementación de la Secuencia didáctica. Además, permite reflexionar a los alumnos para que estén en condiciones de realizar la **actividad de escritura** y responder a las preguntas planteadas en el **cuestionario**. Por otra parte, este trabajo oral brinda herramientas e insumos teóricos para estar en condiciones de realizar la actividad de escritura del ensayo que se planteará en la clase siguiente.

Al finalizar la clase, los estudiantes entregan los trabajos individuales correspondientes al cuestionario escrito.

## 1.6 Análisis del Módulo 6: clases 11 y 12 (Tabla 6)

La **consigna** planteada por la docente en las clases 11 y 12 consistió en proponer a los alumnos **escribir un ensayo en forma individual**. En este sentido, se plantearon **dos propuestas temáticas posibles** de las cuales el alumno debía elegir una.

La **consigna** fue la siguiente:



Escribe un ensayo a partir de la selección de una de las siguientes propuestas:

A) La lucha por la supervivencia en “Pagar el pato” de Dino Armas. Semejanzas y diferencias con “Lazarillo de Tormes”. ¿Roma y Lazarillo son antihéroes o héroes?

B) Amos y criados. Roma y Omar en “Pagar el pato”. Lazarillo y el ciego en “Lazarillo de Tormes”. ¿Una relación de abuso de poder?

Después de leer la consigna, la docente realizó una reformulación de la misma. Reiteró a los estudiantes que debían elegir solamente una de las propuestas para escribir el ensayo. Enfatizó en que estas propuestas temáticas - que relacionan las obras “Lazarillo de Tormes” (anónimo) y “Pagar el pato” de Dino Armas- ya fueron trabajados en clases anteriores y que podían tener a la vista las obras literarias y todos los materiales trabajados durante la Secuencia didáctica para consultarlos.

La **reformulación de la consigna** y los aspectos señalados pueden observarse en el siguiente **fragmento de la transcripción de la clase**:

*P: “Quiere decir que ustedes tienen la propuesta A y la propuesta B y tienen que elegir una propuesta. Ustedes van a desarrollar el ensayo en función de la consigna.*

*[...] P: Por favor escuchen porque después cada uno se tiene que concentrar en su trabajo. Van a poder tener todo el material a la vista para poder ir formulando el ensayo con todo lo que previamente se fue exponiendo y trabajando. Ahora vamos a hacer un esquema con todos los elementos que tienen que aparecer en el ensayo. Tenemos la lucha por la supervivencia en “Pagar el pato” y las semejanzas y diferencias que pueden aparecer con “Lazarillo de Tormes”, ¿verdad?*

*La otra propuesta: Las relaciones que se pueden establecer entre Roma y Omar en “Pagar el pato” y en “Lazarillo de Tormes”, si hay una relación de poder o no y por qué.*

Las **actividades** realizadas en las clases 11 y 12 fueron las siguientes:

1. Diálogo de la docente con los estudiantes.
2. Actividad de escritura del ensayo en forma individual.

En relación al **objeto de estudio** se puede señalar que la profesora repasó oralmente las **características del ensayo como género textual** generando un **diálogo fluido con los estudiantes** antes de que estos comenzaran a escribir el ensayo.

Se interrogó sobre el concepto de tesis, la subjetividad del autor, el uso de la primera persona del singular y/ o del plural, las citas de autoridad, las preguntas retóricas, la argumentación, el uso de conectores.

El siguiente **fragmento de la transcripción de la clase** permite observar cómo organizó la docente el trabajo oral y la interrogación para repasar las **características del ensayo**.

*P: A ver un ensayo, ¿cuáles son las premisas, los postulados que aparecen en un ensayo?*

Ao: Opinión.

P: Opinión, muy bien, opinión personal. La tesis, se acuerdan que habíamos hablado. La opinión personal, ¿cómo se ve reflejada en la escritura?

Ao: Por la primera persona.

P: Se puede diferenciar entre la primera persona del singular ¿o del?

Ao: del plural.

P: O del plural, exactamente.

Ao: Los conectores.

P: Los conectores, muy bien. Piensen en Horacio, en Séneca, en el propio Montaigne.

Ao: Las citas de autoridad.

P: Las citas de autoridad, muy bien. ¿Qué más? ¿Qué otro elemento?

Ao: La pregunta.

P: ¿La pregunta?

Ao: retórica.

P: La pregunta retórica. ¿Qué más nos está faltando? Los razonamientos. Los argumentos. Cuando ustedes expresan la opinión tienen que argumentar, tienen que persuadir. Todos estos elementos que trabajamos hasta ahora; ahora es el momento de ponerlos ¿en?

Ao: en práctica.

P: Práctica. Recuerden también la polifonía textual, la voz personal de ustedes y entrecruzar con otras voces que pueden ser la de Montaigne, la de Pedro Salinas. Vean si ustedes están de acuerdo o no con lo que ellos dicen, las voces de los personajes de Lazarillo. Tienen mucho material. Lo primero es elegir la consigna y después comenzar a escribir el ensayo. [...] Ahora trabajen.

Se considera que el **repasso sobre el ensayo como género textual** fue útil para los estudiantes, en la medida, que se trataba de aplicar – en la actividad de escritura- las características trabajadas desde el punto de vista teórico. Además, los estudiantes reconocieron esas características en los ensayos de Michel de Montaigne y de Pedro Salinas durante la implementación de la Secuencia didáctica.

Los alumnos comenzaron a trabajar en la escritura del ensayo en forma individual y al finalizar la clase se acordó que los llevaran para que los terminaran de deberes fijándose la entrega de los mismos para el próximo 24 de agosto, debido a que la clase siguiente coincidía con el feriado patrio uruguayo.

## 1.7 Relato del Módulo 7-Clases 13 y14 <sup>10</sup>

**Enseñanza Media. Profesor.**

**Observación de clase: 4°4/ 20 alumnos (primer año de Bachillerato).**

**Fecha: 27/08/2015**

**Prof. A**

**Hora: 14:30 a 15:55 (2 clases de 40 minutos cada una).**

---

<sup>10</sup> Se realiza relato de estas clases debido a que no hubo, prácticamente, interacción entre la docente y los alumnos. Por lo tanto, no se realizó transcripción de las clases.

Las clases 13 y 14 fueron destinadas a la **devolución y reescritura de los ensayos escritos por los alumnos** en las clases anteriores. Esto estaba previsto en el diseño de la Secuencia didáctica. Cabe aclarar que estas clases no fueron grabadas debido a que hubo escasa interacción entre la docente y los alumnos; por lo tanto, no hay una transcripción de las mismas, por ese motivo se realiza un relato de las actividades realizadas.

Al comienzo de la clase la docente pasó la lista y luego **entregó los ensayos corregidos, con orientaciones escritas a cada uno de los alumnos**.

Los estudiantes leyeron su trabajo, en forma individual, e hicieron preguntas puntuales, en voz baja a la profesora con respecto a las correcciones escritas y el juicio conceptual que estaba al final del trabajo. Por eso la docente fue continuamente circulando entre los bancos y atendiendo a los alumnos en forma personalizada.

Cada uno de los alumnos comenzó a realizar la **reescritura del ensayo** en forma manuscrita observando atentamente cada una de las correcciones y recomendaciones escritas en el texto que le fuera entregado.

Cuando finalizó la clase, todos los estudiantes se llevaron los trabajos corregidos (versión intermedia) y la reescritura comenzada en la clase para terminar el ensayo final de deberes. Se acordó la fecha de entrega del ensayo escrito en la computadora (Versión final), para ser evaluado, el 31 de agosto y, también se debía entregar el trabajo corregido que sirvió de base para la reescritura. Aclaro esto porque el texto anterior (versión intermedia) no fue evaluado y la docente no registró ninguna calificación en él.

### 1.8 Análisis del Módulo 8: clases 15 y 16 (Tabla 7)

Las **consignas** planteadas por la docente en las clases 15 y 16 fueron las siguientes:

- 1) *Lee el trabajo de un compañero y plantea tu reflexión sobre el mismo.*
- 2) *¿Cuál es tu opinión acerca de tu participación en el proyecto “La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura”? Fundamenta tu respuesta.*

Luego de plantear las consignas la profesora realizó **una reformulación de las mismas** explicando que se trataba de intercambiar los ensayos escritos con un compañero, leer el trabajo y luego escribir una reflexión sobre el mismo. Del mismo modo señaló la segunda consigna explicando que se trataba de brindar por escrito una opinión fundamentada acerca de la participación en el proyecto titulado “La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura”. **La reformulación de las consignas** puede observarse en el siguiente fragmento transcripto de la clase:

P: En esta oportunidad la actividad es intercambiar los trabajos con un compañero, es decir, con sus pares y ver cómo trabajaron en esta preciosa experiencia que hemos compartido. Hoja en blanco, título: Actividad. El título de la actividad es: Socialización de los ensayos entre pares.

-P: Fundamenta tu respuesta. A continuación entregamos los ensayos y los intercambian con un compañero.

-P: Silencio y actitud de lectura. Sacan apuntes de lo que piensan del trabajo del compañero para la reflexión.

En relación a las **actividades de las consignas** se señala que la profesora planteó **la socialización de los ensayos entre pares**. En primer lugar se planteó una **actividad de lectura**, es decir, los alumnos intercambiaron los ensayos escritos por ellos con un compañero que ellos mismos seleccionaron. Luego de la lectura se desarrolló **una actividad de escritura**. Cada alumno escribió una reflexión acerca del ensayo leído. La profesora aclaró que debía anotarse el nombre del alumno que escribió la reflexión y, también el nombre del estudiante al que pertenecía el ensayo leído. La segunda propuesta para **la actividad de escritura** consistió en escribir una opinión con respecto a la participación en el proyecto “*La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura*” y fundamentar la respuesta.

El **objeto de estudio** en estas clases fue **el ensayo como género textual** a partir de la lectura de ensayos escritos por los propios estudiantes en base a dos obras literarias ya estudiadas en el eje temático “La lucha por la supervivencia”: “*Lazarillo de Tormes*” (anónima) y “*Pagar el pato*” de Dino Armas.

## 1.9 Relato de la actividad con el escritor uruguayo Dino Armas

### 7 de setiembre de 2015- Salón de Actos del Liceo

Después de finalizada la implementación de la Secuencia didáctica sobre la enseñanza del género ensayo - y con posterioridad a la socialización de los ensayos entre pares- se organizó un **encuentro con el escritor uruguayo Dino Armas** que se llevó a cabo el martes 7 de setiembre de 2015 en el Salón de Actos del liceo.

En primer lugar se presentó a los alumnos un **video inédito sobre la vida y obra del dramaturgo** que contenía numerosas fotos -desde su niñez hasta la época actual- así como textos breves con experiencias importantes de su vida tanto a nivel humano como intelectual.

Este trabajo audiovisual inédito - fruto de una investigación literaria exhaustiva, que se presentaba por primera vez - emocionó mucho al dramaturgo. Se considera que el video fue útil para los estudiantes para conocer mejor al escritor cuya obra habían

trabajado en la clase de Literatura; luego se habló sobre los **temas recurrentes presentes en sus obras dramáticas**.

Los alumnos plantearon muchas preguntas de diversa índole -sobre su vida, sobre su creación literaria, sobre aspectos de la obra estudiada "*Pagar el pato*"- lo que permitió un **fructífero intercambio con el escritor**.

Al finalizar esta etapa de la actividad **algunos alumnos leyeron en voz alta los ensayos escritos por ellos** - seleccionados previamente por la profesora- y el público escuchó atentamente las reflexiones escritas por los estudiantes. También el escritor tuvo la oportunidad de realizar una **devolución oral a los alumnos en general expresando su opinión acerca de los ensayos leídos**.

Se destaca la importancia de esta actividad porque los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer y dialogar con el escritor de la obra "*Pagar el pato*" trabajada en clase y que fue motivo de las reflexiones para vincularla con "*Lazarillo de Tormes*" planteadas en el ensayo.

Cabe señalar que al finalizar el encuentro se realizó una merienda compartida entre todos los asistentes.

Se considera que **el encuentro** - evento externo a la clase - constituyó **una actividad social con un escritor** que, en primer lugar, fue **conocido por los estudiantes por su producción textual** y, posteriormente, como **ser humano socialmente valorado**- escribió y estrenó más de 60 obras dramáticas en diferentes países del mundo- que mantuvo un **intercambio verbal** con los estudiantes acerca de sus producciones textuales escritas. El **sentido de la actividad** fue brindar valor social a la producción de los ensayos de los alumnos escritos en el marco de la implementación de la Secuencia didáctica.

## 2.1 Síntesis final del análisis de las clases

En las **clases 1 y 2** la docente planteó la siguiente **consigna**: *¿Cuál es tu opinión sobre los temas de la obra "Pagar el pato" de Dino Armas? Fundamenta tu respuesta. Relaciona con la obra "Lazarillo de Tormes".*

La **primera actividad** planteada por la docente de Literatura consistió en **la lectura de dos textos: "El héroe literario y la novela picaresca" de Pedro Salinas y el Prólogo de la obra "Pagar el pato" de Dino Armas**.

Posteriormente la docente planteó **una actividad de escritura**, proponiéndose a los alumnos expresar por escrito su opinión fundamentada acerca de los temas de la obra "*Pagar el pato*" de Dino Armas y relacionar con los temas de la obra "*Lazarillo de Tormes*".

Esta **actividad de escritura** fue realizada por los estudiantes, en forma individual, durante 30 minutos, **antes de comenzar con la implementación de la Secuencia didáctica**, es decir, que la **producción de texto** de cada estudiante se consideró como **versión inicial** ya que aún la profesora no había enseñado el género ensayo ni explicado sus características.

Por lo tanto, lo que se propuso fue un acercamiento al género textual ensayo a través de una actividad de lectura y una producción escrita espontánea.

En relación a los **objetos de estudio en las clases 1 y 2** se señala que, después de la entrega de las producciones escritas por parte de los estudiantes, la docente trabajó el ensayo como género textual. Las **nociones teóricas** trabajadas fueron las siguientes: **los orígenes del ensayo, Montaigne como precursor del ensayo, concepto y características del ensayo basándose, especialmente, en los autores Clemente y Real de Azúa.**

La profesora, a través del **diálogo con sus alumnos**, se detuvo, especialmente, en algunas **características del género ensayístico**: la importancia de la opinión personal del autor sobre un tema, el carácter dialógico y persuasivo, el diálogo íntimo y secreto del ensayista con el lector, la finalidad de convencer y persuadir, el poder de engarzar y de seducir al lector a través del lenguaje utilizado por el ensayista.

**En las clases 3 y 4** no se registraron consignas en sentido estricto pero la docente planteó **actividades de lectura y de escritura.**

En primer lugar se realizó una **lectura guiada del Ensayo I, Capítulo XLII “De la desigualdad que existe entre nosotros” de Michel de Montaigne.**

Luego se estableció un **diálogo entre la docente y los alumnos** en base al repaso sobre el origen, el concepto y las características del ensayo. También se realizó un **intercambio oral** sobre los conceptos de citas de autoridad y de preguntas retóricas las que se reconocieron en el ensayo de Montaigne.

**La actividad de escritura** abarcó un **cuestionario** cuyas preguntas fueron las siguientes:

- 1) *¿Cuál les parece que es el tema de este texto? ¿Por qué?*
- 2) *Según Montaigne, ¿de qué forma se podría valorar mejor al hombre? ¿Cuál es tu opinión?*
- 3) *¿Por qué el autor cita a Plutarco y utiliza una cita en latín correspondiente a Horacio?*
- 4) *¿Qué función cumplen las siguientes preguntas planteadas por Montaigne?*
  - ✓ *“¿Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?”*
  - ✓ *“¿Por qué al considerar a un hombre, lo hacéis con él envuelto y empaquetado?”*
- 5) *Escribe tres preguntas directas y tres preguntas retóricas en relación con el tema de la desigualdad entre los seres humanos.*

Durante **la reformulación de la actividad de escritura**, la docente enfatizó en **las citas de autoridad y en las preguntas retóricas** insistiendo en que podían consultar los conceptos que tenían impresos en sus cuadernos. Se detuvo, también, en reformular la pregunta 5 reafirmando las diferencias entre una pregunta directa y una pregunta retórica.

En relación a **los objetos de estudio** trabajados en estas clases 3 y 4 se señala que la docente realizó un **breve repaso de los orígenes del ensayo como género literario y fortaleció el concepto y las características del ensayo**. También trabajó los **conceptos de citas de autoridad y de preguntas retóricas**, explicándolos y reconociéndolos en el ensayo de Montaigne.

Por otra parte, se señalan **otros aspectos** importantes de las clases 3 y 4 como, por ejemplo, que la docente **mostró los tres tomos de los “Essais” de Montaigne** y los hizo circular entre los estudiantes lo que permitió observar la **variedad temática de los ensayos** de este autor. También, se mostraron las **imágenes de Montaigne, de Plutarco, de Horacio y de Séneca** que acompañaron las explicaciones que realizó la docente sobre ellos. Además, **entregó las características del género ensayo en forma impresa a cada alumno** para que las pegaran en el cuaderno y las consultaran durante la realización de las consignas.

En las **clases 5 y 6** no se plantearon consignas en sentido estricto pero la profesora realizó **actividades de lectura y de escritura**.

En primer lugar realizó la **lectura guiada del ensayo “El héroe literario y la novela picaresca española” de Pedro Salinas**. Luego se observó el **diálogo de la docente con los alumnos** en base a los conceptos de argumentación, tesis y argumentos. El **intercambio oral** sobre la comprensión del ensayo giró en torno a los siguientes aspectos:

- a) La vinculación entre el ensayo de Salinas y la novela picaresca “Lazarillo de Tormes”.
- b) Énfasis en el concepto de antihéroe y en el concepto de un “nuevo tipo de héroe”.
- c) Síntesis oral de las principales ideas del ensayo de Salinas.

La **actividad de escritura** planteada se basó en el siguiente **cuestionario**:

- 1) *¿Cómo describe al pícaro Pedro Salinas?*
- 2) *¿Cuáles son las diferencias entre el pícaro y el héroe según el autor del ensayo?*
- 3) *¿Cuál es la opinión de Pedro Salinas en relación al pícaro y, en particular, sobre Lazarillo? ¿Es un héroe o un antihéroe? Fundamenta tu respuesta. Localiza en el texto algunas expresiones que confirmen la opinión del autor.*

. 4) ¿Cuáles son los argumentos que emplea Pedro Salinas para fundamentar su postura personal? Reconoce en el texto estos argumentos y explícalos.

5) Según tu opinión, ¿Lazarillo es un héroe o un antihéroe? ¿Por qué?

En relación a los **objetos de estudio** se puede señalar que la profesora trabajó **el género ensayo**, deteniéndose en la **explicación de la argumentación, la tesis y, en particular, la tesis de Salinas.**

Es importante aclarar que las ideas principales sobre argumentación, tesis, pícaro, antihéroe, “nuevo concepto de héroe” la docente las explicó durante **el diálogo con los estudiantes** en base a la comprensión del ensayo de Salinas.

En las **clases 7 y 8 la consigna** planteada fue la siguiente: *“Ustedes en el cuaderno van a anotar: Corrección de la primera versión del ensayo. Y van a anotar en el cuaderno el juicio final, el comentario, la sugerencia que aparece debajo del trabajo.”*

Las **actividades** desarrolladas fueron las siguientes: la **corrección del trabajo escrito** (versión inicial del ensayo); la **lectura guiada de un fragmento seleccionado del ensayo de Pedro Salinas** y el **diálogo entre la docente y los alumnos** sobre la subjetividad del autor, las marcas lingüísticas que la indican, los enunciados polifónicos y los conectores.

Luego se planteó una **actividad de escritura** en base al siguiente **cuestionario**:

1. *Explica con tus palabras de qué otra forma podría decirse lo mismo.*
2. *¿Qué diferencia hay entre el uso del singular y del plural de la primera persona?*
3. *¿Por qué Salinas dice “que como **hemos visto**”, “así como **acabamos de explicarlo**” y luego expresa “**mi tesis**” y “por eso **veo**”?*
4. *¿Qué significación aportan las palabras “**Sin embargo**” y “**Pero**” en los siguientes enunciados?  
-“**Sin embargo**, la denominación de Chandler aclara mi tesis.”  
-“**Pero** si tomamos el vocablo en su segunda fase como personaje principal y protagonista de un libro, es tan héroe como cualquiera.”*
5. *Escribe oraciones usando los conectores “**Pero**” y “**Sin embargo**”.*

En relación a **las reformulaciones** se señala que la docente **reformuló la pregunta 1** del **cuestionario** de la siguiente manera:

P: *“Lo que el autor dice acá lo tienen que recrear, reformular lo que dice, el sentido de esas palabras ustedes lo tienen que retomar. ¿Sí? Como si ustedes estuvieran parafraseando al propio Salinas. Lo que comprenden con sus propias palabras tienen que decirlo. Eviten palabras que no tengan que ver con un lenguaje áulico.”*

Aclaró, también que se pretendía comprobar la comprensión lectora, la capacidad de síntesis, el vocabulario y la capacidad de explicar con otras palabras lo que dice el autor en el ensayo.



También la docente **reformuló la pregunta 2** insistiendo en la necesidad de reflexionar acerca del uso alternado de la primera persona del singular y del plural por parte del ensayista.

Los **objetos de enseñanza** abordados en **las clases 7 y 8** fueron las **marcas lingüísticas que indican la subjetividad del autor, el reconocimiento de los pronombres y de verbos conjugados en primera persona del singular y del plural, los enunciados polifónicos y los conectores, especialmente, “Pero” y “Sin embargo”**.

Se considera importante destacar **la síntesis** realizada por la profesora a partir de las **características trabajadas sobre el género ensayo** a medida que avanza el diálogo con los alumnos en estas clases.

En las **clases 9 y 10** la docente no presenta ninguna consigna en sentido estricto. Sin embargo, se realizan **actividades de lectura y de escritura**.

La primera actividad consistió en la **lectura guiada del Prólogo de la obra “Pagar el pato” titulado “La voz de los marginales”**. Luego, se planteó un **diálogo entre la profesora y los estudiantes** sobre los siguientes aspectos: temas presentes en la obra “Pagar el pato”, la caracterización de los personajes, el tipo de relación entre Roma y Omar, la vinculación con la obra “Lazarillo de Tormes”. Por último, se desarrolló una **actividad de escritura** en base al siguiente **cuestionario**:

- 1) *Según tu opinión, ¿cuáles son los temas de la obra “Pagar el pato”? ¿Por qué?*
- 2) *¿Cómo caracterizarías a los personajes Roma y Omar? ¿Cómo logra cada uno de ellos la lucha por la supervivencia?*
- 3) *¿Cuál es tu reflexión acerca de la relación que se establece entre Roma y Omar? Justifica con argumentos tu postura personal.*

La **reformulación** planteada por la profesora sobre el cuestionario fue la siguiente:

*P: Son tres preguntas que les van a permitir profundizar en una obra que ustedes ya leyeron, conocen y que están preparados para trabajar.*

De este modo, la docente enfatizó en que este cuestionario les permitiría a los alumnos profundizar en la obra ya estudiada “Pagar el pato”.

En relación a los **objetos de enseñanza** se señala que fueron abordados, a través de un intercambio oral, **los temas** presentes en la obra “Pagar el pato”- el abuso de poder y la reivindicación social-, **la caracterización de los personajes de Roma y Omar y la relación entre esta obra dramática y la novela picaresca “Lazarillo de Tormes”**.

La **consigna** planteada por la docente en las **clases 11 y 12** consistió en proponer a los alumnos escribir **un ensayo en forma individual**. En este sentido, se plantearon dos propuestas temáticas posibles de las cuales el alumno debía elegir una. La **consigna** fue la siguiente:

*Escribe un ensayo a partir de la selección de **una** de las siguientes propuestas:*

*A) La lucha por la supervivencia en “Pagar el pato” de Dino Armas. Semejanzas y diferencias con “Lazarillo de Tormes”. ¿Roma y Lazarillo son antihéroes o héroes?*

*B) Amos y criados. Roma y Omar en “Pagar el pato”. Lazarillo y el ciego en “Lazarillo de Tormes”. ¿Una relación de abuso de poder?*

Después de leer la consigna, la docente realizó **una reformulación** de la misma. Reiteró a los estudiantes que debían **elegir solamente una de las propuestas** para escribir el ensayo. Enfatizó en que estas obras “Lazarillo de Tormes” (anónimo) y “Pagar el pato” de Dino Armas ya fueron trabajadas en clases anteriores y que podían tener a la vista las obras literarias y todos los materiales trabajados durante la Secuencia didáctica para consultarlos.

Las **actividades** desarrolladas en estas clases fueron las siguientes: **intercambio oral** entre la docente y los alumnos (repaso del ensayo como género textual) y **la actividad de escritura** de los ensayos.

Los **objetos de enseñanza de las clases 11 y 12** abarcaron el **repaso de las características del ensayo como género textual**: la tesis, los argumentos, la subjetividad del autor, el uso de pronombres y de verbos en la primera persona del singular y/ o del plural, los enunciados polifónicos, las citas de autoridad, las preguntas retóricas, el uso de conectores.

Se considera importante señalar **otros aspectos relevantes** de estas clases. En primer lugar **el esquema que la docente realizó en el pizarrón** con las características del género ensayo después del intercambio oral. En segundo lugar que **los alumnos tuvieron todos los materiales a la vista durante la escritura del ensayo** para poder consultar: las obras literarias, los conceptos teóricos trabajados y los cuestionarios respondidos durante la implementación de la Secuencia didáctica.

Las **clases 13 y 14** (relato) fueron destinadas a **la devolución y reescritura de los ensayos** (versión intermedia). En estas clases, prácticamente no hubo interacción porque los alumnos realizaron **consultas puntuales sobre las correcciones y orientaciones realizadas por la profesora** en cada trabajo a medida que se ocupaban de la reescritura de sus textos

Cabe señalar que los alumnos se llevaron el trabajo de reescritura junto con el ensayo corregido (versión intermedia) para terminar el ensayo final de deberes y luego entregarlo para evaluar.

En las **clases 15 y 16** las **consignas** planteadas por la docente fueron las siguientes:

- 1) *Lee el trabajo de un compañero y plantea tu reflexión sobre el mismo.*
- 2) *¿Cuál es tu opinión acerca de tu participación en el proyecto “La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura”? Fundamenta tu respuesta.*

Luego de plantear las consignas la profesora realizó una **reformulación** de las mismas explicando que se trataba de intercambiar los ensayos escritos con un compañero, leer el trabajo y luego escribir una reflexión sobre el mismo. Del mismo modo explicó la segunda consigna indicando que se trataba de brindar por escrito una opinión fundamentada acerca de la participación en el proyecto titulado “*La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura*”.

En relación a **las actividades de las consignas** se señala que la profesora planteó **la socialización de los ensayos entre pares**. En primer lugar se planteó una **actividad de lectura individual y silenciosa del ensayo escrito por un compañero**. Luego se desarrolló una **actividad de escritura** que consistió en **escribir una reflexión acerca del ensayo leído** identificándose los nombres de los alumnos participantes en el intercambio. La segunda propuesta para la **actividad de escritura** consistió en **escribir una opinión con respecto a la participación en el proyecto “La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura” y fundamentar la respuesta**.

El **objeto de estudio** en estas clases fue **el ensayo como género textual** a partir de la lectura de ensayos escritos por los propios estudiantes en base a dos obras literarias ya estudiadas en el eje temático “La lucha por la supervivencia”: “*Lazarillo de Tormes*” (anónima) y “*Pagar el pato*” de Dino Armas.

Al finalizar la implementación de la Secuencia didáctica y, con posterioridad a la socialización de los ensayos, se realizó **el encuentro planificado con el escritor uruguayo Dino Armas**.

Las **actividades** desarrolladas en el Salón de Actos del Liceo fueron las siguientes: a) Presentación del video inédito sobre la vida y obra del escritor ( fotos, testimonios y relatos de experiencias de vida); b) Síntesis de temas recurrentes presentes en sus obras; c) Diálogo entre el escritor y los alumnos sobre su creación literaria, sobre su vida y sobre aspectos de la obra “*Pagar el pato*”; d) Socialización de algunos ensayos – seleccionados por la profesora- que fueron leídos por los propios estudiantes; e) Opinión general del dramaturgo sobre los trabajos leídos y, por último, se realizó una merienda compartida entre los asistentes al encuentro.

El **encuentro fue una actividad social** con un escritor que, en primer lugar, fue conocido por los estudiantes por su producción textual y, posteriormente, como ser humano socialmente valorado (escribió y estrenó más de 60 obras dramáticas en diferentes países del mundo).

El dramaturgo uruguayo mantuvo un **intercambio verbal con los estudiantes acerca de sus producciones textuales escritas.**

Es importante destacar que **el sentido de la actividad** fue brindar valor social a la producción de los ensayos de los alumnos escritos en el marco de la implementación de la Secuencia didáctica.

## 2.2 Conclusiones generales

1. En el **análisis de las clases** se observa que la docente planteó **cuatro consignas en sentido estricto**. La **primera** de ellas se basó en escribir la opinión fundamentada sobre los temas presentes en la obra “Pagar el pato” de Dino Armas y relacionar con la novela picaresca “*Lazarillo de Tormes*” (**clases 1 y 2**). La **segunda consigna** consistió en escribir en el cuaderno el juicio final y las orientaciones brindadas por la profesora en el texto corregido de la versión inicial del ensayo (**clases 7 y 8**). La **tercera consigna** planteó la escritura de un ensayo en forma individual a partir de la selección de una de las siguientes propuestas temáticas:

- a) *La lucha por la supervivencia en “Pagar el pato” de Dino Armas. Semejanzas y diferencias con “Lazarillo de Tormes”. ¿Roma y Lazarillo son antihéroes o héroes?*
- b) *Amos y criados. Roma y Omar en “Pagar el pato” Lazarillo y el ciego en “Lazarillo de Tormes”. ¿Una relación de abuso de poder?* (**clases 11 y 12**)

La **cuarta consigna** se basó en leer el trabajo de un compañero y plantear una reflexión escrita sobre el mismo. También se pedía una opinión fundamentada por escrito sobre la participación en el proyecto “*La enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura*” (**clases 15 y 16**).

De las cuatro consignas propuestas, se considera que **la primera y la tercera son consignas potentes** ya que enfrentaron al estudiante al desafío de escribir textos en los cuales predominara la opinión personal fundamentada en base a obras literarias ya estudiadas. La **primera consigna** planteó la **producción de un texto** en el cual se expresara la opinión sobre los temas de la obra “*Pagar el pato*” y establecer relaciones con la novela picaresca “*Lazarillo de Tormes*”. Este texto fue escrito antes de la implementación de la Secuencia didáctica, por eso se consideró una **versión inicial del ensayo**. En cambio, la **tercera consigna** consistió en **escribir un ensayo al finalizar la Secuencia didáctica** y se ofrecieron dos propuestas entre las cuales el alumno debía elegir una para desarrollar (**versión final del ensayo**).

El objetivo de la investigación fue comparar la versión inicial y la versión final para evaluar el grado de desarrollo de cada alumno en su producción escrita y evaluar el efecto de la implementación de la Secuencia didáctica, es decir, en qué medida el estudiante incorporó o no las nociones teóricas trabajadas sobre el género ensayo. Esto será analizado en el capítulo 4.

La **segunda consigna** fue necesaria porque la corrección de la versión inicial del ensayo, por parte de la docente, permitió brindar **orientaciones y**

**sugerencias a cada alumno para mejorar su producción escrita.** Por otra parte, la cuarta **consigna** promovió la **socialización de los ensayos entre pares** y la posibilidad de escribir una reflexión fundamentada sobre el trabajo leído de un compañero, así como plantear una opinión personal sobre la participación en el proyecto.

De todos modos, es posible pensar que las consignas fueron escasas y que podría incrementarse el planteo de las mismas en un mayor número de clases en el caso de una reformulación e implementación de la Secuencia didáctica.

2. **En la mayoría de las clases se observaron reformulaciones de las consignas o de las preguntas planteadas en los cuestionarios por parte de la docente.** Estas reformulaciones facilitaron la comprensión de los alumnos en relación a lo que se pretendía en las producciones escritas. Es importante señalar que todas las consignas y cuestionarios correspondientes a las actividades de escritura fueron entregados en forma impresa a cada alumno y fueron leídos por la profesora en voz alta en la clase.

3. **Las actividades de lectura y de escritura fueron desarrolladas en todas las clases.** De este modo, la docente realizaba, en primer lugar, una **lectura guiada de textos pertenecientes al género ensayo**, luego se desarrollaba un **diálogo entre la profesora y los alumnos** sobre la comprensión del texto y la enseñanza de algunas nociones teóricas. Finalmente, se planteaba una **producción de texto individual**, generalmente, basada en un **cuestionario**. Cabe señalar que la presencia constante de las actividades de lectura y de escritura fue posible en este grupo de cuarto año de Enseñanza Media porque todas las clases estaban organizadas en módulos de ochenta minutos con una frecuencia de dos veces por semana.

4. Desde el comienzo de la implementación de la Secuencia didáctica, el estudiante tuvo la oportunidad de **leer textos pertenecientes al género ensayo. Tal es el caso del ensayo “De la desigualdad que existe entre nosotros” de Michel de Montaigne (Ensayos I, Capítulo XLII) y del ensayo “El héroe literario y la novela picaresca española” de Pedro Salinas.**

Se considera que la selección de **estos textos** fue adecuada por las siguientes razones: a) porque ambos textos **reúnen las características propias del género ensayo- objeto de enseñanza de la Secuencia didáctica-** y, b) porque **la temática** abordada en estos textos **estuvo directamente relacionada con el**

**eje temático estudiado, es decir, con las obras literarias “*Pagar el pato*” de Dino Armas y “*Lazarillo de Tormes*” (anónima).**

En el caso de **Montaigne el tema de la desigualdad** y la opinión del ensayista permitieron a los alumnos reflexionar sobre el tema de la desigualdad social presente en ambas obras literarias estudiadas. Por otra parte, el **ensayo de Salinas plantea una reflexión sobre el pícaro, el concepto de antihéroe y el nuevo concepto de “héroe”** que promovió una reflexión de los estudiantes sobre el personaje Lazarillo de Tormes.

Además, **el texto con rasgos ensayísticos titulado “*La voz de los marginales*” - Prólogo de la obra “*Pagar el pato*” de Dino Armas-** permitió una lectura guiada que facilitó la reflexión sobre los temas presentes en la obra del dramaturgo uruguayo, la caracterización de los personajes Roma y Omar, así como también, el tipo de vínculo entre el opresor y el oprimido lo que permitiría, con posterioridad, establecer relaciones entre “*Pagar el pato*” y “*Lazarillo de Tormes*”.

5. **La incorporación, en forma gradual, de distintos objetos de enseñanza sobre el ensayo como género textual se realizó en todas las clases comprendidas en la Secuencia didáctica.** En primer lugar, se enseñaron las siguientes **nociones teóricas**: orígenes del género ensayo, Montaigne como precursor del ensayo, concepto y características del ensayo según Clemente, Real de Azúa, Ramos (**clases 1 y 2**).

En las clases siguientes la profesora realizó **un repaso de las nociones teóricas estudiadas** y luego continuó avanzando con **otros objetos de enseñanza**, por ejemplo: conceptos de citas de autoridad y de preguntas retóricas (**clases 3 y 4**); la argumentación y la tesis en el género ensayo; la vinculación entre el ensayo de Salinas y la novela picaresca “*Lazarillo de Tormes*”; el concepto de antihéroe y el concepto de un “nuevo tipo de héroe” (**clases 5 y 6**); las marcas lingüísticas que indican la subjetividad del autor; reconocimiento de verbos y de pronombres en primera persona del singular y del plural; enunciados polifónicos; uso de conectores, particularmente, “**Pero**” y “**Sin embargo**” (**clases 7 y 8**); los temas presentes en la obra “*Pagar el pato*”: el abuso de poder y la reivindicación social; caracterización de los personajes Roma y Omar (**clases 9 y 10**).

6. Es importante señalar que **la docente enseñó las nociones teóricas a partir de la lectura guiada de los ensayos seleccionados y del intercambio oral**

**realizado en la clase**, de tal modo, que los alumnos pudieron reconocer esos objetos de enseñanza en los ensayos leídos y reflexionar sobre ellos.

Cabe aclarar, además, que antes de la escritura del ensayo final, la profesora realizó un **repaso oral sobre las características del ensayo como género textual** y un esquema en el pizarrón en base a los siguientes aspectos: *la tesis, los argumentos, la subjetividad del autor, el uso de pronombres y de verbos en la primera persona del singular y/ o del plural, los enunciados polifónicos, las citas de autoridad, las preguntas retóricas, el uso de conectores.*

7. Finalmente, **el encuentro con el escritor uruguayo Dino Armas** – conocido por los alumnos, en primer lugar, por su obra *“Pagar el pato”* y luego como un autor socialmente valorado por su fecunda creación literaria- **permitió un intercambio verbal con los estudiantes** acerca de sus producciones textuales escritas. **El sentido de la actividad** - desarrollada en el Salón de Actos del Liceo- **fue brindar valor social a la producción de los ensayos de los alumnos** escritos en el marco de la implementación de la Secuencia didáctica. Cabe señalar que esta actividad -planificada y prevista en la Secuencia Didáctica- se desarrolló en forma positiva y superó las expectativas.



## CAPÍTULO 4

### 1. Análisis de las producciones escritas de los estudiantes (ensayos en su versión inicial y versión final)

Este capítulo se centra en el análisis **de veinte producciones escritas** realizadas por los estudiantes en el marco de la implementación de la Secuencia didáctica de la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura. Se analizaron 20 textos escritos en total: 10 textos que corresponden a las versiones iniciales (escritos antes de la implementación de la Secuencia didáctica) y 10 textos que corresponden a las versiones finales (escritos después de la implementación de la Secuencia didáctica).

#### 1.1.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (1AVIE)

**En relación al USO**, se observa la escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre “mi”). Además se registra la ausencia de voces secundarias; el autor no utiliza citas de autoridad.

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de algunos organizadores textuales: “*ya que*” (se reitera 5 veces), “*y*”, “*pero*”, “*aunque*”, “*cuando*”, “*a veces*”, “*después*”. La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de ocho casos. No se registra el uso de preguntas retóricas.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ Discurso teórico: 15 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ Narración: 13 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ Discurso interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ Relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 1

1AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión inicial del ensayo (VI)</b></p>	<p>Se observa la escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre “mi”). Además se registra la ausencia de voces secundarias. El autor no utiliza citas de autoridad.</p>	<p><b>La conexión:</b> uso de algunos organizadores textuales: “ya que” (se reitera 5 veces), “y”, “pero”, “aunque”, “cuando”, “a veces”, “después”.  <b>Coherencia nominal:</b> se observa a través del reconocimiento de ocho unidades lingüísticas. No se registra el uso de preguntas retóricas.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b>                      Discurso teórico: 15 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.                      Narración: 13 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.                      Discurso interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.                      Relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Síntesis 1AVIE (versión inicial)</b></p>	<p><b>En el nivel del uso,</b> la presencia de la voz del autor es muy escasa. Ausencia de citas de autoridad.</p>	<p><b>En el nivel del sentido,</b> el uso de los organizadores textuales es muy reducido y muy poca variedad. Ausencia de preguntas retóricas.</p>	<p><b>En el nivel de la forma,</b> se registra el uso solamente de 2 discursos: el discurso teórico y la narración con un claro predominio del primero. El autor no usa verbos en primera persona en tiempo presente ni en pretérito del modo indicativo.</p>

### 1.1.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (1BVFE)

**En relación al USO**, se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 20 verbos y de 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de **7 citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para expresar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el **predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales** (73 en total). Por otra parte, **la coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de 63 casos. Se registra, además **el uso de 2 preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a **los tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 33 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 51 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 20 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 5 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 2**

1BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b>	<b>Se observa la presencia de la voz personal del autor</b> a través del reconocimiento de 20 verbos y de 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical. Se reconoce, además, el uso de <b>7 citas de autoridad</b> en las cuales el autor se apoya para expresar su opinión.	<b>La conexión:</b> predominio del uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total). <b>La coherencia nominal:</b> reconocimiento de 63 casos. Uso de 2 preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 33 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 51 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 20 verbos en primera persona en tiempo

1BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>presente del modo indicativo.</p> <p><b>Relato interactivo:</b> 5 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Síntesis 1BVFE (versión final)</b></p>	<p><b>En el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor. Opinión personal fundamentada con el uso de 7 citas de autoridad.</p>	<p><b>En el nivel del sentido:</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores textuales. Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. Se observa la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones. Uso de 2 preguntas retóricas.</p>	<p><b>En el nivel de la forma:</b> uso de los 4 tipos de discurso. Si bien predomina el uso de la narración y del discurso teórico, también se incrementa el uso de verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito del modo indicativo (discurso interactivo y relato interactivo respectivamente).</p>

### 1.1.3 Síntesis comparativa de los ensayos 1AVIE y 1BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (1AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (1BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO,** en la **versión inicial** se observa la escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre “mi”). Además, se registra la ausencia de voces secundarias; el autor no utiliza citas de autoridad.

En cambio, en **la versión final** se **observa mayor presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 20 verbos y de 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de 7 citas **de autoridad** en las cuales el autor se apoya para expresar su opinión.

**En relación al SENTIDO,** en la **versión inicial,** teniendo en cuenta **la conexión,** se observa el uso de algunos organizadores textuales: “*ya que*” (5 veces), “*y*”, “*pero*”,

“*aunque*”, “*cuando*”, “*a veces*”, “*después*”. La coherencia nominal se observa a través del reconocimiento de ocho casos. No se registra el uso de preguntas retóricas.

En cambio, en **la versión final**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el **predominio del uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total)**. Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa a través del **reconocimiento de 63 casos**. Se registra, además el **uso de 2 preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, en **la versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 15 verbos en **tercera persona** en tiempo **presente** del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 13 verbos en **tercera persona** en tiempo **pretérito** del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En cambio, en **la versión final**, atendiendo a los tipos de discurso y a las correlaciones verbales en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 33 verbos en **tercera persona** en tiempo **presente** del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 51 verbos en **tercera persona** en tiempo **pretérito** del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 20 verbos en **primera persona** en tiempo **presente** del modo indicativo; 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical.
- ✓ **Relato interactivo:** 5 verbos en **primera persona** en tiempo **pretérito** del modo indicativo.

Tabla 3

Síntesis comparativa entre los ensayos 1AVIE y 1BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión inicial (VI) 1AVIE</b></p>	<p>Escasa presencia de la voz del autor. Uso del pronombre posesivo “mi” y del pronombre personal “mí”. El autor no utiliza citas de autoridad para fundamentar su opinión.</p>	<p>Uso de 11 organizadores textuales. Reconocimiento de la coherencia nominal en 8 expresiones. No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p> <p><b>Discurso teórico:</b> 24 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 18 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Versión final (VF) 1BVFE</b></p>	<p>Mayor presencia de la voz personal del autor: reconocimiento de 20 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo; 5 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo y 12 pronombres referidos a la primera persona gramatical. Uso de 7 citas de autoridad para fundamentar la opinión del autor.</p>	<p><b>La conexión:</b> Uso de 73 organizadores textuales, con mayor predominio de los organizadores lógico argumentativos. Reconocimiento de la coherencia nominal en 64 expresiones. Uso de 2 preguntas retóricas.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p> <p><b>Discurso teórico:</b> 33 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 51 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 20 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 5 verbos en primera</p>

Síntesis comparativa entre los ensayos 1AVIE y 1BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
			persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Interpretación</b>	Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector <b>se observa cambios en el nivel del uso: la voz del autor, el posicionamiento, la opinión así como, también el uso de citas de autoridad para fundamentar dicha opinión personal.</b>	Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales, reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones y el uso de preguntas retóricas.	Se registra <b>cambios, también, en el nivel de la forma.</b> El alumno en la versión inicial solo utilizaba el discurso teórico y la narración. En cambio, <b>en la versión final incorpora el uso del discurso interactivo y el relato interactivo.</b> Por lo tanto, <b>se registra un incremento del uso de verbos en primera persona en los tiempos presente y pretérito del modo indicativo.</b> (25 en total). Los tipos de discurso son operaciones psicoverbales. El reconocimiento del discurso interactivo y el relato interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.

Síntesis comparativa entre los ensayos 1AVIE y 1BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
			En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.

### 1.2.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (2AVIE)

En relación al **USO** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (se registra el uso del pronombre “*me*” y el verbo en primera persona del plural “hemos trabajado”). Hay **ausencia de citas de autoridad** y de voces de los personajes.

En relación al **SENTIDO**, se observa el **escaso uso y variedad de los organizadores textuales**: “*ya que*” (lo reitera 4 veces), “*también*”, “*y*”, “*pero a su vez*”.

Se observa la **cohesión nominal** en ocho expresiones y la **ausencia de preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se observa:

- a) **Discurso teórico**: 20 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- b) **Narración**: ningún verbo en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo**: ningún verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo**: ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.



Tabla 4

2AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b>	Escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre “me” y el verbo en primera persona del plural “hemos trabajado”). Hay ausencia de citas de autoridad y de voces de los personajes.	Escaso uso y variedad de los organizadores textuales: “ya que” (se reitera 4 veces), “también”, “y”, “pero a su vez”. Se observa la cohesión nominal en ocho expresiones y la ausencia de preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 20 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> ningún verbo en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 2AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Escasa presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Escaso uso de organizadores textuales. Poca variedad. Reiteración del organizador “ya que”. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso del discurso teórico. Claro predominio de los verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. Ausencia de la narración, del discurso interactivo y del relato interactivo como tipos de discurso.

### 1.2.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (2BVFE)

**En relación al USO**, se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del uso de 9 verbos y pronombres referidos a la primera persona. No se registra el uso de citas de autoridad ni de otras voces secundarias.

En relación al **SENTIDO**, se observa el **predominio del uso de los organizadores textuales lógico- argumentativos** y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total).

La **cohesión nominal** se observa en 43 expresiones. Se incorpora el **uso de tres preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos se observa lo siguiente:

- a) **Discurso teórico:** 77 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- b) **Narración:** 42 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo:** 4 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 5**

<b>2BVFE</b>	<b>USO</b>	<b>SENTIDO</b>	<b>FORMA</b>
<b>Versión final del ensayo (VF)</b>	Se observa la presencia de la voz personal del autor a través del uso de 9 verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical. No se reconoce el uso de citas de autoridad ni de otras voces secundarias.	Predomina el uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total). Incorporación de 3 preguntas retóricas:  -“ <i>entonces ¿por qué irse? Si todos los que están ahí pasan por los mismo</i> ” -“ <i>¿Por qué no pensar que Lázaro pueda formar una familia y pueda ayudar a su madre con todo lo que necesitaba?</i> , <i>¿O Roma seguir con Omar pero sin tener el negocio?</i> ”	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> Discurso teórico: 77 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. Narración: 42 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. Discurso interactivo: 4 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. Relato interactivo: no se observa el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

<b>Síntesis 2BVFE (versión final)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Mayor presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Incremento en el uso de los organizadores textuales y mayor variedad. Incorporación de 3 preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 3 tipos de discurso: D. teórico, narración y D. interactivo. Predominio del discurso teórico. Uso de algunos verbos en primera persona en presente del modo indicativo (discurso interactivo).
---------------------------------------	--	---	--

### 1.2.3 Síntesis comparativa de los casos 2AVIE y 2BVFE (versión inicial y versión final del ensayo)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (2AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (2BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO, en la versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (por ejemplo, el uso del pronombre “me” y el verbo en primera persona del plural “hemos trabajado”). Hay **ausencia de citas de autoridad** y de voces de los personajes.

En cambio, en **la versión final**, se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del uso de 9 verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical. No se reconoce el uso de citas de autoridad ni de otras voces secundarias.

**En relación al SENTIDO, en la versión inicial**, se observa el **escaso uso y variedad de los organizadores textuales**: “ya que” (lo reitera 4 veces), “también”, “y”, “pero a su vez”.

Se observa la **cohesión nominal** en ocho expresiones y la **ausencia de preguntas retóricas**.

En cambio, en **la versión final**, se registra el **predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativo** y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total).

La **cohesión nominal** se reconoce en 43 expresiones. El autor incorpora el **uso de tres preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA, en la versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se observa:

- a) **Discurso teórico:** 20 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- b) Narración: ningún verbo en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- c) Discurso interactivo: ningún verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- d) Relato interactivo: un verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Sin embargo, en **la versión final**, en relación a los **tipos de discurso y las correlaciones verbales**, se observa lo siguiente:

- a) Discurso teórico: 77 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- b) Narración: 42 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- c) Discurso interactivo: 4 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- d) Relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 6**

Síntesis comparativa 2AVIE y 2BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial (VI) 2AVIE</b>	Escasa presencia de la voz del autor; uso del pronombre “me” y el verbo en primera persona del plural “hemos trabajado”. Ausencia de citas de autoridad y de voces de los personajes.	Escaso uso y variedad de organizadores textuales: “ya que” (lo reitera 4 veces), “también”, “y”, “pero a su vez”. Se observa la cohesión nominal en ocho expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 20 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> ningún verbo en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito

Síntesis comparativa 2AVIE y 2BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			del modo indicativo.
<b>Versión final 2BVFE</b>	Se observa la presencia de la voz personal del autor a través del uso de 9 verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical. No se reconoce el uso de citas de autoridad ni de otras voces secundarias.	<b>La conexión</b> Se observa el predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (73 en total). Incorporación de 3 preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 77 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 42 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 4 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se observa el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Interpretación</b>	Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector <b>se observa cambios en el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor, el posicionamiento, la opinión. Sin embargo, el autor no incorpora citas de autoridad para fundamentar dicha opinión personal en la versión final.	Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales, con predominio de los lógico-argumentativos. Reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones y el uso de preguntas retóricas.	Se observa <b>cambios, también en el nivel de la forma.</b> En la versión inicial se registra solo el uso del discurso teórico. En cambio, en la versión final –si bien continúa el predominio del discurso teórico– se incorpora el uso de otros tipos de discurso: la narración y el discurso interactivo. Los

Síntesis comparativa 2AVIE y 2BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>discursos son operaciones psicoverbales y el reconocimiento del discurso interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.</p> <p><b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo: mayor presencia de la voz personal del autor, predominio del uso de los organizadores lógico-argumentativos, mayor reconocimiento de la cohesión nominal, uso de otros tipos de discurso.</b></p>

### 1.3.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial (ensayo 3AVIE)

**En relación al USO** se observa la **escasa presencia de la voz personal del autor** (“*considero*”, “*vivimos*”). El autor **no utiliza citas de autoridad** y están ausentes las voces de los personajes.

**En relación al SENTIDO**, el **uso de los organizadores textuales es escaso** (5 en total, algunos de los cuales se reiteran: “*es decir*”, “*y*”). La cohesión nominal se observa a través del reconocimiento de 8 expresiones. Hay **ausencia de preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, teniendo en cuenta los **tipos de discurso y las correlaciones verbales** en tiempos y modos se observa:

- a) **Discurso teórico:** 18 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo.
- b) **Narración:** 3 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo:** 2 verbos en primera persona en presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo.

**Tabla 7**

<b>3AVIE</b>	<b>USO</b>	<b>SENTIDO</b>	<b>FORMA</b>
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b>	Se observa la escasa presencia de la voz personal del autor ("considero", "vivimos"). El autor no utiliza citas de autoridad y están ausentes las voces de los personajes.	Escaso uso de los organizadores textuales: "es decir", "y" (5, algunos se reiteran). La cohesión nominal se observa a través del reconocimiento de 8 casos. Ausencia de preguntas retóricas.	Tipos de discurso y correlaciones verbales: Discurso teórico: 18 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. Narración: 3 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. Discurso interactivo: 2 verbos en primera persona en presente del modo indicativo. Ausencia del relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 3AVIE</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Escasa presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Uso escaso y poca variedad de organizadores textuales. Presencia de la cohesión nominal en algunas expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 3 tipos de discurso con predominio del discurso teórico. Muy escasa presencia de verbos en primera persona.

### 1.3.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final (ensayo 3BVFE)

**En relación al USO** se observa la **presencia de la voz personal del autor** (31 verbos en primera persona y pronombres). Se registra el **uso de citas de autoridad y de fragmentos de parlamentos del personaje Omar**.

**En relación al SENTIDO**, se observa el **predominio de organizadores lógico-argumentativos y uso de algunos organizadores temporales** (52 en total). La **coherencia nominal** se observa a través de 34 expresiones. Se incorpora el **uso de tres preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y las correlaciones entre los tiempos y los modos verbales** se observa:

- a) **Discurso teórico:** 130 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo.
- b) **Narración:** 27 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo:** 14 verbos en primera persona en presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo:** 1 verbo en primera persona en pretérito del modo indicativo.

**Tabla 8**

<b>3BVFE</b>	<b>USO</b>	<b>SENTIDO</b>	<b>FORMA</b>
<b>Versión final (VF)</b>	Se observa la presencia de la voz personal del autor: 31 verbos en primera persona y pronombres. Se registra el uso de citas de autoridad y de fragmentos de parlamentos del personaje Omar.	Predominio del uso de organizadores lógico-argumentativos y uso de algunos organizadores temporales (52 en total). La coherencia nominal se observa en 34 casos. Uso de 3 preguntas retóricas.	Tipos de discurso y correlaciones verbales: Discurso teórico: 130 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. Narración: 27 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. Discurso interactivo: 14 verbos en primera persona en presente del modo indicativo. Relato interactivo: 1 verbo en primera persona en pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 3BVFE</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Marcada presencia de la voz personal del autor. Uso de citas de autoridad y	<b>En el nivel del sentido:</b> Uso de mayor cantidad y variedad de organizadores textuales.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 4 tipos de discurso. Predominio del discurso teórico.



3BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
	fragmentos de parlamentos de un personaje (Omar).	Predominio de los lógico-argumentativos. Mayor presencia de la cohesión nominal. Uso de 3 preguntas retóricas.	Incremento en el uso de verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito del modo indicativo (discurso interactivo y relato interactivo).

### 1.3.3 Síntesis comparativa entre los ensayos 3AVIE y 3BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara la **versión inicial** del ensayo (3AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (3BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO**, en la **versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz personal del autor** (dos verbos en primera persona) y **están ausentes las citas de autoridad** y las voces de los personajes.

En cambio, en la **versión final** está **presente la voz personal del autor** a través del uso de 31 verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical. Se registra el **uso de citas de autoridad** y de fragmentos de parlamentos del personaje Omar.

**En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial**, el **uso de los organizadores textuales es escaso** (5 casos, algunos de los cuales se reiteran: “*es decir*”, “*y*”). La **cohesión nominal** se observa en ocho expresiones). Hay **ausencia de preguntas retóricas**.

En cambio, en la **versión final**, se observa el **predominio de organizadores lógico-argumentativos** y el **uso de algunos organizadores temporales** (52 en total). La **coherencia nominal** se observa en 34 expresiones. Se incorpora el **uso de 3 preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, en la **versión inicial**, teniendo en cuenta los **tipos de discurso** y las **correlaciones verbales** en tiempos y modos se observa:

- a) **Discurso teórico:** 18 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo.
- b) **Narración:** 3 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo:** 2 verbos en primera persona en presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo.

En cambio, en la **versión final** se observa la presencia de los siguientes discursos:

- a) **Discurso teórico:** 130 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo.
- b) **Narración:** 27 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.
- c) **Discurso interactivo:** 14 verbos en primera persona en presente del modo indicativo.
- d) **Relato interactivo:** 1 verbo en primera persona en pretérito del modo indicativo.

**Tabla 9**

<b>Síntesis comparativa 3AVIE y 3BVFE</b>	<b>USO</b>	<b>SENTIDO</b>	<b>FORMA</b>
<b>Versión inicial 3AVIE</b>	Se observa la escasa presencia de la voz personal del autor (“considero”, “vivimos”). El autor no utiliza citas de autoridad y están ausentes las voces de los personajes.	Escaso uso de los organizadores textuales: “es decir”, “y” (5, algunos se reiteran). La cohesión nominal se observa a través del reconocimiento de 8 casos. Ausencia de preguntas retóricas.	Tipos de discurso y correlaciones verbales: Discurso teórico: 18 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. Narración: 3 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. Discurso interactivo: 2 verbos en primera persona en presente del modo indicativo. Ausencia del relato interactivo: no se registra el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo.
<b>Versión final (VF) 3BVFE</b>	Se observa la presencia de la voz personal del autor: 31 verbos en primera persona y pronombres. Se registra el uso de citas de autoridad y de fragmentos de parlamentos del personaje Omar.	Predominio del uso de organizadores lógico-argumentativos y uso de algunos organizadores temporales (52 en total). La coherencia nominal se observa a través de 34 casos. Uso de 3 preguntas retóricas.	Tipos de discurso y correlaciones verbales: Discurso teórico: 130 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. Narración: 27 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.

Síntesis comparativa 3AVIE y 3BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>Discurso interactivo: 14 verbos en primera persona en presente del modo indicativo.</p> <p>Relato interactivo: 1 verbo en primera persona en pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa cambios en el nivel del uso: mayor presencia de la voz del autor, el posicionamiento, la opinión así como, también el uso de algunas citas de autoridad para fundamentar la opinión personal.</p>	<p>Además, se observa cambios en el nivel del sentido: uso de mayor cantidad y variedad organizadores textuales; reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones y el uso de preguntas retóricas.</p>	<p>Se observa, también, cambios en el nivel de la forma. En la versión inicial se registra un claro predominio del discurso teórico y un uso escaso de la narración y del discurso interactivo. En la versión final, en cambio, se observa el uso de los 4 tipos de discurso. Si bien el discurso teórico predomina, se incorpora el uso de verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo.</p> <p>En síntesis, <b>el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

### 1.4.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial (ensayo 4AVIE)

En relación al **USO** en la **versión inicial** se observa la **ausencia de la voz personal del autor**. **Tampoco se registra el uso de citas de autoridad** ni el uso de las voces de los personajes de las obras estudiadas.

En relación al **SENTIDO** con respecto a la **conexión**, se puede señalar que es **escaso el uso de organizadores textuales**: “y” (se reitera tres veces), “o”, “porque”, “pero”.

La **coherencia nominal** se observa en **16 expresiones**. Además, hay **ausencia de preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, de acuerdo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** se observa lo siguiente:

**Discurso teórico**: 7 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo.

**Narración**: 21 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo.

**Discurso interactivo y relato interactivo**: no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 10

4AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo 4AVIE</b>	Se observa la ausencia de la voz personal del autor. No se registra el uso de citas de autoridad ni el uso de las voces de los personajes de las obras estudiadas.	<b>La conexión:</b> Escaso uso de organizadores textuales: “y” (se reitera tres veces), “o”, “porque”, “pero”. <b>La coherencia nominal:</b> reconocimiento de 16 casos. Ausencia de preguntas retóricas.	Se reconoce la existencia de <b>dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración.</b> <b>Discurso teórico:</b> 7 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>No se reconoce el uso del discurso interactivo ni del relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo presente o pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 4AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Ausencia de la voz del autor y de una opinión personal. No se registra el uso de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Escaso uso de organizadores textuales y poca variedad. Reconocimiento de la coherencia nominal en algunas expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 2 tipos de discurso: la narración y el discurso teórico. Predominio del uso de verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo (narración). Ausencia de verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito.

#### 1.4.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final (ensayo 4BVFE)

**En relación al USO**, en la **versión final** del ensayo se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del uso de verbos y pronombres en primera persona gramatical (13 en total).

Se reconoce **el uso de una cita de autoridad de Pedro Salinas** que se utiliza como apoyo para fundamentar la opinión del autor.

**En relación al SENTIDO** con respecto a la **conexión**, se puede señalar **el uso de 34 organizadores textuales**, observándose **el predominio de los organizadores lógico-argumentativos** sobre el uso de los organizadores temporales. **La coherencia nominal se evidencia en 39 expresiones**. **El autor incorpora una pregunta retórica en su ensayo**.

**En relación a la FORMA**, se observa el **uso de 4 tipos de discurso: discurso teórico, narración, discurso interactivo y relato interactivo**. **Predomina la narración con el uso de 74 verbos** en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. **El discurso teórico**, en cambio, se reconoce a través del uso de 5 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. **El discurso interactivo** está presente con 6 verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo y **el relato interactivo** se observa a través del uso de 3 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 11

4BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b>	Se observa la presencia de la voz personal del autor: uso de la primera persona del singular y del plural (13 casos). Uso de una cita de autoridad de Pedro Salinas para fundamentar la opinión del autor.	La conexión: uso de 34 organizadores textuales. Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. La coherencia nominal: registro de 39 casos. Uso de una pregunta retórica.	Tipos de discurso y correlaciones verbales. Se observa el uso de 4 tipos de discurso: discurso teórico, narración, discurso interactivo y relato interactivo. <b>Narración:</b> 74 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso teórico:</b> 5 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 6 verbos en primera

4BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			persona del tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo: 3</b> verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 4BVFE</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Mayor presencia de la voz personal del autor. Uso de 1 cita de autoridad para fundamentar la opinión (Salinas).	<b>En el nivel del sentido:</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores textuales con predominio de los lógico-argumentativos. Mayor presencia de la coherencia nominal. Uso de 1 pregunta retórica.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 4 tipos de discurso. Predominio de la narración. Presencia del discurso interactivo y del relato interactivo y, por consiguiente, de verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito del modo indicativo. Escasa presencia del discurso teórico.

#### 1.4.3 Síntesis comparativa de los ensayos 4AVIE y 4BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara la **versión inicial del ensayo** (4AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** (4BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

En relación al **USO**, en la **versión inicial** se observa la **ausencia de la voz personal del autor. Tampoco se registra el uso de citas de autoridad** ni el uso de las voces de los personajes de las obras estudiadas.

Sin embargo, en la **versión final del ensayo** se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del uso de verbos y pronombres en primera persona (13).

En relación al **SENTIDO**, con respecto a la **conexión**, en la **versión inicial** se puede señalar que **es escaso el uso de organizadores textuales: “y”** (se reitera tres veces), **“o”, “porque”, “pero”**.

No obstante, en la **versión final del ensayo**, se puede señalar **un mayor número y una mayor variedad de organizadores textuales (34)**; observándose, además el **predominio de los organizadores lógico-argumentativos**.

En la **versión inicial**, la **coherencia nominal** se observa en 16 expresiones.

En la **versión final**, en cambio, se reconoce la **coherencia nominal en 39 expresiones**.

Se observa, además, la **ausencia de preguntas retóricas en la versión inicial**.

Pero el autor **incorpora, en la versión final, una pregunta retórica para fundamentar su opinión** en la versión final del ensayo.

En relación a la **FORMA**, en la **versión inicial** se reconoce **la existencia de dos tipos de discurso: la narración y el discurso teórico**. El primero de ellos es el que predomina (21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo). El discurso teórico, también se puede reconocer con 7 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. En la **versión inicial, no se reconoce el uso del discurso interactivo ni del relato interactivo**.

Sin embargo, en la **versión final del ensayo** se observa **el uso de 4 tipos de discurso: discurso teórico, narración, discurso interactivo y relato interactivo**. **Predomina la narración** como tipo de discurso con 74 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. El **discurso teórico**, en cambio, se reconoce a través de 5 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.

**El discurso interactivo está presente** con 6 verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo **y el relato interactivo** se observa a través de 3 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Por lo tanto, se puede señalar que **en la versión inicial y en la versión final de los ensayos 4AVIE y 4BVFE el tipo de discurso que predomina es la narración**.

En ambas versiones del ensayo hay **un claro predominio del uso de verbos en tercera persona del tiempo pretérito, incrementándose su uso en la versión final**. Sin embargo, en la **versión final** surge el uso de verbos en primera persona en tiempo presente y en pretérito; este registro no se observaba en la versión inicial

Tabla 12

Síntesis comparativa entre 4AVIE y 4BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>4AVIE</b> Versión inicial (VI)</p>	<p>Se observa la <b>ausencia de la voz personal del autor</b>. <b>No se registra el uso de citas de autoridad</b> ni el uso de las voces de los personajes de las obras estudiadas.</p>	<p><b>La conexión:</b> Escaso uso de <b>organizadores textuales:</b> “y” (se reitera tres veces), “o”, “porque”, “pero”. <b>La coherencia nominal:</b> <b>reconocimiento de 16 casos.</b> <b>Ausencia de preguntas retóricas.</b></p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> Se reconoce la existencia de <b>dos tipos de discurso: la narración y el discurso teórico.</b> <b>Narración:</b> 21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso teórico:</b> 7 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>No se reconoce el uso del discurso interactivo ni del relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo presente o pretérito del modo indicativo.</p>



Síntesis comparativa entre 4AVIE y 4BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión final (VF) 4BVFE</b></p>	<p>Se observa la <b>presencia de la voz personal del autor:</b> uso de la primera persona del singular y del plural (13 casos). Uso de una <b>cita de autoridad de Pedro Salinas</b> para fundamentar la opinión del autor.</p>	<p><b>La conexión:</b> uso de 34 organizadores textuales. Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. <b>La coherencia nominal:</b> registro de 39 casos. Uso de una pregunta retórica.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales.</b> Se observa el uso de 4 tipos de discurso: discurso teórico, narración, discurso interactivo y relato interactivo. <b>Narración:</b> 74 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso teórico:</b> 5 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 6 verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 3 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso:</b> la voz del autor, el posicionamiento, la opinión así como, también el uso de una cita de autoridad para fundamentar dicha opinión personal.</p>	<p>Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales; reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones y el uso de una pregunta retórica.</p>	<p><b>En el nivel de la forma, también se observa cambios.</b> En la versión inicial se registra el predominio de la narración y el uso del discurso teórico. En cambio, en la versión final están presentes los 4 tipos de discurso. Si bien predomina la narración, se incorpora el uso del discurso interactivo y el relato interactivo con el consiguiente reconocimiento de</p>

Síntesis comparativa entre 4AVIE y 4BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>verbos en primera persona en presente y pretérito del modo indicativo.</p> <p><b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

### 1.5.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial (ensayo 5AVIE)

**En relación al USO**, se observa que en **la versión inicial** del ensayo (antes de la implementación de la secuencia didáctica) hay **escasa presencia de la voz personal del autor**; se registra solamente la expresión “En mi opinión”- **No se registra el uso de citas de autoridad ni de voces de los personajes.**

**En relación al SENTIDO**, se observa un **uso escaso de organizadores textuales**: “*por ejemplo*” (se reitera 3 veces), “*luego*” y “*o*”.

Se observa **la coherencia nominal** en pocas expresiones. **No se evidencia el uso de preguntas retóricas.** Con respecto al contenido, se hace referencia a uno de los temas de la obra “*Pagar el pato*”; se alude a la venta de Roma por parte de su madrina. El autor se refiere al reparto del dinero entre los mendigos que lleva a cabo Roma. Se establece relaciones entre las obras “*Pagar el pato*” y “*Lazarillo de Tormes*”, como por ejemplo, el tema de la lucha por la supervivencia, la astucia de Omar y del ciego, la pobreza de Roma y de Lazarillo pero estas ideas no se desarrollan.

**En relación a la FORMA**, se reconoce la **presencia de dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración.** Se observa un claro predominio del primero con 14 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo sobre la narración que se evidencia a través del uso de 4 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**No se registra el uso del discurso interactivo ni del relato interactivo**: no se reconoce el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni tampoco en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 13

5AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b>	Escasa presencia de la voz personal del autor. Se registra el uso de un pronombre posesivo en la expresión: “En mi opinión”-. Ausencia de voces secundarias; no se registran citas de autoridad ni voces de los personajes de la obra.	<b>La conexión:</b> Se observa escaso uso de organizadores textuales: “por ejemplo” (se reitera 3 veces), “luego” y “o”. Se observa la <b>coherencia nominal</b> en pocas expresiones. No se reconoce el uso de <b>preguntas retóricas</b> .	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b>  Se reconoce solamente la presencia de dos tipos de discurso. <b>Discurso teórico:</b> 14 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 4 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo y relato interactivo:</b> No se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni tampoco en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 5AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Escasa presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Escaso uso y variedad de organizadores textuales. Poco uso de la coherencia nominal. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 2 tipos de discurso: el <b>discurso teórico y la narración</b> , con predominio del primero. Ausencia del <b>discurso interactivo y del relato interactivo</b> (no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito del modo indicativo).

### 1.5.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final (ensayo 5BVFE)

**En relación al USO** se observa **la presencia de la voz personal del autor a través del uso de la primera persona del singular y del plural**. Se reconoce el uso de 5 verbos en primera persona del plural, 1 verbo en primera persona del singular y el uso de 5 pronombres posesivos “*mi*” en la expresión “*mi opinión*”.

Se reconoce el **uso de una cita de autoridad** correspondiente a Pedro Salinas.

En relación al **SENTIDO** se observa un **mayor uso y variedad de organizadores textuales (68)**. Predomina el uso de **organizadores textuales lógico – argumentativos** sobre el uso de los organizadores temporales.

La **coherencia nominal** se reconoce a través del registro de 47 casos. No se observa la **incorporación de preguntas retóricas al ensayo en su versión final**.

En relación a la **FORMA**, predomina el **discurso teórico** con 75 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. También se observa el **uso de la narración** con 61 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. Se registra un escaso uso del **discurso interactivo**: 5 verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo y del **relato interactivo**; 1 verbo en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 14**

5BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b>	Mayor presencia de la voz personal del autor: 5 verbos en primera persona del plural, 1 verbo en primera persona del singular y 5 pronombres posesivos (“mi” en la expresión “mi opinión” que se reitera). Uso de una cita de autoridad correspondiente a Pedro Salinas.	<b>La conexión</b> Se registra un mayor uso y variedad de organizadores textuales (68 organizadores con predominio de los lógico-argumentativos). <b>Coherencia nominal</b> : se registran 47 casos. No se registra el uso de <b>preguntas retóricas</b> .	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico</b> : 75 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. <b>Narración</b> : 61 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo <b>Discurso interactivo</b> : 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo</b> : 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 5BVFE</b>	<b>En el nivel del uso</b> : Mayor presencia de la voz del autor. La opinión personal se fundamenta con una cita de autoridad (Salinas)	<b>En el nivel del sentido</b> : Mayor uso y variedad de organizadores textuales con predominio de los lógico-argumentativos. Presencia de la cohesión nominal	<b>En el nivel de la forma</b> : Uso de 4 tipos de discurso con predominio del discurso teórico. Se incrementa el uso de verbos en primera persona en presente y pretérito del modo indicativo (discurso

5BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
		en mayor número de expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	interactivo y relato interactivo).

### 1.5.3 Síntesis comparativa entre los ensayos 5AVIE y 5BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara la **versión inicial** del ensayo (5AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (5BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) es posible **registrar las siguientes observaciones:**

- ✓ **En relación al USO**, en la **versión inicial** la presencia de la **voz personal del autor es muy escasa**. Solo se registra el uso del pronombre “mi” en la expresión “mi opinión”. En cambio, en la **versión final se incrementa la presencia de la voz personal** y esto se evidencia en el uso de verbos y pronombres en la primera persona gramatical (11 casos).
- ✓ **Las citas de autoridad están ausentes en la versión inicial**, en cambio, en la **versión final se usa una cita de autoridad**, citándose un fragmento del ensayo de Pedro Salinas para fundamentar la opinión del alumno acerca de que Roma y Lazarillo son héroes y no antihéroes.
- ✓ **En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial** se observa un **escaso uso de organizadores textuales**: “por ejemplo” (se reitera 3 veces), “luego” y “o”. En cambio, en la **versión final se incrementa el uso de organizadores textuales observándose una mayor variedad (68 casos)**, registrándose un predominio del uso de los organizadores lógico- argumentativos.
- ✓ En la **versión inicial** se observa la **coherencia nominal** en pocas expresiones. En cambio, en la **versión final, la coherencia nominal se reconoce a través del registro de 47 casos**.
- ✓ Se observa la **ausencia del uso de preguntas retóricas** tanto en la **versión inicial** como en la **versión final**.
- ✓ **En relación a la FORMA**, en la **versión inicial** del ensayo se reconoce la **presencia de dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración**. Se observa un claro **predominio del discurso teórico** (14 verbos en tercera persona del tiempo presente) **sobre la narración** (4 verbos en tercera persona en tiempo pretérito).
- ✓ Por otra parte, **el discurso interactivo y el relato interactivo no son utilizados en la versión inicial** del ensayo como tipos de discurso.

- ✓ **En la versión final** del ensayo se observa, también el claro **predominio del discurso teórico** (75 verbos en tercera persona del presente del modo indicativo) **y se incrementa el uso de la narración** (61 verbos en tercera persona del pretérito del modo indicativo). Sin embargo, **se reconoce el uso de dos tipos de discurso** más que no aparecían en la versión inicial: **el discurso interactivo** (5 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo) **y el relato interactivo** (1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo).
- ✓ Por lo tanto, en la **versión inicial no se observa el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni en tiempo pretérito del modo indicativo**, en cambio, en la **versión final** sí se registran 5 verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo (discurso interactivo) y un verbo en primera persona del tiempo pretérito del modo indicativo (relato interactivo).
- ✓ En síntesis, en la **versión inicial y en la versión final del ensayo** (5AVIE y 5BVFE) predomina, en primer lugar, el uso de verbos en tercera persona en tiempo presente (discurso teórico) y, en segundo lugar, el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo (narración).

<b>Tabla 15 Síntesis comparativa de los ensayos 5AVIE y 5BVFE</b>	<b>USO</b>	<b>SENTIDO</b>	<b>FORMA</b>
<b>Versión inicial (VI) 5AVIE</b>	Escasa presencia de la voz personal del autor. Se registra el uso de un pronombre posesivo en la expresión: "En mi opinión". No se registran citas de autoridad ni voces de los personajes.	<b>La conexión:</b> Escaso uso de organizadores textuales: "por ejemplo" (se reitera 3 veces), "luego" y "o". Uso de la <b>coherencia nominal</b> en pocas expresiones. No se reconoce el uso de preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> Presencia de dos tipos de discurso: <b>Discurso teórico:</b> 14 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 4 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Ausencia del Discurso interactivo y del relato interactivo:</b> No se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente ni tampoco en tiempo

Tabla 15 Síntesis comparativa de los ensayos 5AVIE y 5BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			pretérito del modo indicativo.
<p><b>Versión final (VF) 5BVFE</b></p>	<p>Se observa la presencia de la voz personal del autor: 5 verbos en primera persona del plural, 1 verbo en primera persona del singular y 5 pronombres posesivos “mi” en la expresión “mi opinión” que se reitera. Se reconoce el uso de una cita de autoridad correspondiente a Pedro Salinas.</p>	<p><b>La conexión</b> Se registra un mayor uso y variedad de organizadores textuales (68 organizadores con predominio de los lógico-argumentativos).</p> <p><b>La coherencia nominal:</b> se registran 47 casos.</p> <p>No se registra el uso de <b>preguntas retóricas</b>.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 75 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 61 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo <b>Discurso interactivo:</b> 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor, la opinión así como, también, el uso de una cita de autoridad correspondiente a Pedro Salinas para fundamentar la opinión de que Roma y Lazarillo son héroes y no anti-héroes.</p>	<p>Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales con predominio de los lógico-argumentativos.</p> <p>Se reconoce la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones.</p> <p>Sin embargo, no se observa el uso de preguntas retóricas ni en la versión inicial ni en la versión final.</p>	<p><b>En el nivel de la forma, también se observa cambios.</b></p> <p>En la versión inicial se registra el uso del discurso teórico y de la narración con un claro predominio del primero. En cambio, en la <b>versión final se observa el uso de los 4 tipos de discurso</b>. Si bien predomina el discurso teórico, se incrementa el uso de verbos en primera persona en presente y pretérito del modo</p>

Tabla 15 Síntesis comparativa de los ensayos 5AVIE y 5BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>indicativo (discurso interactivo y relato interactivo). El reconocimiento de estos en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.</p> <p>En síntesis, <b>el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

### 1.6.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (6 AVIE)

En relación al **USO** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** que se manifiesta en el uso de la primera persona en el verbo “*podemos ver*” y en el pronombre posesivo “*mi*”.

Además, se registra la ausencia de voces secundarias, por ejemplo **no se reconoce el uso de citas de autoridad.**

En relación al **SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión** se observa el uso de 16 organizadores textuales, registrándose la reiteración – en 6 oportunidades- de la locución “*ya que*” que equivale a usar la conjunción “*porque*”. Se observa, además la **coherencia nominal** a través de 14 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas.**

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y correlaciones verbales** se realiza las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 28 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 9 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.



- ✓ **Relato interactivo:** ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 16

6AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI) 6AVIE</b>	Escasa presencia de la voz del autor que se manifiesta en el uso de la primera persona en el verbo “ <i>podemos ver</i> ” y en el pronombre posesivo “ <i>mi</i> ”. No se reconoce el uso de citas de autoridad.	<b>La conexión:</b> Uso de 16 organizadores textuales, registrándose la reiteración – en 6 oportunidades- de la locución “ <i>ya que</i> ” que equivale a usar la conjunción “ <i>porque</i> ”. Se observa, además la <b>coherencia nominal</b> en 14 casos. <b>No se registra el uso de preguntas retóricas.</b>	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 28 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 9 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis 6AVIE</b>	<b>En el nivel del uso:</b> Escasa presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Uso de pocos organizadores textuales y escasa variedad (reiteración de la locución “ <i>ya que</i> ”). Reconocimiento de la cohesión nominal en algunas expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En relación a la forma:</b> Uso de 3 tipos de discurso, con predominio del discurso teórico. Se reconoce 1 solo verbo en primera persona en presente del modo indicativo (discurso interactivo).

### 1.6.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (6BVFE)

**En relación al USO** se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del uso de verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical (6 verbos y 5 pronombres).

Se reconoce, además, el uso de otras **voces** que se plantean como **citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya (Montaigne).

En relación al **SENTIDO**, teniendo en cuenta la **conexión** se observa el predominio del uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (43 en total). Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa a través de 26 casos. El autor incorpora **5 preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso** y a las **correlaciones verbales** en tiempos y modos, se realizan las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 17 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 16 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 17

6BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión final del ensayo (VF)</b></p>	<p>Mayor presencia de la voz del autor (uso de 6 verbos y 5 pronombres en la primera persona gramatical).</p> <p>Uso de <b>citas de autoridad</b> en las cuales el autor se apoya (cita de Montaigne).</p>	<p><b>La conexión:</b> Incremento en el uso de organizadores textuales lógico-argumentativos y uso de algunos organizadores temporales (43 en total).</p> <p><b>Coherencia nominal:</b> registro de 26 casos. Incorporación de 5 <b>preguntas retóricas</b>.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p> <p><b>Discurso teórico:</b> 17 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.</p> <p><b>Narración:</b> 16 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p> <p><b>Discurso interactivo:</b> 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.</p> <p><b>Relato interactivo:</b> uso de 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Síntesis 6BVFE</b></p>	<p><b>En el nivel del uso:</b> Mayor presencia de la voz del autor. Plantea su opinión y la fundamenta</p>	<p><b>En el nivel del sentido:</b> <b>La conexión:</b> Uso de mayor cantidad de organizadores</p>	<p><b>En el nivel de la forma:</b> <b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p>

6BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
	con una <b>cita de autoridad</b> (Montaigne).	textuales con predominio de los lógico-argumentativos. Reconocimiento de la <b>cohesión nominal</b> en mayor cantidad de expresiones. Uso de 5 <b>preguntas retóricas</b> .	Uso de los 4 tipos de discurso con predominio del discurso teórico y de la narración. Mayor presencia de verbos en primera persona en presente y pretérito del modo indicativo (discurso interactivo y relato interactivo).

### 1.6.3 Síntesis comparativa de los ensayos 6AVIE y 6BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (6AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (6BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO**, en la **versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** que se manifiesta en el uso de la primera persona del plural en el verbo “*podemos ver*” y en el pronombre posesivo “*mi*”. Además, se registra la **ausencia de voces secundarias**, por ejemplo **no se reconoce el uso de citas de autoridad**.

En cambio, en la **versión final** se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del uso de verbos y pronombres referidos a la primera persona gramatical (6 verbos y 5 pronombres).

Se reconoce, además, el uso de otras **voces** que se plantean como **citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para expresar su opinión (cita de Montaigne).

**En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial**, teniendo en cuenta la **conexión** se observa el uso de 16 organizadores textuales, registrándose la reiteración – en 6 oportunidades- de la locución “*ya que*” que equivale a usar la conjunción “*porque*”. Se observa, además la **coherencia nominal** a través de 14 casos. **No se registra el uso de preguntas retóricas**.

Sin embargo, en la **versión final**, teniendo en cuenta la **conexión** se observa el **predominio del uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales** (43 en total). Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa en 26 expresiones. El autor **incorpora 5 preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, en la **versión inicial** -atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales**- se realiza las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 28 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 9 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo
- ✓ **Discurso interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** ningún verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En la **versión final**, en cambio, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se realizan las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 17 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 16 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 1 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 18

Síntesis comparativa de los ensayos 6AVIE y 6BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión inicial (VI)</b> <b>6AVIE</b></p>	<p>Escasa presencia de la voz del autor que se manifiesta en el uso de la primera persona en el verbo “podemos ver” y en el pronombre posesivo “mi”. Ausencia de voces secundarias. No se reconoce el uso de citas de autoridad.</p>	<p><b>La conexión:</b> Uso de 16 organizadores textuales, registrándose la reiteración – en 6 oportunidades- de la locución “ya que” que equivale a usar la conjunción “porque”. Se observa, además la <b>coherencia nominal</b> en 14 casos. <b>No se registra el uso de preguntas retóricas.</b></p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 28 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 9 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> ningún verbo en primera persona en pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Versión final (VF)</b> <b>6 BVFE</b></p>	<p>Mayor presencia de la voz del autor a través del uso de 6 verbos y 5 pronombres referidos a la primera persona gramatical. Uso de citas de autoridad (Montaigne).</p>	<p><b>La conexión:</b> Incremento en el uso de organizadores textuales lógico-argumentativos y algunos organizadores temporales (43 en total). <b>Coherencia nominal:</b> registro de 26 casos.  Incorporación de 5 preguntas retóricas.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 17 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 16 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> uso de 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Si se tiene en cuenta lo producido en cada texto por parte del alumno y el desarrollo como vector, se observa</p>	<p>Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> mayor cantidad y variedad</p>	<p><b>En el nivel de la forma, también se registran cambios.</b> En la <b>versión inicial</b> predomina el uso de</p>

Síntesis comparativa de los ensayos 6AVIE y 6BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
	<p><b>cambios en el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor, su opinión personal que se fundamenta a través del uso de una cita de autoridad (Montaigne).</p>	<p>en el uso de organizadores textuales; se reconoce la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones. El autor incorpora 5 preguntas retóricas.</p>	<p>verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. Por lo tanto, el discurso teórico predomina aunque el autor usa también- en menor grado la narración y el discurso interactivo. En cambio, en la <b>versión final</b>, el autor utiliza los 4 tipos de discurso, incrementándose el uso del discurso interactivo y el relato interactivo aunque el uso de verbos en primera persona es escaso. Los tipos de discurso son operaciones psicoverbales. El reconocimiento del discurso interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.</p> <p>En síntesis, <b>el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

### 1.7.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (7AVIE)

**En relación al USO**, se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (uso del pronombre “*mi*”) en la expresión “*desde mi punto de vista*”. Además no se registra el uso de voces secundarias; **el autor no utiliza citas de autoridad.**

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de nueve organizadores textuales, algunos de los cuales se reiteran: “*y*”, “*pero*”, “*tanto como*”, “*o*”, “*lo que*”.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de una expresión “estos temas” **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 11 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** no se registra el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 19**

7AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b>	Se observa la escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre “mi”). Además se registra la ausencia de voces secundarias. El autor no utiliza citas de autoridad.	<b>La conexión:</b> uso de 9 organizadores textuales; algunos se reiteran: <i>y, pero, tanto como, o, lo que</i> . <b>Coherencia nominal:</b> se observa a través del reconocimiento de 1 expresión. No se registra el uso de <b>preguntas retóricas</b> por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 11 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> no se registra el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo- <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis de 7AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso,</b> la presencia de la voz del autor es muy escasa. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido,</b> el uso de los organizadores textuales es muy reducido y se	<b>En el nivel de la forma,</b> se registra el uso solamente del discurso teórico. Reconocimiento del uso de verbos en tercera

		<p>observa muy poca variedad. Se observa el uso escaso de la cohesión nominal- No se registra el uso de preguntas retóricas.</p>	<p>persona del presente del modo indicativo. No se registra el uso de la narración, ni del discurso interactivo ni del relato interactivo como tipos de discurso.</p>
--	--	--	---

### 1.7.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (7BVFE)

**En relación al USO**, se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 12 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de **1 cita de autoridad** (Prólogo de *“Pagar el pato”*) y la cita de un fragmento del parlamento del personaje Omar en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el **predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales** (56 en total). Por otra parte, **la coherencia nominal** se observa en 41 expresiones. Se observa, además el **uso de 1 pregunta retórica**.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a **los tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 66 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 40 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.



Tabla 20

7 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<p><b>Versión final del ensayo (VF)</b> 7 BVFE</p>	<p><b>Se observa la presencia de la voz personal del autor</b> a través del reconocimiento de 12 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical. Se reconoce, además, el uso de 1 <b>cita de autoridad</b> (Prólogo de “Pagar el pato”) y 1 <b>cita de un fragmento del parlamento del personaje Omar</b> en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.</p>	<p><b>La conexión:</b> predominio del uso de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (56 en total). <b>La coherencia nominal:</b> reconocimiento en 41 expresiones. Uso de 1 pregunta retórica.</p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 66 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 40 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Síntesis 7BVFE (versión final)</b></p>	<p><b>En el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor. Opinión personal fundamentada con el uso de 2 citas de autoridad.</p>	<p><b>En el nivel del sentido:</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores textuales (56 en total). Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. Se observa la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (41). Uso de 1 pregunta retórica.</p>	<p><b>En el nivel de la forma:</b> uso de los 4 tipos de discurso. Si bien predomina el uso del discurso teórico, se reconoce, también, el uso de la narración, el discurso interactivo y el relato interactivo. Se incrementa el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo (6 verbos, discurso interactivo) y de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo (4 verbos, relato interactivo).</p>

### 1.7.3 Síntesis comparativa de los ensayos 7AVIE y 7BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (7AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (7BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO,** en la **versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (uso del pronombre “mi”). Además, se registra la **ausencia de voces secundarias; el autor no utiliza citas de autoridad.**

En cambio, en **la versión final** se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 12 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el **uso de 1 cita de autoridad** (Prólogo de “*Pagar el pato*”) y **1 cita de un fragmento del parlamento del personaje Omar** en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, en **la versión inicial** teniendo en cuenta **la conexión** se observa el uso de nueve organizadores textuales, algunos de los cuales se reiteran: “y”, “pero”, “tanto como”, “o”, “lo que”.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de una expresión “estos temas” **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

En cambio, en **la versión final**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el **predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales** (56 en total). Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa en 41 expresiones. Se observa, además el **uso de 1 pregunta retórica**.

**En relación a la FORMA**, en **la versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 11 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** no se registra el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En cambio, en **la versión final**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 66 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 40 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

- ✓ **Discurso interactivo:** 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 21

Síntesis comparativa entre los ensayos 7AVIE y 7BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial (VI) 7AVIE</b>	Escasa presencia de la voz del autor. Uso del pronombre "mi". El autor no utiliza citas de autoridad para fundamentar su opinión.	<b>La conexión</b> Uso de 9 organizadores textuales. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 1 expresión. No se registra el uso de preguntas <b>retóricas</b> por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b>  <b>Discurso teórico:</b> 11 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> no se registra el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Versión final (VF) 7BVFE</b>	Mayor presencia de la voz personal del autor: reconocimiento de 12 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical. Uso de 2 citas de autoridad para fundamentar la opinión del autor.	<b>La conexión:</b> Uso de 56 organizadores textuales, con mayor predominio de los organizadores lógico argumentativos. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 41 expresiones. Uso de 1 pregunta <b>retórica</b> .	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 66 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo <b>Narración:</b> 40 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 6 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso</b>: la voz del autor, el posicionamiento, la opinión así como, también, el uso de citas de autoridad para fundamentar dicha opinión personal.</p>	<p>Además, <b>se observa cambios en el nivel del sentido</b>: mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales (56) reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (41) y el uso de 1 pregunta retórica.</p>	<p>Se registra <b>cambios, también, en el nivel de la forma</b>. El alumno, en la <b>versión inicial</b> solo utiliza el discurso teórico. En cambio, en la <b>versión final</b> incorpora el uso de la narración, del discurso interactivo y del relato interactivo como tipos de discurso. Si bien se observa, en la versión final, el predominio del discurso teórico y de la narración, se registra, también el uso de verbos en primera persona en tiempo presente (6) y el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. (4). Los tipos de discurso son operaciones psicoverbales. El reconocimiento del discurso interactivo y el relato interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica. <b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>
------------------------------	--	--	--

### 1.8.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (8AVIE)

**En relación al USO**, se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (uso del pronombre “mi”) en la expresión “*Mi opinión sobre los temas de las obras*” y del verbo en primera persona del plural “*relacionamos*”. Además, **no se registra el uso de citas de autoridad**.

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de 28 organizadores textuales que se caracteriza por la variedad: “*En primera instancia*”, “*el cual*”, “*y*”, (8 reiteraciones), “*pero*”, “*ya que*”, “*solo*”, “*porque*”, (4 reiteraciones), “*de alguna forma*”, “*si bien*”, “*por un lado*”, “*por el otro*”, “*sino*”, “*para así*”, “*por ejemplo*”, “*cuanto antes*”, “*ni siquiera*”, “*aun*”, “*así*”.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de 32 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 10 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 23 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 22

8AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b> <b>8AVIE</b>	Se observa la escasa presencia de la voz del autor (uso del pronombre "mi" y del verbo "relacionamos"). Además el autor no utiliza citas de autoridad.	<b>La conexión:</b> uso de 28 organizadores textuales: <i>En primera instancia, el cual, y, (8 reiteraciones), pero, ya que, solo, porque, (4 reiteraciones), de alguna forma, si bien, por un lado, por el otro, sino, para así, por ejemplo, cuanto antes, ni siquiera, aun, así.</i> <b>Coherencia nominal:</b> se observa a través del reconocimiento de 32 expresiones. No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 10 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 23 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo- <b>Discurso interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis de 8AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso,</b> la presencia de la voz del autor es escasa. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido,</b> el uso de los organizadores textuales es amplio y variado. Se observa la coherencia nominal en varias expresiones. Ausencia de preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma,</b> se registra el uso de dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración. El autor no usa el discurso interactivo ni el relato interactivo.

### 1.8.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (8BVFE)

**En relación al USO**, se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 16 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de 1 **cita de autoridad** y 1 **cita de un fragmento del parlamento del personaje Omar** en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de 41 organizadores textuales con **predominio de los organizadores lógico-argumentativos**.

**La coherencia nominal** se observa en 59 expresiones. Se registra, además el **uso de 11 preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a **los tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 70 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 9 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 23

8 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b> <b>8 BVFE</b>	<b>Se observa la presencia de la voz personal del autor</b> a través del reconocimiento de 16 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical. Se reconoce, además, el uso de 1 <b>cita de autoridad</b> y 1 cita del parlamento del personaje Omar en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.	<b>La conexión:</b> uso de 41 organizadores textuales con predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos. <b>La coherencia nominal:</b> reconocimiento en 59 expresiones. Uso de 11 preguntas retóricas.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 70 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 9 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 4

8 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b> 8 BVFE			verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis</b> 8 BVFE (versión final)	<b>En el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor. Opinión personal fundamentada con el uso de 1 cita de autoridad y la cita de un fragmento del personaje Omar.	<b>En el nivel del sentido:</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores textuales (41 en total). Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. Se observa la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (59). Uso de 11 preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> Uso de 4 tipos de discurso. Si bien predomina el uso del discurso teórico (70 verbos en tercera persona en presente), también se incrementa el uso de la narración (21 verbos en tercera persona en pretérito). El autor usa el discurso interactivo (9 verbos en primera persona en tiempo presente) y el relato interactivo (4 verbos en pretérito del modo indicativo).

### 1.8.3 Síntesis comparativa de los ensayos 8AVIE y 8BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (8AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (8BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO**, en la **versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** (uso del pronombre “*mi*” y el verbo “*relacionamos*”). Además, se registra la **ausencia de citas de autoridad**.

En cambio, en la **versión final** se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 16 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el **uso de 1 cita de autoridad y la cita de un fragmento del parlamento del personaje Omar** en las cuales el autor se apoya para fundamentar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial** teniendo en cuenta la **conexión** se observa el uso de 28 organizadores textuales: “*En primera instancia*”, “*el*

*cual*”, “*y*”, (8 reiteraciones), “*pero*”, “*ya que*”, “*solo*”, “*porque*”, (4 reiteraciones), “*de alguna forma*”, “*si bien*”, “*por un lado*”, “*por el otro*”, “*sino*”, “*para así*”, “*por ejemplo*”, “*cuanto antes*”, “*ni siquiera*”, “*aun*”, “*así*”.

La **coherencia nominal** (VI) se observa a través del reconocimiento de 32 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

En cambio, en la **versión final**, teniendo en cuenta la **conexión**, se observa el **uso de 41 organizadores textuales con predominio de los organizadores lógico-argumentativos**. Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa en 59 expresiones. Se observa, además el **uso de 11 preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, en la **versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 10 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 23 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En cambio, en la **versión final**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 70 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 21 verbos en tercera persona **en** tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 9 verbos en primera persona **en** tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.



Tabla 24

Síntesis comparativa entre los ensayos 8AVIE y 8BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial (VI) 8AVIE</b>	Escasa presencia de la voz del autor. Uso del pronombre “mi” y del verbo “relacionamos”. El autor no utiliza citas de autoridad para fundamentar su opinión.	<b>La conexión</b> Uso de 28 organizadores textuales. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 32 expresiones. No se registra el uso de preguntas <b>retóricas</b> por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 10 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 23 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> uso de 1 verbo en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Versión final (VF) 8BVFE</b>	Mayor presencia de la voz personal del autor: reconocimiento de 16 unidades lingüísticas referidas a la primera persona gramatical. Uso de 1 cita de autoridad y la cita de un fragmento del personaje Omar para fundamentar la opinión del autor.	<b>La conexión:</b> Uso de 41 organizadores textuales, con mayor predominio de los organizadores lógico - argumentativos. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 59 expresiones. <b>Uso de 11 preguntas retóricas.</b>	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 70 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo <b>Narración:</b> 21 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 9 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 4 verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Interpretación</b>	Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso:</b> la voz del autor, el posicionamiento, la opinión así como, también, el uso de citas de autoridad para fundamentar la opinión personal.	Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> si bien el estudiante usó varios organizadores textuales en la versión inicial (28), se incrementa el número y la variedad en la versión final (41).	Se registra <b>cambios, también, en el nivel de la forma.</b> El alumno, en la <b>versión inicial</b> , utiliza el discurso teórico y la narración con predominio del primero. El uso del discurso interactivo en la VI se observa en el registro de un solo verbo “relacionamos”. En cambio, en la <b>versión final se incorpora el uso</b>

Síntesis comparativa entre los ensayos 8AVIE y 8BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
Interpretación		Se realiza el reconocimiento de la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (59) y se incrementa mucho el uso de las preguntas retóricas (11).	<p><b>de los 4 tipos de discurso.</b></p> <p>Si bien se observa el predominio del discurso teórico (70 verbos) y de la narración (21 verbos), se registra, también el uso de verbos en primera persona en tiempo presente (9) y el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. (4).</p> <p>Los tipos de discurso son operaciones psicoverbales. El reconocimiento del discurso interactivo y el relato interactivo en la versión final deviene de la lectura de ensayos durante la implementación de la secuencia didáctica.</p> <p><b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

### 1.9.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (9AVIE)

En relación al **USO**, se observa la **ausencia de la voz del autor** y **no se registra el uso de citas de autoridad.**

En relación al **SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de 31 organizadores textuales.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de 17 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 7 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.

- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 25

9AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI) 9AVIE</b>	Se observa la ausencia de la voz del autor. No se registra el uso de citas de autoridad.	<b>La conexión:</b> uso de 31 organizadores textuales: <b>Coherencia nominal:</b> se observa a través del reconocimiento de 17 expresiones. No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 7 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo- <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis de 9AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso,</b> no se registra la presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido,</b> el uso de los organizadores textuales es amplio. <b>La coherencia nominal</b> se observa en algunas expresiones. No se registra el uso de <b>preguntas retóricas</b> por parte del autor.	<b>En el nivel de la forma,</b> se registra el uso de dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración con predominio del primero. El autor no usa el discurso interactivo ni el relato interactivo.

### 1.9.2 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (9BVFE)

**En relación al USO,** se observa mayor **presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 10 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de **2 citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.

En relación al **SENTIDO**, teniendo en cuenta la **conexión**, se observa el uso de 66 organizadores textuales con **predominio de los organizadores lógico-argumentativos**.

La **coherencia nominal** se observa en 77 expresiones. Se registra, además el uso de **3 preguntas retóricas**.

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los tipos de discurso y a las correlaciones verbales en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 36 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 46 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 26

9 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
Versión final del ensayo (VF)	Se observa mayor presencia de la voz personal del autor a través del reconocimiento de 10 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical. Se reconoce, además, el uso de 2 citas de autoridad en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.	La conexión: uso de 66 organizadores textuales con <b>predominio de los organizadores textuales lógico-argumentativos</b> . La coherencia nominal: reconocimiento en 77 expresiones. <b>Uso de 3 preguntas retóricas</b> .	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> El autor utiliza 4 tipos de discurso. <b>Discurso teórico:</b> 36 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 46 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

9 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Síntesis 9 BVFE (versión final)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor. Opinión personal fundamentada con el uso de 2 citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores textuales (66 en total). Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. Se observa la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (77). Uso de 3 preguntas retóricas.	<b>En el nivel de la forma:</b> uso de los 4 tipos de discurso. Si bien predomina el uso de la narración (46 verbos) y del discurso teórico (36 verbos), también se incrementa el uso de verbos en primera persona en tiempo presente (7, discurso interactivo) y, en menor medida, el uso de verbos en pretérito del modo indicativo (1, relato interactivo).

### 1.9.3 Síntesis comparativa de los ensayos 9AVIE y 9BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (9AVIE, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (9BVFE, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO**, en la **versión inicial** se observa la **ausencia de la voz del autor y no se registra el uso de citas de autoridad.**

En cambio, en la **versión final** se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 10 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el **uso de 2 citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para fundamentar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial** teniendo en cuenta la **conexión** se observa el uso de 31 organizadores textuales.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de 17 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.**

En cambio, en la **versión final**, teniendo en cuenta la **conexión**, se observa el uso de 66 organizadores textuales con **predominio de los organizadores lógico-argumentativos**. Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa en 77 expresiones. Se registra, además **el uso de 3 preguntas retóricas.**

En relación a la **FORMA**, en la **versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 7 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En cambio, en la **versión final**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 36 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 46 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 27

Síntesis comparativa entre los ensayos 9AVIE y 9BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial (VI) 9AVIE</b>	Ausencia de la voz del autor. No se registra el uso de citas de autoridad.	<b>La conexión</b> Uso de 31 organizadores textuales. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 17 expresiones. <b>No se registra el uso de preguntas retóricas</b> por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 7 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo

Síntesis comparativa entre los ensayos 9AVIE y 9BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
			<p>presente del modo indicativo.</p> <p><b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Versión final (VF) 9BVFE</b></p>	<p>Mayor presencia de la voz personal del autor: reconocimiento de 10 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical. Uso de 2 citas de autoridad para fundamentar la opinión del autor.</p>	<p><b>La conexión:</b> Uso de 66 organizadores textuales, con predominio de <b>los organizadores lógico - argumentativos.</b> Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 77 expresiones. <b>Uso de 3 preguntas retóricas.</b></p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p> <p><b>Discurso teórico:</b> 36 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo</p> <p><b>Narración:</b> 46 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p> <p><b>Discurso interactivo:</b> 7 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.</p> <p><b>Relato interactivo:</b> 1 verbo en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso: la voz del autor, el posicionamiento, la opinión</b> así como, también el <b>uso de citas de autoridad</b> para fundamentar dicha opinión personal.</p>	<p>Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> si bien el estudiante usó varios organizadores textuales en la versión inicial (31), <b>se incrementa el número y la variedad en la versión final del texto (66).</b></p> <p>Se reconoce <b>la coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (77)</b> y se registra</p>	<p>Se registra <b>cambios, también, en el nivel de la forma.</b> El alumno en la versión inicial utiliza solamente el discurso teórico y la narración con predominio del primero. En cambio, <b>en la versión final se incorpora el uso de los 4 tipos de discurso.</b></p> <p>Si bien se observa el predominio de la narración (46 verbos) y del discurso teórico (36 verbos), se registra, también el uso de 7 verbos en primera persona en tiempo presente (discurso interactivo) y el uso de 1 verbo en</p>

Síntesis comparativa entre los ensayos 9AVIE y 9BVFE.	USO	SENTIDO	FORMA
		el uso de <b>preguntas retóricas (3)</b> .	primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo (relato interactivo). <b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b>

### 1.10.1 Síntesis de las observaciones realizadas en la versión inicial del ensayo (10AVIE)

**En relación al USO**, se observa la **escasa presencia de la voz del autor** a través del uso del pronombre “mi”. **No se registra el uso de citas de autoridad.**

**En relación al SENTIDO**, teniendo en cuenta **la conexión**, se observa el uso de 18 organizadores textuales.

La **coherencia nominal** se observa a través del reconocimiento de 9 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

**En relación a la FORMA**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 2 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.



Tabla 28

10AVIE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial del ensayo (VI)</b>	Se observa la escasa presencia de la voz del autor.; uso de la expresión: " <i>En mi opinión</i> " No se registra el uso de citas de autoridad.	<b>La conexión:</b> uso de 18 organizadores textuales: <b>Coherencia nominal:</b> se observa a través del reconocimiento de 9 expresiones. No se registra el uso de preguntas retóricas por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales:</b> <b>Discurso teórico:</b> 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 2 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo- <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis de 10AVIE (versión inicial)</b>	<b>En el nivel del uso,</b> se registra la escasa presencia de la voz del autor. Ausencia de citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido,</b> el uso de algunos organizadores textuales pero escasa variedad.	<b>En el nivel de la forma,</b> se registra el uso de dos tipos de discurso: <b>el discurso teórico y la narración con predominio del primero.</b> El autor no usa el discurso interactivo ni el relato interactivo.

**1-10.2** Síntesis de las observaciones realizadas en la versión final del ensayo (10BVFE)

**En relación al USO,** se observa la **presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 4 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el uso de 2 **citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.

En relación al **SENTIDO**, teniendo en cuenta la **conexión**, se observa el uso de 76 organizadores textuales con predominio de los organizadores lógico-argumentativos.

La **coherencia nominal** se observa en 120 expresiones. **No se reconoce el uso de preguntas retóricas.**

En relación a la **FORMA**, atendiendo a los tipos de discurso y a las correlaciones verbales en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 59 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 53 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Tabla 29

10 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión final del ensayo (VF)</b> <b>10 BVFE</b>	<b>Se observa la presencia de la voz personal del autor;</b> reconocimiento de 4 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical. <b>Uso de 2 citas de autoridad</b> en las cuales el autor se apoya para brindar su opinión.	<b>La conexión:</b> uso de 76 organizadores textuales con <b>predominio de los organizadores lógico-argumentativos.</b> <b>La coherencia nominal:</b> reconocimiento en 120 expresiones. No se registra el uso de preguntas <b>retóricas.</b>	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 59 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 53 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
<b>Síntesis</b> <b>10 BVFE</b> <b>(versión final)</b>	<b>En el nivel del uso:</b> mayor presencia de la voz del autor. Opinión personal fundamentada con el uso de 2 citas de autoridad.	<b>En el nivel del sentido:</b> <b>La conexión</b> Mayor cantidad y variedad de organizadores	<b>En el nivel de la forma: uso de 3 tipos de discurso.</b> Si bien predomina el uso del discurso teórico (59 verbos) y de la narración (53 verbos),

10 BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
		textuales (76 en total). Predominio de los organizadores lógico-argumentativos. Se observa la <b>coherencia nominal</b> en mayor cantidad de expresiones (120). No se registra el uso de preguntas <b>retóricas</b> .	también está presente el discurso interactivo (uso de 3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.). No se registra el uso del relato interactivo.

### 1.10.3 Síntesis comparativa de los ensayos 10AVIE y 10BVFE (versión inicial y versión final)

Si se compara **la versión inicial** del ensayo (**10AVIE**, antes de la implementación de la secuencia didáctica) con la **versión final** del ensayo (**10BVFE**, después de la enseñanza de la secuencia didáctica) **es posible registrar las siguientes observaciones:**

**En relación al USO**, en la **versión inicial** se observa la **escasa presencia de la voz del autor** y **no se registra el uso de citas de autoridad**.

En cambio, en la **versión final** se observa **mayor presencia de la voz personal del autor** a través del reconocimiento de 4 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical.

Se reconoce, además, el **uso de 2 citas de autoridad** en las cuales el autor se apoya para fundamentar su opinión.

**En relación al SENTIDO**, en la **versión inicial** teniendo en cuenta la **conexión** se observa el uso de 18 organizadores textuales.

La **coherencia nominal** (VI) se observa a través del reconocimiento de 9 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas** por parte del autor.

En cambio, en la **versión final**, teniendo en cuenta la **conexión**, se observa el uso de 76 organizadores textuales con **predominio de los organizadores lógico-argumentativos**. Por otra parte, la **coherencia nominal** se observa en 120 expresiones. **No se registra el uso de preguntas retóricas**.

**En relación a la FORMA**, en la **versión inicial**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 2 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

En cambio, en **la versión final**, atendiendo a los **tipos de discurso y a las correlaciones verbales** en tiempos y modos, se registra las siguientes observaciones:

- ✓ **Discurso teórico:** 59 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Narración:** 53 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.
- ✓ **Discurso interactivo:** 3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo.
- ✓ **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

**Tabla 30**

Síntesis comparativa entre los ensayos 10AVIE y 10BVFE	USO	SENTIDO	FORMA
<b>Versión inicial (VI) 10AVIE</b>	Escasa presencia de la voz del autor. No se registra el uso de citas de autoridad para fundamentar su opinión.	<b>La conexión</b> Uso de 18 organizadores textuales. Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 9 expresiones. No se registra el uso de preguntas <b>retóricas</b> por parte del autor.	<b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b> <b>Discurso teórico:</b> 22 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Narración:</b> 2 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

<p><b>Versión final (VF)</b> <b>10BVFE</b></p>	<p>Mayor presencia de la voz personal del autor: reconocimiento de 4 unidades lingüísticas correspondientes a la primera persona gramatical. Uso de 2 citas de autoridad para fundamentar la opinión del autor.</p>	<p><b>La conexión:</b> Uso de 76 organizadores textuales, con <b>mayor predominio de los organizadores lógico - argumentativos.</b> Reconocimiento de la <b>coherencia nominal</b> en 120 expresiones. Ausencia de <b>preguntas retóricas.</b></p>	<p><b>Tipos de discurso y correlaciones verbales</b></p> <p><b>Discurso teórico:</b> 59 verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo <b>Narración:</b> 53 verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo. <b>Discurso interactivo:</b> 3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo. <b>Relato interactivo:</b> no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.</p>
<p><b>Interpretación</b></p>	<p>Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa <b>cambios en el nivel del uso: la voz del autor</b>, el posicionamiento, la opinión así como, también <b>el uso de citas de autoridad para fundamentar dicha opinión personal.</b></p>	<p>Además, se observa <b>cambios en el nivel del sentido:</b> si bien el estudiante usó varios organizadores textuales en la versión inicial (18), <b>se incrementa el número y la variedad en la versión final (76).</b> Se realiza el reconocimiento de la <b>coherencia nominal en mayor cantidad de expresiones (120).</b> <b>No se reconoce el uso de preguntas retóricas.</b></p>	<p>Se registra <b>cambios, también, en el nivel de la forma.</b> El alumno en la versión inicial utiliza solamente el discurso teórico y la narración con predominio del primero. En cambio, <b>en la versión final se incorpora el uso de 3 tipos de discurso.</b> Si bien se observa el predominio del discurso teórico (59 verbos) y de la narración (53 verbos), se registra, también el uso del discurso interactivo (3 verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo). <b>En síntesis, el alumno se superó en los niveles del uso, del sentido y de la forma en la producción final del ensayo.</b></p>

## 2.1 Síntesis e interpretación general de diez textos escritos en su versión inicial

Teniendo en cuenta las **10 producciones escritas de los alumnos en su versión inicial**, es decir, antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, se observa lo siguiente:

- a) En el **nivel del USO**, en la mayoría de los textos, se reconoce una **escasa presencia de la voz del autor** y solo en dos textos esta voz está totalmente ausente. **No se registra el uso de citas de autoridad** en ninguno de los textos.

b) En el **nivel del SENTIDO**, el uso de los organizadores textuales es muy **reducido y con escasa variedad en ocho textos**. Sin embargo, se observa un uso más amplio y variado de organizadores textuales en dos textos.

También se observa la **presencia de la cohesión nominal en algunas expresiones en la mayoría de los textos (8)** y solamente en dos de ellos la cohesión nominal está presente en un mayor número de expresiones.

**No se registra el uso de preguntas retóricas en ninguno de los textos.**

c) En el **nivel de la FORMA**, se reconoce el uso de dos tipos de discurso (discurso teórico y narración) en cinco textos mientras que en tres textos se observa el uso de tres tipos de discurso (discurso teórico, narración y discurso interactivo) y en dos textos se registra solamente el uso del discurso teórico.

**En la gran mayoría de los textos predomina el uso del discurso teórico y, por lo tanto, se registra, mayoritariamente, el uso de verbos en tercera persona en tiempo presente del modo indicativo (ocho textos)**. Sin embargo, la narración predomina como tipo de discurso en dos textos y en ellos se reconoce el uso de verbos en tercera persona en tiempo pretérito del modo indicativo.

Solamente en tres textos escritos - de un total de diez - se observa el uso del discurso interactivo pero el registro de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo es muy escaso (solamente 1 o 2 verbos).

**En base a las observaciones y al análisis de los datos interpreto que los estudiantes no plantean, habitualmente, su opinión personal en los textos (USO) y utilizan, mayoritariamente, el discurso teórico y la narración como tipos de discurso**. Probablemente no usen con frecuencia el discurso interactivo ni el relato interactivo. Esto podría explicar el mayor uso de verbos en tercera persona en tiempo presente y la ausencia –o al menos el escaso uso- de verbos en primera persona en tiempo presente del modo indicativo (FORMA). Esto puede deberse a que quizás, los estudiantes han leído o han estado más en contacto con textos en los que predomina el discurso teórico.

**El escaso uso y variedad de los organizadores textuales** podría deberse a que no se les ha enseñado ese tema y tienden a reiterar aquellos pocos organizadores textuales que conocen. (SENTIDO). Por otra parte, la ausencia de preguntas retóricas en todos los textos en sus versiones iniciales, también podría interpretarse como un desconocimiento de los alumnos acerca de las preguntas retóricas y lo que implica el uso de las mismas en los textos escritos (SENTIDO).

Además, **observé algunas dificultades en relación a la cohesión nominal en algunas expresiones** en los textos escritos analizados. Considero que esta cohesión

nominal podría enriquecerse a través del uso de oraciones más complejas con relaciones anafóricas más distantes en las versiones finales de los ensayos.

**En síntesis, interpreto que los alumnos no utilizan, en general, en su producción escrita (versión inicial) las características propias de un texto del género ensayo,** probablemente porque no se les ha enseñado este género textual. Por lo tanto, el docente no ha planteado consignas en la clase que le permita a los estudiantes realizar la lectura y la escritura de ensayos, enfatizando en el “saber hacer” del alumno y en la fundamentación teórica para apropiarse de las características del género ensayo.

## 2.2 Síntesis e interpretación general de diez producciones escritas (versiones finales)

Teniendo en cuenta el análisis de las **10 producciones escritas de los alumnos en sus versiones finales**, es decir, después de la implementación de la secuencia didáctica, puedo realizar las siguientes observaciones:

- a) **En el nivel del USO, se reconoce la mayor presencia de la voz personal del autor a través del uso de pronombres y de verbos correspondientes a la primera persona gramatical en todos los textos en su versión final.**

Se observa, también, el **uso de citas de autoridad para fundamentar esa opinión personal del autor en la mayoría de los textos (9)**, excepto en el texto 2BVFE. Esas citas corresponden a textos del género ensayo, trabajados en clase durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

- b) **En relación al SENTIDO, se observa una mayor cantidad y variedad de organizadores textuales, con predominio de los organizadores lógico-argumentativos en todos los textos en su versión final.**

La **coherencia nominal** se reconoce, también en **mayor cantidad de expresiones en todos los textos y se enriquece por el uso de oraciones más complejas.**

**El uso de preguntas retóricas se observa en la mayoría de los textos** con excepción de las producciones 5BVFE y 10BVFE en las cuales estas preguntas están ausentes.

- c) **En relación a la FORMA se observa el uso de los 4 tipos de discurso en siete de los textos en su versión final**, es decir, el **discurso teórico, la narración, el discurso interactivo y el relato interactivo.** En tres textos aparece el uso de tres tipos de discurso, con ausencia del relato interactivo.

Si bien se reconoce el predominio de los discursos teórico y de la narración en los textos, **se observa el incremento en el uso de los verbos en primera persona en tiempo presente y pretérito del modo indicativo (discurso interactivo y relato interactivo).**

Desde una mirada global de las observaciones registradas en las diez producciones escritas en su versión final observé que **los estudiantes han adquirido un mayor dominio de su voz personal (USO) que se evidencia en el uso de pronombres y verbos referidos a la primera persona gramatical.** Esto muestra la presencia de los cuatro tipos de discurso observados en la mayoría de los textos especialmente, el uso del discurso interactivo y del relato interactivo (FORMA). **Interpreto que el contacto de los alumnos con textos del género ensayo durante la implementación de la Secuencia Didáctica puede haber influido para que se genere esta mayor presencia de la voz personal del autor y el uso del discurso interactivo y del relato interactivo en las versiones finales del ensayo de los alumnos.** De todos modos se observa, todavía el predominio del discurso teórico y de la narración quizás por ser estos los discursos más conocidos para los alumnos.

**Las citas de autoridad planteadas para fundamentar la opinión personal (USO) -presentes en nueve textos- fueron extraídas por los alumnos de los ensayos trabajados por la docente en la Secuencia Didáctica.** Por ejemplo, si tomamos en cuenta **el texto 1AVIE (versión inicial del ensayo del alumno 1)** observamos que hay ausencia de citas de autoridad. Sin embargo, en **la versión final del texto (1BVFE,** después de la implementación de la secuencia didáctica) **podemos observar el uso de las siguientes citas de autoridad:**

- 1) *“Como Montaigne escribió en su ensayo “De la desigualdad que existe entre nosotros”, en el capítulo XLII, no importa cómo sea una persona (en el caso de la obra hablamos sobre personajes), hay que juzgarla por lo que es, no por lo que parece ser. Como a los animales se los juzga por sus virtudes, el hombre debería ser juzgado de la misma manera y no por su apariencia o economía.”*
- 2) *“Lazarillo, en mi opinión, basándome también en el ensayo realizado por Pedro Salinas es el héroe de la novela picaresca “Lazarillo de Tormes”*
- 3) *“Para mí Salinas correctamente dice que el héroe es el personaje protagonista de la historia ya que es quien triunfa debido a sus habilidades en relación al contexto de la obra.”*
- 4) *“Concuerdo con Salinas ya que él mismo definió al héroe de tal manera y, además fundamentó frente a otros autores el motivo de su consideración.”*



- 5) *“Diferenció su denominación de héroe, frente a la designación de antihéroe de Chandler. Pedro Salinas cree que la denominación de Chandler es válida si “se refiere a los orígenes del personaje.”*
- 6) *“La opinión dada sobre Lazarillo como héroe literario fue basada y respaldada en la opinión de Salinas en su ensayo, el cual habla sobre las diferencias entre pícaro y héroe principalmente.”*
- 7) *“A pesar de esto, me sigo respaldando en la tesis de Salinas y creo que Roma es la heroína de “Pagar el pato.”*

Por lo tanto, se muestra con estas expresiones de citas de autoridad que **el alumno fundamenta su opinión personal, apoyándose en los ensayos de Montaigne y Pedro Salinas.** Cabe aclarar que el **ensayo de Montaigne titulado “De la desigualdad que existe entre nosotros” (Capítulo XLII)** y el **ensayo de Pedro Salinas sobre la novela picaresca fueron leídos y comentados por la docente y los estudiantes en clase durante la implementación de la Secuencia Didáctica.** Por otra parte, además de pertenecer al género ensayo, estos textos fueron seleccionados, especialmente, porque su contenido refiere a las obras literarias estudiadas con anterioridad en las clases de Literatura: *“Lazarillo de Tormes”* (anónima) y *“Pagar el pato”* de Dino Armas.

**La mayor cantidad y variedad en el uso de los organizadores textuales -así como también el uso de las preguntas retóricas en la mayoría de los textos (SENTIDO)-** tiene relación con la enseñanza de algunos organizadores lógico-argumentativos y de la función de las preguntas retóricas durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

### 2.3 Síntesis comparativa de veinte producciones escritas (versiones iniciales y finales)

#### Conclusiones generales

**Tomando en cuenta lo producido en cada texto y el desarrollo como vector se observa cambios en el nivel del USO:** la voz del autor, el posicionamiento, la opinión del estudiante en todos los textos escritos. **El uso de citas de autoridad** para fundamentar dicha opinión personal se observa en todos los textos, excepto en uno.

Además, **se registra cambios en el nivel del SENTIDO, por ejemplo, mayor cantidad y variedad en el uso de organizadores textuales.**

La **cohesión nominal se enriquece** porque observé el uso de oraciones más complejas y de relaciones anafóricas en los textos en su versión final.

**El uso de preguntas retóricas, también, constituye un cambio** observado en la mayoría de los textos con excepción de dos de ellos.

**Se registraron cambios, también, en el nivel de la FORMA.** En la versión inicial, por lo general, encontré solo el uso de dos tipos de discurso: el discurso teórico y la narración. En cambio, **en la versión final observé el uso de los cuatro tipos de discurso en la mayoría de los textos, especialmente, los alumnos incorporaron el uso del discurso interactivo y del relato interactivo.** Si bien continúa el predominio del discurso teórico y de la narración **se constata un incremento en el uso de los verbos en primera persona en tiempo presente y en tiempo pretérito del modo indicativo.**

Considero importante retomar los conceptos teóricos de género de texto y tipos de discurso que sostiene Bronckart:

Los textos se distribuyen en múltiples géneros, es decir, en formas comunicativas específicas (novela, monografía científica, manual, etc.) históricamente elaborados por distintas formaciones sociales, en función de sus implicaciones y de sus características propias [...] Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discurso, es decir, formas lingüísticamente susceptibles de objetivación (narración, relato, discurso teórico, discurso interactivo que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural. (Bronckart, 2007:117)

Por lo tanto, desde la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elecciones entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso” (Bronckart, 2007:79).

Los tipos de discurso (FORMA) son operaciones psicomotrices, es decir, por ser operaciones no son conscientes. **Debido a las actividades de lectura y de escritura realizadas durante la implementación de la Secuencia Didáctica, noté avances en la producción textual; observé el uso del discurso interactivo en la versión final de la mayoría de los textos y reconocí el uso de verbos en primera persona en tiempo presente y de verbos en pretérito del modo indicativo (FORMA).**

Podemos plantear como ejemplo **los textos 3AVIE y 3AVFE para mostrar el desarrollo alcanzado por el estudiante si comparamos la versión inicial de su texto con la versión final.**

Cabe aclarar que cuando hablamos de **desarrollo** nos remitimos a la **noción teórica de Vygotski (1998:14)** que se refiere a la importancia de comprender el rol que juega el ambiente en el desarrollo del niño. Afirma que “uno debería siempre abordar el ambiente desde el punto de vista de la relación que existe entre el niño y su ambiente

en un estadio dado de su desarrollo”.<sup>11</sup> Vygotski considera que en la relación específica entre el ambiente y el desarrollo, la singularidad consiste en que en el desarrollo del niño lo que es posible adquirir al final, y como resultado del proceso de desarrollo, estaba ya disponible en el ambiente desde el comienzo.

En este sentido, considera que para lograr un desarrollo exitoso de los rasgos superiores, específicamente humanos es necesario que esa forma ideal y final guíe, desde el comienzo, al niño. (p. 31) Esto significa que el hombre es una criatura social y que, por lo tanto, sin interacción social no puede desarrollar ninguna de las características que se han desarrollado a través de la evolución histórica de la humanidad.

El ser humano, entonces, es una criatura social por naturaleza cuyo desarrollo consiste en el dominio de ciertas formas de actividad y de conciencia que han sido perfeccionadas por la humanidad durante el proceso de desarrollo histórico. Esto permite comprender los fundamentos para la interacción entre la forma ideal y la rudimentaria (p. 34).

Vygotski (1934/2004) se refiere a la relación entre aprendizaje y desarrollo, en general, para luego, específicamente señalar las características de esa interrelación en la edad escolar. Por lo tanto, reconoce dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo del niño y el nivel de desarrollo potencial. El primer nivel según Vygotski es “el nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del niño que se ha conseguido como resultado de un específico proceso de desarrollo ya realizado (p. 10).<sup>12</sup> Para explicar el segundo nivel, Vygotski plantea que el niño puede hacer con la ayuda guiada de los adultos mucho más de lo que puede hacer con su capacidad de comprensión de modo independiente. Vygotski expresa: “La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño [...] Lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda de los adultos lo llamamos zona de desarrollo potencial [...] Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo.” (p. 11)

Para Vygotski hay una ley fundamental en la que se basa este desarrollo. Sostiene que todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces durante el desarrollo del niño. La primera vez surgen en las actividades sociales, es

---

<sup>11</sup> Vygotski (1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. Edición al cuidado de Guillermo Blonck Editorial Almagesto. Colección Inéditos. Buenos Aires, marzo de 1998.

<sup>12</sup> Vygotski (1934/2004). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar” en: Luria, Leontiev y Vygotski. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal

decir, son funciones intersíquicas; la segunda vez surgen en las actividades individuales, en las propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas.

Vygotski considera que una correcta organización del aprendizaje del niño activa un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje (p.13). Por lo tanto, sostiene que: “El aprendizaje escolar orienta y estimula procesos internos de desarrollo. La tarea real de un análisis del proceso educativo consiste en hallar el surgimiento y la desaparición de estas líneas internas de desarrollo en el momento en que se verifican, durante el aprendizaje escolar (p. 15).

Con estas nociones teóricas sobre desarrollo que plantea Vygotski y el reconocimiento del nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial es posible comprender y fundamentar, desde el punto de vista teórico, el ejemplo mencionado de **los textos escritos 3AVIE y 3BVFE así como el desarrollo alcanzado por el estudiante.**

**Si se compara la versión inicial del ensayo (3AVIE, antes de la implementación de la Secuencia Didáctica) con la versión final (3BVFE, después de la implementación de la Secuencia Didáctica) es posible registrar las siguientes observaciones.**

**En relación al USO, en la versión inicial se observa la escasa presencia de la voz personal del autor** (uso de dos verbos en primera persona: “*considero*”, “*vivimos*”). **Hay ausencia de citas de autoridad y de las voces de los personajes.**

En cambio, en la **versión final se observa mayor presencia de la voz personal del autor a través del uso de verbos y pronombres correspondientes a la primera persona gramatical (31 en total).**

Algunas unidades lingüísticas encontradas son las siguientes: “*tenemos*”, “*vernos a nosotros mismos*”, “*hacemos*”, “*vemos*”, “*mi*”, “*me*”, “*conectarnos*”, “*demos*”, “*estoy*”, “*nos*”, “*nosotros*”, “*mi opinión*”, “*yo no estoy de acuerdo*”, “*sabemos*”, “*asociamos*”, “*yo estoy*”, “*para mí*”, “*estoy de acuerdo*”, “*tenemos*”, “*hacemos*”, “*arriesgamos*”, “*nos importa*”.

En la **versión final el estudiante incorpora el uso de citas de autoridad y de fragmentos de parlamentos del personaje Omar.** Por ejemplo,

✓ La cita de Patricia Highsmith de “Extraños en un tren”:  
“*El amor y el odio, el bien y el mal viven lado a lado en el corazón humano, y no simplemente en proporciones diferentes en un hombre y en el siguiente, sino todo el bien y todo el mal. Uno tan solo tiene que mirar un poco a cualquiera de ellos para descubrir su totalidad, y entonces lo único que tiene que hacer es rascar la superficie. Todas las cosas tienen sus opuestos, cada decisión una razón en contra, cada animal otro animal que lo destruye... Nada puede existir sin su opuesto*”

*estrechamente ligado... cada uno es lo que el otro ha elegido no ser, el yo rechazado, que cree que odia pero que quizá en realidad ama... es una dualidad lo que permea la naturaleza...dos personas en cada individuo. Hay una persona opuesta a ti, como tu parte invisible, en algún lugar del mundo, y aguarda al acecho.”*

- ✓ Fragmentos de parlamentos del personaje Omar de la obra “Pagar el pato”:  
“Rosada...rosada. Sin esa cicatriz serías una más del montón [...] Vas a ser un éxito [...] La vieja Flora debe estar contando la plata que le di por vos”.
- ✚ “Yo no estoy de acuerdo con Chandler”.
- ✚ “Yo estoy en contra de la denominación de Chandler”.
- ✚ “En lo que tal vez estoy de acuerdo con Salinas.”

En relación al **SENTIDO**, en la **versión inicial**, el uso de los organizadores textuales es escaso: “es decir”, (se reitera 3 veces), “por un lado”, “por así decirlo”, “en parte”, “y”.

Sin embargo, en la **versión final**, se observa el predominio de organizadores lógico-argumentativos y el uso de algunos organizadores temporales (52 en total). Las unidades lingüísticas encontradas son las siguientes: “por ejemplo”, “también”, “y” (se reitera 10 veces), “porque”, “también”, “es decir”, “porque”, “porque”, “es decir”, “por un lado”, “y por otro lado”, “por ejemplo”, “al final”, “por primera vez”, “o”, “porque”, “lo que”, “pero”, “a la misma vez”, “por lo cual”, “pero”, “que ya”, “que ya”, “por ejemplo”, “ya que”, “por otro lado”, “mientras que”, “todo lo contrario”, “otra de las diferencias”, “mientras que”, “lo que”, “es decir”, “otra de las semejanzas”, “y la última semejanza”, “lo que”, “incluso”, “sino solo”, “a veces”, “porque”, “porque”, “pero”, “tal vez”, “pero”.

La **cohesión nominal**, en la **versión inicial**, se observa en 8 expresiones. Algunas unidades lingüísticas encontradas son las siguientes: “esta maravillosa obra”, “esta obra tiene”, “Esta obra tiene sus partes”; “Esta termina siendo más fuerte que Omar”.

En la **versión final**, en cambio, la **cohesión nominal se observa en 34 expresiones y se enriquece por medio del uso de oraciones más complejas y de relaciones anafóricas**. Algunas unidades lingüísticas son:

- ✓ “este es el que lleva adelante el negocio, el que lo dirige, el que lo renueva.”
- ✓ “la seduce, le hace los gustos para confiarla y tenerla de su lado porque le sirve.”
- ✓ “Los personajes pasaron ambos por situaciones difíciles de chicos [...] ellos tenían un propósito en común, vivir y no pasar necesidades”.

En la **versión inicial**, hay **ausencia de preguntas retóricas**. En cambio, en la **versión final** se incorporan algunas preguntas retóricas. Por ejemplo:

- ✓ “¿La vieja Flora sentirá algún remordimiento? “
- ✓ “Pero, ¿por qué Roma y Lázaro no pueden ser héroes de sus historias?”
- ✓ “¿Qué importa si no son de la nobleza, o si son caballeros?”

En relación a la **FORMA**, en la **versión inicial**, teniendo en cuenta los **tipos de discurso y las correlaciones verbales** en tiempos y modos se observa:

- a) **Discurso teórico:** 18 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. Registro de algunas unidades lingüísticas: “*son*”, “*quiere*”, “*tienen*”, “*pueden valer*”, “*es*”, “*tiene*”, “*permite ver*”, “*quiere reivindicar*”, “*termina*”.
- b) **Narración:** 3 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. Registro de unidades lingüísticas: “*han perdido*”, “*valían*”, “*decía*”.
- c) **Discurso interactivo:** 2 verbos en primera persona en presente del modo indicativo: “*considero*”, “*vivimos*”.
- d) **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo.

En cambio, en la **versión final** se observa la **presencia de los siguientes tipos de discurso:**

- a) **Discurso teórico:** 130 verbos en tercera persona en presente del modo indicativo. Registro de algunas unidades lingüísticas: “*está*”, “*es*”, “*van a cambiar*”, “*va a demostrar*”, “*es*”, “*logra*”, “*utiliza*”, “*da*”, “*sabe*”, “*va*”, “*nota*”, “*trabaja*”, “*seduce*”, “*ve*”, “*lleva*”, “*dirige*”, “*renueva*”, “*sirve*”, “*pasa*”, “*cuesta*”, “*hay*”, “*permiten*”.
- b) **Narración:** 27 verbos en tercera persona en pretérito del modo indicativo. Registro de algunas unidades lingüísticas: “*fueron*”, “*pasaron*”, “*incentivó*”, “*avergonzaba*”, “*di*”, “*gastó*”, “*guardó*”, “*utilizó*”, “*pasó*”, “*tenía*”, “*cambiaron*”, “*pasó a ser*”, “*tenía*”.
- c) **Discurso interactivo:** 14 verbos en primera persona en presente del modo indicativo. Registro de algunas unidades lingüísticas: “*tenemos*”, “*hacemos*”, “*debemos*”, “*tenemos*”, “*arriesgamos*”, “*voy*”, “*estoy*”, “*sabemos*”, “*asociamos*”, “*estoy*”, “*estoy*”.
- d) **Relato interactivo:** no se registra el uso de verbos en primera persona en tiempo pretérito del modo indicativo

**A partir de lo producido en cada texto (versión inicial y versión final) y tomando en cuenta el desarrollo como vector observo que hay cambios en el nivel del uso:** mayor presencia de la voz del autor, el posicionamiento, la opinión, así como también, el uso de algunas citas de autoridad y voces de los personajes para fundamentar la opinión personal del alumno.

Además, observo **cambios en el nivel del sentido:** uso de mayor cantidad y variedad de organizadores textuales; reconocimiento de la coherencia nominal en

mayor cantidad de expresiones; se enriquece la coherencia nominal a través de la construcción de oraciones más complejas.

**Registro, también, cambios en el nivel de la forma.** En la **versión inicial** observo un claro predominio del discurso teórico y un uso escaso de la narración y del discurso interactivo. En la **versión final**, en cambio, observo que se incorpora el uso de una mayor cantidad de verbos en primera persona, en tiempo presente del modo indicativo que marca la presencia del discurso interactivo. De todos modos, cabe señalar que continúa el predominio del discurso teórico.

**En síntesis, interpreto que se muestra el desarrollo alcanzado por el alumno en los niveles del USO, del SENTIDO y de la FORMA si se compara la versión inicial (3AVIE) con la versión final del texto (3BVFE).**

Considero que la implementación de la secuencia didáctica por parte de la docente influyó para que se alcanzara ese **desarrollo potencial según la noción teórica de Vygotski**. La diferencia entre el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente-en este caso la versión inicial del ensayo antes de la implementación de la secuencia didáctica- y el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos- la versión final del ensayo, en este caso- **define el área del desarrollo potencial del estudiante.**

## CAPÍTULO 5

### 1. Cruce entre el análisis de las producciones escritas y el análisis de las clases

En este capítulo se presenta el **cruce entre el análisis de las producciones escritas de los estudiantes (versión inicial y versión final) y el análisis de las clases**. En primer lugar, se plantea una síntesis de las observaciones registradas en 10 textos analizados de los alumnos en su versión inicial, es decir, antes de la implementación de la Secuencia didáctica. Luego, se presenta una síntesis de las observaciones registradas en las producciones escritas de los alumnos en su versión final. Se analiza los cambios observados en el nivel del Uso, el nivel del Sentido y el nivel de la Forma en estos textos (VF), después de la implementación de la Secuencia didáctica incorporando como variable el análisis de las clases y los objetos de enseñanza trabajados por la docente.

#### 1.1 Síntesis de las observaciones registradas en 10 textos de los alumnos (Versión inicial)

**En el nivel del USO**, podemos observar **la escasa presencia de la voz del autor en 8 textos** y la ausencia de esa voz en 2 textos. Por otra parte, cabe señalar que **no se registra el uso de citas de autoridad en ninguno de los 10 textos analizados (VI)**.

**En el nivel del SENTIDO**, se observa **el uso reducido y la escasa variedad de los organizadores textuales en 8 textos**. En cambio, en 2 textos – de un total de 10- el uso es más amplio y variado. En relación a la **cohesión nominal** podemos señalar el uso de la misma **en algunas expresiones en 8 textos**; mientras tanto en 2 textos analizados la cohesión nominal está presente en mayor número de expresiones.

Por otra parte, **no se registra el uso de preguntas retóricas en ninguno de los 10 textos analizados (VI)**.

**En el nivel de la FORMA**, observamos que **predomina el uso del discurso teórico en la mayoría de los textos analizados (8 textos)** y, por lo tanto, se registra el **mayor uso de los verbos en tercera persona** en tiempo presente del modo indicativo.

**Los estudiantes usan el discurso interactivo solamente en 3 textos-** en un total de 10 textos analizados- y, por lo tanto, **el uso de los verbos en primera persona en presente del modo indicativo es muy escaso (1 o 2 verbos solamente)**. Por otra parte, se observa la **ausencia del relato interactivo como tipo de discurso**. Los



alumnos tienden a utilizar el discurso teórico y la narración en la mayoría de las producciones escritas (8 textos).

Consideramos que los alumnos no utilizan en sus textos en la **versión inicial** las características propias del ensayo porque, **probablemente, no se les ha enseñado este género textual ni han tenido oportunidad de leer ensayos.**

**La escasa presencia de la voz del autor o la ausencia de esta (USO)** en los 10 textos analizados se relaciona, posiblemente, con que los alumnos no han estado en contacto con textos donde predomine la subjetividad del autor. **La ausencia de citas de autoridad (USO)** puede estar relacionada con que este tema no ha sido objeto de enseñanza en la clase, ni tampoco se han reconocido citas de autoridad para reflexionar acerca de la función que las mismas cumplen en un texto determinado.

**La ausencia de preguntas retóricas en los textos en su versión inicial (SENTIDO)** puede relacionarse con la falta de enseñanza de este concepto y de su función en un texto. Del mismo modo, es probable que los alumnos no hayan estado en contacto con textos del género ensayo en los cuales el uso de las preguntas retóricas constituye una característica.

**El escaso uso y variedad de los organizadores textuales (SENTIDO)** podría deberse a que no se les ha enseñado ese tema y, por lo tanto, tienden a reiterar aquellos pocos organizadores textuales que conocen. Además, consideramos que es importante enseñar, no solo cuáles son los organizadores textuales sino, también, su significación y la función que cumplen dentro del texto.

**El uso escaso de la cohesión nominal (SENTIDO)** en algunas expresiones puede estar relacionado con la ausencia de recomendaciones en la corrección de los textos acerca de la importancia de la misma y de sugerencias acerca de cómo se puede enriquecer el texto con oraciones más complejas y relaciones anafóricas más distantes.

**El predominio del discurso teórico en 8 textos (FORMA)** puede relacionarse con el hecho de que los estudiantes han leído textos donde predomina este tipo de discurso y, por lo tanto, prevalece el uso de verbos en tercera persona en presente del modo indicativo en sus textos escritos.

**El uso reducido del discurso interactivo** - presente solo en 3 textos de un total de 10 textos analizados (**versión inicial**) - **y la ausencia del relato interactivo en todos los textos (10)** puede asociarse con la falta de lectura en clase de textos donde predominen estos tipos de discurso, por ejemplo, pertenecientes al género ensayo.

Por último, hay que considerar que los discursos son operaciones psicoverbales, por lo tanto, el uso de diferentes tipos de discurso se relaciona directamente con la lectura de textos pertenecientes a géneros que incluyan distintos tipos de discurso. Si los alumnos se acostumbran a leer textos en los que prevalece el discurso teórico o la narración, es probable que tiendan a producir textos escritos en los cuales estos discursos predominen.

Creemos que la enseñanza de géneros textuales en el marco de la implementación de Secuencias didácticas articuladas con los contenidos programáticos enseñados podrá tener efecto y producirá cambios en las producciones escritas de los estudiantes a partir de consignas planificadas y propuestas por la docente.

## 1.2 Síntesis de las observaciones registradas en 10 textos (Versión Final) y cruce con el análisis de las clases

**En el nivel del USO**, observamos **mayor presencia de la voz personal del autor en todas las producciones escritas analizadas de los estudiantes en su versión final (10)**, a través del uso de pronombres y de verbos correspondientes a la primera persona gramatical.

Se registra el **uso de citas de autoridad para fundamentar la opinión personal en 9 textos (VF)** de un total de 10 textos analizados. En general, estas citas- utilizadas por los alumnos- fueron extraídas de los ensayos de **Michel de Montaigne y de Pedro Salinas** trabajados por la docente durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

Por otra parte, si observamos el **análisis de las clases**, podemos señalar que **el concepto de cita de autoridad fue enseñado por la docente en las clases 3 y 4** a través de un intercambio oral realizado después de la **actividad de lectura** del ensayo de Montaigne titulado “*De la desigualdad que existe entre nosotros*” (Ensayos I, Capítulo XLII). Además, en la **actividad de escritura**- en el **cuestionario** propuesto por la docente- se observa que **los alumnos deben reflexionar sobre las citas de autoridad utilizadas por Montaigne**. Para fundamentar esta afirmación se realiza la transcripción de la pregunta 3 del cuestionario:

*“¿Por qué el autor cita a Plutarco y utiliza una cita en latín correspondiente a Horacio?”*

A modo de ejemplo, podemos señalar la producción escrita, en la **versión inicial**, del **texto 6AVIE** en el cual se observa la **ausencia del uso de citas de autoridad**. Sin

embargo, en **la versión final del ensayo (6BVFE)** el alumno utiliza la siguiente **cita de autoridad** para fundamentar su opinión:

*“Como Montaigne expresa en su ensayo, “como hay tanta diferencia de la capacidad del alma y de las cualidades internas, entre dos hombres.”*

En síntesis, **interpretamos que el uso de la cita de autoridad por parte del alumno en su texto final es un indicador que demuestra el efecto de la implementación de la Secuencia didáctica** porque la docente enseñó el concepto de cita de autoridad como característica del género ensayo reconociéndose su uso y su función en el ensayo de Montaigne en las clases 3 y 4. Esta apropiación del concepto permitió que los alumnos fueran capaces de incorporar citas de autoridad en sus producciones escritas (VF).

**En el nivel del SENTIDO, observamos el uso de mayor cantidad y variedad de organizadores textuales, con predominio de los organizadores lógico-argumentativos** en la totalidad de los textos analizados en su versión final (10).

Si tomamos en cuenta el **análisis de las clases**, podemos señalar que **este tema fue enseñado por la docente en las clases 7 y 8**; especialmente, se trabajó el uso de los conectores **“Pero” y “Sin embargo”** y su función en el ensayo de Pedro Salinas titulado *“El héroe literario y la novela picaresca española”*. Además, en la **actividad de escritura**, la profesora propuso un cuestionario por medio del cual pidió a los alumnos que reflexionaran acerca del uso de conectores en el ensayo de Pedro Salinas (preguntas 4 y 5). A continuación, se transcribe las preguntas formuladas por la docente:

4) *¿Qué significación aportan las palabras “Sin embargo” y “Pero” en los siguientes enunciados?*

- ✓ *“Sin embargo, la denominación de Chandler aclara mi tesis”*
- ✓ *“Pero si tomamos el vocablo en su segunda fase como personaje principal y protagonista de un libro, es tan héroe como cualquiera”.*

5) *“Escribe oraciones usando los conectores “Pero” y “Sin embargo”.*

Por otro lado, **la coherencia nominal se reconoce, también en mayor cantidad de expresiones en los 10 textos analizados (VF)** y se enriquece por el uso de oraciones más complejas. Si bien este tema no fue objeto de enseñanza en forma explícita, **es importante aclarar que la docente hizo referencias a la cohesión nominal en las clases 7 y 8** - para evitar reiteraciones de palabras y para mejorar la sintaxis- durante la **entrega de los trabajos corregidos** de la primera versión del ensayo. En dichas

clases, la profesora pidió a los alumnos que anotaran en el cuaderno el juicio final, los comentarios y sugerencias realizadas por escrito al trabajo de cada uno. Además, las correcciones se pudieron apreciar en **las clases 13 y 14**, durante la **devolución y reescritura de los ensayos**. Los alumnos hicieron consultas puntuales sobre las orientaciones planteadas en cada trabajo escrito.

Consideramos que estas **recomendaciones escritas** - así como las aclaraciones orales individuales sobre las correcciones realizadas- pueden **haber incidido para mejorar**, no solo **la cohesión nominal** sino, también otros aspectos relacionados con las características propias del ensayo como género textual.

Podemos reconocer, además, **el uso de preguntas retóricas, por parte del alumno, en 8 textos en su versión final** de un total de 10 textos analizados (VF).

Si tomamos en cuenta el **análisis de las clases**, cabe señalar que **el concepto de preguntas retóricas fue enseñado por la docente en las clases 3 y 4** durante la implementación de la Secuencia didáctica. Estas **preguntas retóricas**, también fueron reconocidas en **el ensayo de Montaigne** titulado “*De la desigualdad que existe entre nosotros*” (Ensayos I, Capítulo XLII) durante el diálogo mantenido por la docente con los alumnos en la clase.

Del mismo modo, en la **actividad de escritura (cuestionario)** puede observarse el interés de la profesora por corroborar **la comprensión y la reflexión sobre las preguntas retóricas planteadas en el ensayo de Montaigne**. Para fundamentar este aspecto, se transcribe, a continuación, dos propuestas del cuestionario:

4. “¿Qué función cumplen las siguientes preguntas planteadas por Montaigne?

✓ “¿**Por qué no estimamos del mismo modo a un hombre por lo que es suyo?**”

✓ ” ¿**Por qué al considerar a un hombre lo hacéis con él envuelto y empaquetado?**”

5 .**Escribe tres preguntas directas y tres preguntas retóricas en relación con el tema de la desigualdad entre los seres humanos.**”

A modo de ejemplo podemos señalar que en el **texto 6AVIE (versión inicial)** el alumno no utilizó preguntas retóricas. Sin embargo, en **la versión final (6BVFE) el estudiante utiliza las siguientes preguntas retóricas:**

**En relación a la obra “Pagar el pato”:**

✓ “¿**Cómo una persona es capaz de engañar a otra diciéndole que es buena, y luego se atreve a maltratarla por un error cometido?**”

✓ “¿**Cómo Omar puede engañar a Roma, enamorándola, si luego la va a humillar diciéndole que no le importó nada de lo que tuvieron?** “

### **En relación a la obra “Lazarillo de Tormes”:**

- ✓ *“¿Cómo el ciego es capaz de prometerle a la madre de Lázaro que es bueno, si luego que salen de Salamanca, lo va a golpear contra una escultura de piedra?”*
- ✓ *“¿Cómo puede existir ese tipo de personas?”*
- ✓ *“¿Cómo no llamarlo héroe si es el personaje principal de una novela que lucha para su bien?”*

Creemos que este es un dato empírico que demuestra el **efecto de la implementación de la Secuencia didáctica** porque la **docente planteó la pregunta retórica como objeto de enseñanza y su reconocimiento en el ensayo de Montaigne en las clases 3 y 4**. Por este motivo, los estudiantes pudieron pensar e incorporar preguntas retóricas en sus producciones escritas en su versión final.

**En el nivel de la FORMA**, podemos registrar el **uso de cuatro tipos de discurso en la mayoría de los textos analizados en su versión final (siete textos de un total de 10): el discurso teórico, la narración, el discurso interactivo y el relato interactivo**.

En cambio, en **3 textos (VF)** se observa el **uso de tres tipos de discurso**: discurso teórico, la narración y el discurso interactivo.

**Por lo tanto**, en los **10 textos analizados** en su **versión final (VF)** podemos observar **el incremento en el uso de los verbos en primera persona en presente y pretérito del modo indicativo**. Del análisis realizado se deduce, entonces, que **el discurso interactivo está presente en la totalidad de los textos analizados (10 textos VF) y el relato interactivo fue usado por los alumnos en 7 textos en un total de 10 textos (VF)**.

**En síntesis**, el **análisis comparativo de los textos** de los alumnos en su versión inicial y en su versión final **y el cruce con el análisis de las clases** nos permite observar que **se registraron cambios en el nivel del uso, en el nivel del sentido y en el nivel de la forma en las producciones escritas de los estudiantes (VF)**. Los objetos de enseñanza planteados por la profesora durante la implementación de la Secuencia didáctica permitieron la apropiación de algunas características del género ensayístico por parte de los alumnos en los textos en su versión final. Por ejemplo, **los cambios observados** en los diferentes niveles **se relacionan con la subjetividad del autor y el uso de las citas de autoridad para fundamentar la opinión personal (Uso); la**

**mayor variedad de organizadores textuales, el incremento de la cohesión nominal, el uso de preguntas retóricas (Sentido) y el incremento en el uso del discurso interactivo y del relato interactivo** registrándose un aumento en el uso de la primera persona en tiempo presente y en tiempo pretérito del modo indicativo. **Muchos de estos objetos de enseñanza fueron abordados por la profesora** en la interacción con los alumnos durante las clases que abarcó la **implementación de la Secuencia didáctica**. La lectura de los ensayos de Michel de Montaigne y de Pedro Salinas así como también, el intercambio oral en base a la comprensión de los mismos contribuyó para que los alumnos pudieran usar diferentes tipos de discurso- que son operaciones psicomotrices- y posiblemente, favoreció el incremento del uso del discurso interactivo y del relato interactivo.

## CAPÍTULO 6

### 1. Conclusiones generales para seguir investigando

Recordamos que la **pregunta inicial** que dio origen a este trabajo de investigación fue la siguiente: *¿Cuál es el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en Educación Media?*

Consideramos que el análisis de las clases presentado en el capítulo 3 y el análisis de las producciones escritas de los estudiantes planteado en el capítulo 4 permiten responder esta pregunta general y, también las interrogantes que orientaron el trabajo en el sentido de investigar qué contenidos incorporaron los alumnos en las diferentes versiones de escritura de los ensayos y si los contenidos incorporados en los textos fueron abordados en las intervenciones docentes. Por otra parte se consideró necesario investigar, también cuáles fueron los indicios de mejora de la escritura de los ensayos por parte de los estudiantes.

También se retoma en este capítulo **la hipótesis** que nos planteamos antes de comenzar este trabajo de investigación: *La implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo puede incidir favorablemente en la producción escrita de ensayos por parte de los alumnos de cuarto año en la clase de Literatura en Enseñanza Media.*

*El acompañamiento del docente de Literatura, en tanto escritor experto, y sus orientaciones pueden favorecer el aprendizaje del género ensayo y pueden fortalecer la revisión de los textos para mejorar la escritura.*

### 2. Síntesis comparativa entre el análisis de las producciones escritas de los estudiantes (versión inicial y versión final) y el análisis de las clases

Para plantear las **conclusiones generales de esta investigación** nos vamos a basar, principalmente, en el capítulo 5 y estableceremos una síntesis comparativa entre el análisis de los textos escritos por los alumnos en su versión inicial y su versión final incluyendo como variable el análisis de las clases.

Si comparamos el **análisis de las producciones escritas de los alumnos en su versión inicial y su versión final** e introducimos como variable el **análisis de las clases** podemos extraer las siguientes conclusiones generales:

1. **En el nivel del USO, antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, se registra una **presencia muy escasa de la voz personal del autor en ocho de los textos de los alumnos en su versión inicial** –en un total de diez textos analizados - y **en dos textos se observa la ausencia de la voz del autor**. Por otra parte, **no se registra el uso de citas de autoridad en ninguno de los diez textos analizados**.**

Sin embargo, después de la implementación de la Secuencia didáctica, se observa **cambios en el nivel del USO** relacionados con la **mayor presencia de la voz personal del autor en todos los textos analizados en su versión final (10)** que se evidencia en el **uso de pronombres y de verbos en la primera persona gramatical**.

Otro cambio notorio fue el **uso de citas de autoridad (USO) para fundamentar la opinión personal del autor en 9 textos (VF)** de un total de 10 textos analizados (VF). En general, estas citas corresponden a los ensayos de Michel de Montaigne y de Pedro Salinas trabajados en clase.

2. Si nos detenemos en el **análisis de las clases**, cabe señalar que **la docente trabajó la importancia de la subjetividad del autor en las clases 1 y 2** cuando abordó el **concepto y las características del ensayo**. Este aspecto, también, **se repasó en las clases 3 y 4** durante la **lectura del ensayo de Montaigne** y el posterior intercambio oral.

En las **clases 5 y 6** la profesora trabajó, nuevamente, la subjetividad del autor- durante el diálogo mantenido con los alumnos- basándose en los **objetos de enseñanza** relacionados con **la argumentación, la tesis y los argumentos** a partir de la **lectura del ensayo de Pedro Salinas**.

En las **clases 7 y 8** la docente trabajó la voz personal del autor por medio del **reconocimiento de pronombres y de verbos en la primera persona gramatical** en forma oral y a través de la **actividad de escritura** propuesta en relación al ensayo de Salinas.

En las **clases 11 y 12**, antes de la propuesta de la consigna, la docente realizó un repaso **oral del ensayo como género textual y, enfatizó, nuevamente, la importancia de la subjetividad del autor**.

Es importante destacar, también, que **el concepto de cita de autoridad fue objeto de enseñanza en las clases 3 y 4**. Después de la lectura del ensayo de



Michel de Montaigne se realizó un intercambio entre la docente y los alumnos para **reconocer las citas de autoridad utilizadas por el autor y se explicó el concepto y la función que cumplen en el ensayo de Montaigne**. Posteriormente, en la **actividad de escritura**, la docente, por medio de un cuestionario, promovió la **reflexión sobre las citas de autoridad en el ensayo** por parte de los estudiantes.

**En síntesis**, en el nivel del **USO** observamos que la **subjetividad del autor y las citas de autoridad fueron trabajadas por la docente** en varias clases durante la enseñanza del género ensayo en la Secuencia didáctica. Esto permitió que los alumnos incorporaran lo aprendido en sus producciones escritas (versión final) en las cuales **se evidencia la voz personal del alumno (autor)** por medio del uso de pronombres y de verbos correspondientes a la primera persona gramatical. **Las citas de autoridad** -trabajadas por la docente como objeto de enseñanza- también fueron incorporadas por los alumnos en sus textos en la versión final para fundamentar su opinión.

3. **En el nivel del SENTIDO**, antes de la implementación de la Secuencia didáctica, se registra un **uso reducido y escasa variedad de organizadores textuales en ocho textos en la versión inicial en un total de diez textos analizados**. Podemos observar, también, el uso de la **cohesión nominal en pocas expresiones en ocho textos analizados (VI)**.

Por otra parte, **no se registra el uso de preguntas retóricas en ninguno de los diez textos** analizados en su **versión inicial**.

En cambio, después de la implementación de la Secuencia didáctica, podemos registrar **el uso de mayor cantidad y variedad de organizadores textuales, con predominio de los organizadores lógico- argumentativos en todos los textos analizados en su versión final (10)**.

**La coherencia nominal** se reconoce **en mayor cantidad de expresiones en los diez textos** analizados (VF) y se enriquece por el uso de oraciones más complejas.

Por otro lado, **el uso de preguntas retóricas**, por parte de los estudiantes, puede observarse **en ocho de los diez textos** analizados en su **versión final**.

4. Si observamos el **análisis de las clases** -y lo incluimos como una variable en esta síntesis comparativa- podemos comprender más el porqué de estos **cambios registrados en el nivel del sentido** en las producciones escritas de los alumnos en su versión final.

Cabe señalar que **la docente trabajó el uso de los organizadores textuales** y, especialmente, se detuvo en el **estudio de los conectores “Pero” y “Sin embargo” en las clases 7 y 8**. La profesora enseñó este tema a partir de la **lectura del ensayo de Pedro Salinas titulado “El héroe literario y la novela picaresca española”** por medio de un trabajo oral basado en el reconocimiento de determinados conectores y la función que cumplían en el texto. Además, propuso una **actividad de escritura** por medio de la cual promovió la **reflexión sobre el uso y la significación que aportan los conectores “Pero” y “Sin embargo”** en algunas expresiones del **ensayo de Salinas**.

Por otra parte, si bien la **cohesión nominal** no fue objeto de enseñanza en forma teórica, la profesora hizo referencias a este tema en las **clases 7 y 8 durante la entrega de los trabajos corregidos de la primera versión del ensayo**. También se observó que **la docente hizo comentarios y sugerencias relativos a la cohesión nominal en las clases 13 y 14** durante la devolución y reescritura de los ensayos elaborados en base a la consigna.

Es importante señalar, además, que **el concepto de preguntas retóricas fue enseñado por la docente en las clases 3 y 4** a partir de la lectura del **ensayo de Michel de Montaigne titulado “De la desigualdad que existe entre nosotros”** (Ensayos I, Capítulo XLII). Este objeto de enseñanza se trabajó a través de un **intercambio oral** y de una **actividad de escritura** en la cual **la docente promovió la comprensión y la reflexión sobre las preguntas retóricas planteadas por Montaigne en su ensayo**. La profesora motivó, además, a los alumnos para pensar y escribir sus propias preguntas retóricas sobre el tema de la desigualdad, tema presente en las obras literarias *“Lazarillo de Tormes”* (anónima) y *“Pagar el pato”* de Dino Armas.

**En síntesis**, consideramos que los cambios en **el nivel del SENTIDO** relacionados con el **incremento en el uso y la mayor variedad de los organizadores textuales, el reconocimiento de la cohesión nominal en mayor número de expresiones y el uso de preguntas retóricas** en las producciones escritas de los alumnos en su versión final tienen una **correlación con la enseñanza de estos temas** en las clases tal como ha sido demostrado anteriormente.

De este modo, **se reconoce el efecto de la implementación de la Secuencia didáctica** porque el alumno realizó un proceso de desarrollo en la práctica de su escritura que se observó, en este caso, en los **cambios que se produjeron en el nivel del sentido**: incorporación de mayor cantidad y variedad de organizadores textuales, incremento del uso de la cohesión nominal y el planteo de preguntas retóricas. Pensamos que estos cambios se produjeron en la escritura de los textos en su **versión final** porque la profesora planteó la enseñanza del género ensayo en el marco de la Secuencia didáctica.

5. **En el nivel de la FORMA**, antes de la implementación de la Secuencia didáctica, observamos un **uso muy reducido del discurso interactivo** el cual está **presente solamente en 3 textos** (versión inicial) en un total de 10 textos analizados (VI). El registro de **verbos en primera persona del tiempo presente del modo indicativo en estos textos es muy escaso (solo 1 o 2 verbos)**. **No se registra el uso del relato interactivo** como tipo de discurso y, por lo tanto, no se observa el uso de verbos en primera persona del pretérito del modo indicativo en ninguno de los diez textos analizados (VI).

De este modo, podemos señalar **el predominio del uso del discurso teórico** en 8 textos en su **versión inicial** (en un total de 10), **y prevalece el uso de verbos en tercera persona** del tiempo presente del modo indicativo.

Sin embargo, después de la implementación de la Secuencia didáctica, podemos observar **el incremento en el uso de los verbos en primera persona en presente y pretérito del modo indicativo en los 10 textos analizados en su versión final**. Se registra **el uso del discurso interactivo en las diez producciones escritas analizadas (VF)** y **el relato interactivo está presente en siete textos en su versión final** (de un total de 10).

6. **En síntesis**, es importante recordar que **los discursos son operaciones psicoverbales**, por lo tanto, **consideramos que la lectura de los ensayos de Michel de Montaigne y de Pedro Salinas**- así como las actividades de escritura relacionadas con estos textos durante la implementación de la Secuencia didáctica **-influyeron para que los alumnos usaran el discurso interactivo y el relato interactivo en la escritura de sus ensayos en la versión final**.

De todos modos, cabe señalar que todavía se observa un predominio del discurso teórico en las producciones escritas de los estudiantes (VF). Sin embargo, es importante destacar el uso del discurso interactivo y del relato

interactivo, a pesar de que estos tipos de discurso no prevalecen en los textos escritos finales.

Por lo tanto, si bien se reconoce **la importancia de los cambios producidos en los niveles de Uso, Sentido y Forma en los textos de los alumnos (VF)** debido al efecto de la implementación de la Secuencia didáctica, consideramos que hay que seguir pensando de qué manera- desde el proceso de enseñanza y de la formulación de las consignas- se puede promover un mayor uso del discurso interactivo y del relato interactivo en los trabajos escritos de los alumnos. Quizás, un camino posible sea fortalecer las actividades de lectura y de escritura con un mayor número de textos pertenecientes al género ensayo. No obstante, se considera fundamental que el contenido de los ensayos seleccionados se articule siempre con los contenidos programáticos que deben ser enseñados por el docente para que el aprendizaje sea significativo y con sentido para los estudiantes.

En esta línea es importante destacar que en el diseño de la Secuencia didáctica, tanto el contenido del ensayo de Montaigne titulado "*De la desigualdad que existe entre nosotros*" como el contenido del ensayo de Salinas titulado "*El héroe literario y la novela picaresca española*" estuvieron directamente relacionados con el eje temático "*La lucha por la supervivencia*". Además, cabe señalar que las obras literarias "*Lazarillo de Tormes*" (anónimo) y "*Pagar el pato*" de Dino Armas fueron estudiadas en clases anteriores a la implementación de la Secuencia didáctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2010) *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Cuadernos de Lengua española 15. Madrid: Arco Libros, S.L. (octava edición).
- Armas, D. (2014). *Pagar el pato*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Serie: Literatura Dramática Iberoamericana, N° 70.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bronckart, J.P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. *Diálogo con Jean-Paul Bronckart*. Revista Novedades Educativas 211, Julio, Buenos Aires.
- Bronckart, J.P (2013) En *las fronteras del Interaccionismo socio- discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos*. Traducción: Riestra, D; Goicoechea, M. V. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.2013. Bariloche: GEISE.
- Bronckart, J. P. (2001). "Entenderse para actuar y actuar para entenderse". ("S'entendre pour agir et agir pour s'entendre", *Raisons Educatives 4. Théories de l'action et interventions formatives*. Traducción D. Riestra.
- Bronckart, J. P; Schnewly, B. (1991/1996). "La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable". En *Textos*, N° 9.
- Bronckart, J.P. (2008). *Actividad lingüística y construcción de conocimientos*. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29 (2), 6-19.
- Bronckart, J.P; Bota, C. (2010) "Voloshinov y Bajtín: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter" (pp.107-127). En: Riestra, D (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Camps, A., Milian, M. "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura." En: Milian, M. Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (2000)* .Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Camps, A. ; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura." En: Milian, M., Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (2000)* .HomoSapiens Ediciones. Argentina.
- Camps, A. (comp.).(2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial Graó. España.

Casado Velarde, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Casas, A. (s/r). *Breve propedéutica para el análisis del ensayo*. Universidad de Santiago de Compostela.

Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/casas.htm>.

Clemente, J. E. (1961). *El ensayo*. Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura. Buenos Aires. Biblioteca del Sesquicentenario dirigida por el profesor Héctor Blas González. Colección Antologías.

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos

Coseriu, E. (1988). Capítulos I y II. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos

Coseriu, E. (1987) Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura en *Innovación en La enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: Ministerio de Educación.

Cotteron, J. (1995) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En: Camps, A. (comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Graó.

De Mauro, T. (1986). *Dimensiones de la comunicación. Minisemántica*. Madrid: Gredos

De Mauro, T. (2005). "El lenguaje como forma de interactividad semiótica", "El lenguaje como semiótica", "Una semiótica de signos articulados y no articulados" En: *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N°. 11: 77-98.

Dolz, J. y Schneuwly, B. *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*.

Recuperado de: <http://docentes.leer.es/2009/05/27/escribir-es-reescribir-la-reescritura-en-las-secuencias-didacticas-para-la-expresion-escrita/>

Dolz, J. (1995) *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación*. Lenguaje y Educación. 25, (pp.65-77).

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en Contexto I, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, (pp. 73-107).

Flusser, Vilém(1998). *Ficções filosóficas*. San Pablo. Editora da Universidade de São Paulo. Traducción al español: Pablo Katchadjian.

Gómez- Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM.

Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/indice.htm>.

- Ivanova, I. (2010) "El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930" (pp. 43-71) En: Riestra, D (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Larrosa, J. (2003). *El Ensayo y la Escritura Académica*. Revista Propuesta Educativa. Año 12. Nº 26. Buenos Aires. FLACSO. Julio de 2003.
- La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1959/2011) Anónimo. Prólogo y notas Leonardo Garet. Montevideo: Ediciones del pizarrón.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Lukács, G. V. (1910/2004). *Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper*. Traducción realizada por los alumnos del grupo de Traducción II del semestre de Letras Alemanas a cargo de Cecilia Tercero Vasconcelos.
- Marafioti, R.; Santibáñez Yáñez, C. (coord.). (2010) *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maturana, H. (1993). "Ontología del conversar" y "Lenguaje y realidad: el origen de lo humano". En: *Desde la Biología a la Psicología*, pp. 138-164. Chile: Ediciones Fundación Syntesis.
- Milian, M. "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita". En: Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*, pp.23-36. España: Editores Graó.
- Montaigne, M. de. (1994) *Ensayos I, II y III*. Título original: *Essais*. Traducción: Ma. Dolores Picazo y Almudena Montojo. Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.
- Padilla, C; Douglas, S.; López, E (2011) *Yo argumento Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Ed. Comunicarte.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989) *Tratado de la argumentación La nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Programa de Literatura de primer año de Educación Media Superior, CES.
- Recuperado de: [http://www.ces.edu.uy/files/planes\\_y\\_programas/literatura](http://www.ces.edu.uy/files/planes_y_programas/literatura)
- Ramos, J. (s/r). El ensayo literario como expresión moderna del lenguaje y del pensamiento. Universidad de Tamkang. Recuperado de: [http://tkuir.lib.tku.edu.tw/8080/dspace/bitstream/987654321/99896/2/ensayo\\_tku.pdf](http://tkuir.lib.tku.edu.tw/8080/dspace/bitstream/987654321/99896/2/ensayo_tku.pdf)
- Rastier, F. (2012). *Artes y ciencias del texto*. Traducción de Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- Rastier, F. (2012) "Aprender" Traducción Portillo, V. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas. Bariloche, Argentina.

Real de Azúa, C. (1963/2012.). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Ribas Seix , T. “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”. En: Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 51-68).España: Editores Graó.

Riestra, D. (2014). *Usos y Formas de la Lengua Escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Riestra (2014) “*Saussure, Vygotski y Voloshinov: El signo lingüístico como problema epistemológico*” 12 th. International Congress on the History of Language Sciences. St. Petersburg, Rusia.

Riestra, D.; Goicoechea, M.V.; Tapia, S. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Riestra (2014) La obra literaria en la enseñanza de las lenguas y los géneros textuales en Revista *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 89-97, jan. /jun.

Riestra, D. (2013). “La transmisión (enseñanza) de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas”. *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti: FACE.UN Comahue.

Riestra, D. (2013). “Los géneros textuales y la obra literaria en secuencia didáctica”. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literatura*. Bariloche: GEISE

Riestra, D. (2012) El interaccionismo socio-discursivo: un módulo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. Quinto Foro de Lenguas de ANEP. 12,13 y 14 de octubre de 2012.

Riestra (2011) La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.15, n.28, p.171-203,1° sem. 2011.

Riestra, D. (2010) “La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas” (pp. 129- 159) En; *En: Riestra, D (comp.) Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Riestra, D. (2010). Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas en *El toldo de Astier*, vol. I, n° 1. FaHCE- UNLP.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico*. Revista Novedades Educativas 211.

Riestra, D. (2008). “Lengua, lenguaje y pensamiento humano”. *Las consignas de Enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila



- Riestra, D. (2004) Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua [Tesis de Doctorado de DORA RIESTRA; Director Prof. Dr. Jean Paul Bronckart; Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève; Defendida en junio, 2004] (Subido a Internet en octubre, 2004)
- Rodríguez Monegal, E. (1966). *Literatura uruguaya del medio siglo*. Montevideo: Editorial Alfa.
- Salinas, P. (1958). *Ensayos de literatura hispánica. Del "Cantar de Mio Cid" a García Lorca*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Santamaría, J. (1992). "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica". En: Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita*, en "Infancia y aprendizaje", N° 58, pp. 43-64.
- Saussure, F. (2004) *Escritos sobre Lingüística general*. "De la doble esencia del lenguaje". Barcelona: Gedisa.
- Schneuwly, B. (1992). "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito". Comunicación, Lenguaje y Educación. 1992. 16. pp. 49-59.
- Voloshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Vygotski, L. S (1934) "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" publicado en: Vygotski, L.S. *Escritos escogidos de psicología* (1956), Ed. a cargo de A. N. Leontiev y A. R. Luria, Moscú.
- Vygotski, L. S. (1934/1973) "Pensamiento y palabra", En: Vygotski, L.S. *Pensamiento y lenguaje* (pp.191-197) Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L. S (1998) "La genialidad y otros textos inéditos" En: Gran Enciclopedia Médica, volumen VI, columnas 612-613. Traducción del ruso por Lya Skllar. Compilación, notas y edición de Guillermo Blanck. Buenos Aires: Editorial Almagesto. Colección Inéditos.
- Vygotski, I. (1998) El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Buenos Aires: Almagesto. (1934/2004)
- Zunino, C.; Muraca, M. "El ensayo académico". En: Canale, L. (coord.) (2012) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. UNGS.
- Zamudio, V. (2003) "Acercamiento a la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36, 106-119.

<b>ÍNDICE</b>	
AGRADECIMIENTOS.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	4
<b>PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	4
<b>EL GÉNERO ENSAYO</b> .....	5
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	9
<b>ESTADO DEL ARTE</b> .....	10
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	21
Saussure: el signo y la construcción social de la lengua .....	23
Voloshinov .....	24
La arquitectura del texto según Bronckart El “hojaldre” textual .....	26
Lenguaje y lengua .....	28
La literatura como arte del lenguaje .....	32
El sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura según Coseriu .....	32
La obra literaria en la enseñanza de las lenguas según Riestra .....	33
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	36
<b>METODOLOGÍA</b> .....	36
Las consignas de trabajo como texto .....	36
Objetos de estudio y metodología de análisis.....	37
La recolección de datos .....	40
Los textos de los alumnos .....	40
Población .....	41
Campo de la investigación .....	41
<b>La Secuencia didáctica</b> .....	42
“Lazarillo de Tormes” (anónima) .....	43
“Pagar el pato” de Dino Armas.....	44
Información para el docente.....	47
El género ensayo.....	47
Orígenes, concepto y características .....	47
Información para el docente.....	50
Interrogaciones retóricas y citas de autoridad .....	50
Información para el docente.....	51
La argumentación.....	51
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	58
Análisis de las clases de la Secuencia didáctica .....	58
La vinculación entre el ensayo de Salinas y la novela picaresca “Lazarillo de Tormes” (anónima).....	64

Énfasis en el concepto de antihéroe y en el concepto de un “nuevo tipo de héroe”:	65
Síntesis de las ideas principales.....	65
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	89
Análisis de las producciones escritas de los estudiantes (ensayos en su versión inicial y versión final) .....	89
Conclusiones generales .....	153
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	160
Cruce entre el análisis de las producciones escritas y el análisis de las clases.....	160
Síntesis de las observaciones registradas en 10 textos de los alumnos (Versión inicial) .....	160
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	167
Conclusiones generales para seguir investigando.....	167
Síntesis comparativa entre el análisis de las producciones escritas de los estudiantes (versión inicial y versión final) y el análisis de las clases .....	167
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	173