

Unidad II: Secuencias dialógicas¹

Profesoras Paola Vilar e Iris Caramés

Cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros. Así pues, habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos.

Camps y Ribas, 2000

Objetivos

Esta segunda unidad tiene como objetivos que el estudiante:

- Reconozca diferentes secuencias textuales, especialmente la dialógica.
- Aplique diferentes estrategias de lectura y de escritura partiendo de diversas clases de textos en donde la secuencia dialógica es la predominante.
- Transforme clases textuales en otras distintas para promover la reflexión lingüística como insumo para comprender y producir textos.
- Amplíe su conocimiento del mundo.
- Se autoevalúe.
- Logre la metacognición.
- Actúe de forma autónoma.
- Utilice las tecnologías para aprender y para apoyar sus aprendizajes.
- Integre distintos saberes disciplinares.
- Potencie su creatividad
- Interactúe con otros.

Contenidos

Los contenidos de los que se parte para lograr los objetivos son:

- Género dramático.
- Secuencia dialógica.
- Otras secuencias textuales.
- Las secuencias dialógicas en textos literarios y en textos no literarios, escritos y orales.
- Rasgos lingüísticos, rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz, las pausas) y elementos gráficos que distinguen a las secuencias dialógicas escritas y orales.

¹ Ver [Fundamentación del curso](#).

- Estilo directo e indirecto en la narración.
- Características de la entrevista.
- Estrategias de comprensión y de producción escrita y oral de secuencias narrativas, dialógicas y expositivas con texto escrito e imágenes.
- La estructura del texto dramático.
- Características de la representación teatral.

Materiales, recursos

Los materiales digitales empleados para que el estudiante se apropie de los contenidos pertenecen a diferentes fuentes y se presentan en diferentes formatos para que colaboren con su aprehensión, según los diversos estilos de aprendizaje (material audiovisual, visual, impreso, auditivo, etc.) y para que, transversalmente, reconozca Internet como fuente de información que deberá saber utilizar críticamente. También, se pretende que incorpore las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como tecnologías intelectuales, esto es, como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión. Se trata, entonces, de generar lectores y escritores críticos de lo que se consume, así, como también, lectores y escritores que sean capaces de crear, recrear y descubrir conocimiento (Barbero, 1992).

Se han seleccionado textos alojados en la red para los contenidos, porque son diferentes, no solo porque están insertos en un nuevo soporte, al que se aprende a acceder por aculturación por inmersión, sino también, porque organizan la información de manera heterogénea y expresan otras voces sobre un mismo contenido, lo que favorece estrategias de lectura diferentes y el descubrimiento de otras fuentes de saber. El hipertexto-hipermedia, sostiene Lion (2006), influye en la organización de la información y desafía las distinciones entre acceder y producir, lo que genera un proceso de interpretación activa, pues construir un texto es reconstruir otros con aquellos que afectan los procesos interpretativos del lector-escritor y para ello, es fundamental haberse apropiado de estrategias de lectura y escritura complejas. La textualidad electrónica también favorece la flexibilidad cognitiva ya que un tema puede ser explicado empleando múltiples vías, permite que se piense en y con las ideas de los "otros" y también asiste en el aprendizaje de cómo estructurar las ideas propias a partir de las ajenas.

Asimismo, para la enseñanza de estrategias de lectura y escritura, se tiene en cuenta la vinculación entre las herramientas y aplicaciones informáticas y el conocimiento del mundo, pues la tecnología crea artefactos culturales y simbólicos que regulan la interacción con el ambiente y con el que hace uso de ellas, modifican el entorno y al usuario por su uso y transferencia. Se parte, entonces, del concepto en el que se explica la relación entre tecnología y conocimiento como una relación de soporte-contenido, que también supone la apertura a otros modos simbólicos que enriquecen y permiten la apropiación,

reelaboración y reconstrucción del conocimiento a partir de la valoración de la imagen, de procesos perceptivos, de la interactividad y de las narraciones hipertextuales-hipermediales (Lion, 2006).

Ferreiro (2007) sostiene que las TIC contribuyen a hacer obsoleta la idea de alfabetizar con un único texto y la idea de recurrir a una única fuente de información (maestro o libro de texto) para enseñar. Por ello, se generaron actividades en donde se prepara al estudiante para emplear la información, para distinguir la relevante de la irrelevante y para contrastar sus diferentes fuentes y formatos, con el fin de producir conocimiento en una discusión que se hará imprescindible con la guía del docente, en línea o presencial, para estimular verdaderos conflictos cognitivos. Y también, se ha procurado, como sostiene Solé (2012), que las actividades enseñen estrategias de lectura-escritura donde se reelabore el contenido leído, se lo integre, se lo contraste con fuentes diversas y se emplee la información para resolver determinados problemas.

En esta Unidad II, y a partir de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura de secuencias dialógicas (esencialmente), se trata de fomentar el aprendizaje autónomo, teniendo presente los nuevos hábitos de lectura y escritura de toda clase de texto y con códigos diversos e interrelacionados. De esta forma, se encuentra implícito el reconocimiento de la versatilidad de los medios digitales que requieren un lector-escritor más activo, en continuo diálogo con el texto, que promueva el conocimiento autodidacta, y por consiguiente, distinguiendo las características de un lector-escritor que parte de diferente nivel de conocimiento o finalidad y experimenta niveles heterogéneos de comprensión, lo que lleva a incentivar la creación colectiva y colaborativa. Y, también, en donde se revalorice la función docente como guía y mediador de los aprendizajes con la concepción del estudiante como verdadero protagonista de su propio proceso, al proporcionarle la posibilidad de ser más activo respecto de los contenidos que se le ofrecen (Schwartzman y Odetti, 2011).

Desde el abordaje didáctico de productos culturales que devienen de la literatura (como es el caso del cine, entre otros) y de la literatura misma, se trata de construir, a partir de las actividades, conocimiento crítico al intentar enseñar estrategias de lectura y escritura explicitándolas a partir del metaanálisis para que el estudiante pueda aprovecharlas, pues, tal como sostiene Irrazábal (2007), cuando los lectores reciben instrucción, pueden llegar a utilizar los procesos de monitoreo y las estrategias de regulación de la comprensión de la lectura (y de la escritura, agregamos) adecuadamente, pero conocerlas no basta para su empoderamiento. Se explicitan, por ese motivo y regularmente, los procesos realizados para favorecer la metacompreensión.

Por lo planteado, entonces, los itinerarios didácticos elaborados tienen como finalidad que los estudiantes lean y escriban a partir de conflictos que los lleven a repensar el uso efectivo de esas estrategias.

También, en el diseño de las actividades, se tuvo en cuenta que, en la textualidad electrónica, las decisiones que toma el estudiante en el consumo y

producción no lineal de informaciones hipermediáticas determinan la adquisición de un conjunto de conocimientos que no habían sido integrados previamente por otra persona y que, probablemente, no volverán a manifestarse del mismo modo (Carles Tomàs i Puig, 1999). Además, se fundamentan en la multimodalidad (Gunther Kress y Theo Van Leeuwen, 2001) que permite a los textos electrónicos reforzarse mutuamente diciendo lo mismo de forma diferente y cumpliendo roles complementarios. Por este motivo, es que se presentan actividades en donde convergen textos multimodales para decir lo mismo de manera diferente o para complementar lo que se dice por escrito con imágenes, videos, íconos, colores, etc., pues de esta manera se le acerca estratégicamente al estudiante textos a los que deberá enfrentarse solo y de los que deberá sacar provecho según sus intenciones, finalidades y las diferentes modalidades que tiene cada uno de apropiarse de esos contenidos.

Por lo expuesto, se estimaron estas características del hiperlector-hiperescriptor, para que pueda generar su propio itinerario proporcionándole material innovador y de calidad, para que aprenda y aprehenda estrategias de lectura y de escritura que le faciliten comprender que los textos representan perspectivas particulares, que leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura y escritura hacen posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información (Solé, 2012).

Otro aspecto que se consideró para generar estas actividades es que el material digital debe habilitar diferentes tipos de lecturas: una, en donde el lector se transforme en coautor; otra, en que se manifiesta en comentarios o propuestas en la interacción de la clase o en el entorno en línea, y también, una lectura tradicional a partir de un material didáctico hipermodal que favorezca el acceso al contenido en diversos modos semióticos y con múltiples conexiones (Schwartzman y Odetti, 2011), puesto que de esta manera se le está proporcionando, por inmersión y también de manera reflexiva a partir de las consignas, las herramientas para que se transforme en un lector- escritor crítico en el maremágnum de Internet.

Las diferentes tareas intentan estimular en el estudiante la imaginación y el dominio del código, para que los emplee como una fuente de expresión y producción de información elaborada desde la perspectiva de una construcción crítica del saber que parte y se profundiza en la práctica. Se trata, pues, de promover la habilidad comunicativa y la tecnológica, y potenciar la comunicación simbólica con otras herramientas, con el desarrollo de lenguajes diversos para liberar deseos, opiniones, ideas, sentimientos, valores (Fainholc, 2003).

Las tareas se enmarcan a partir de las interrogantes:

- 1) ¿Qué se quiere lograr?
- 2) ¿Qué tiene que saber el alumno para lograrlo?

- 3) ¿Qué tiene que poder hacer el alumno para lograrlo?
- 4) ¿Cómo sabemos que el alumno lo ha logrado?

Esta última pregunta puede ser respondida aplicando las [grillas de evaluación](#) que se adjuntan.

Bibliografía citada

Barbero, J. (1992): Nuevos modos de leer. En *Magazín Dominical No. 474, El Espectador*. Mayo de 1992. pp. 19 - 22

[<http://www.mediaciones.net/1992/05/nuevos-modos-de-leer/> ; consultado: mayo de 2014]

Camps, A. y Ribas, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fainholc, B. (2003): La lectura crítica en Internet. En *Lectura y Vida, año 26, n° 2*. 2005.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf; consultado: mayo de 2014]

Ferreiro, E. (2007): Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 425-438*. Brasil: Universidade de São Paulo

[<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>; consultado: mayo de 2014]

Irrazábal, N. (2007): Metacomprensión y comprensión lectora. En *Subjetividad Y Procesos Cognitivos, 2007*. Pág. 43-60. CONICET. Universidad de Buenos Aires.

Kress , G. y Van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold

Lion, C. (2006): *Imaginar con tecnologías*. Bs. As. : La Crujía

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011): *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Presentado en ICDE-UNQ. Bs.

As: PENT. FLACSO.[<http://www.pent.org.ar/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>; consultado: mayo de 2014]

Solé, I. (2012): Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 [<http://www.rieoei.org/RIE59.pdf#page=45>; consultado: mayo de 2014]

Tomás I Puig, C. (1999): Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. *Formats*, Núm. 2, 1999. Universitat Pompeu Fabra. [http://www.iaa.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm; consultado: mayo de 2014]