

Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología

Didactic sequences for language teaching: At the crossroads of theory and methodology

Inés Maria García-Azkoaga¹

ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Ibon Manterola²

ibon.manterola@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

RESUMEN - El objetivo de este trabajo es analizar secuencias didácticas (SD) para enseñar lengua/s diseñadas por profesores de educación primaria y proponer algunos indicadores que guíen a los enseñantes en la confección y validación (o autoevaluación) de las mismas. Entendemos la secuencia didáctica en el sentido de sus creadores ginebrinos, es decir, como una herramienta para la enseñanza del género textual como unidad comunicativa. El diseño de las secuencias estudiadas en este artículo se realiza a lo largo de unas sesiones de formación de profesorado; a la vista de los obstáculos que se observan en su elaboración (dificultades para explicitar la consigna, noción difusa del género textual, etc.), decidimos analizarlas a partir de unos ítems o criterios extraídos básicamente de los principios que rigen las secuencias didácticas. Pensamos que las principales dificultades derivarán de las concepciones teóricas y metodológicas previas que tienen los profesores y de una concepción disociada de la SD y del género textual. Los resultados ponen de relieve cuáles son algunos de los aspectos que merecen especial atención a la hora de diseñar secuencias didácticas y sugieren el interés de contar con unos indicadores que guíen al docente en la confección de las mismas. Eso no significa, sin embargo, que deba tratarse de una lista cerrada y, evidentemente, futuros trabajos habrán de modificarla y completarla. Hasta el momento, estos criterios nos permiten confirmar la importancia de insistir en las bases teóricas y metodológicas de las secuencias didácticas en el marco de las sesiones formativas.

Palabras clave: géneros textuales, didáctica de la lengua, secuencias didácticas.

ABSTRACT - The aim of this paper is to analyze didactic sequences (DS) for language teaching designed by primary teachers and also to propose some criteria that may guide teachers in the creation and (self-) assessment of such sequences. Our perspective on didactic sequence follows the principles proposed by its Genevan creators, that is to say, we conceive them as tools for the teaching of text genres, which are in turn considered the unit of communication. The didactic sequences studied in this paper were designed over the course of some teacher training sessions. Given the difficulties observed in the elaboration process of the sequences (difficulties to explicit the instructions for text production; vague notion of text genre, etc.), the criteria used in order to analyze the sequences are based on the principles governing the didactic sequences. It is assumed that the main difficulties derive from teachers' previous theoretical and methodological assumptions and from a dissociated conception of didactic sequences and text genres. Results show the main aspects to be highlighted in the elaboration of DS and suggest the interest of relying on some criteria that may guide teachers when designing DS. However, the indicators proposed in our work should not be considered as a closed set, but rather as a proposal to be modified and completed by future research. Up to now, these criteria confirm the importance of insisting on the theoretical and methodological basis of the DS over the course of teacher training sessions.

Keywords: text genres, didactics of languages, didactic sequences.

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Facultad de Educación y Deporte. Carretera de Lasarte, 71, 01007 Vitoria-Gasteiz, País Vasco, España.

² Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Facultad de Letras. Paseo de la Universidad, 5, 01006, Vitoria-Gasteiz, País Vasco, España.

Introducción

El objetivo de este trabajo³ es analizar las secuencias didácticas para enseñar lengua/s preparadas por un grupo de profesores de Enseñanza Primaria⁴. En el marco de unas sesiones de formación continua del profesorado solicitadas por un centro público de la Comunidad Autónoma de Euskadi que tiene la lengua vasca como lengua vehicular, se plantea la necesidad de actualizar los conocimientos de los profesores y de elaborar materiales para trabajar la dimensión comunicativa de las lenguas. Aunque algunos de los docentes participantes ya habían trabajado hace algún tiempo con géneros textuales y secuencias didácticas, consideraban importante retomar el tema para actualizar conocimientos y hacerlos extensivos al resto de los compañeros.

Entendemos la secuencia didáctica como un dispositivo de enseñanza de la lengua en el sentido que fue propuesto por sus creadores ginebrinos (Bronckart y Schneuwly, 1991; Dolz y Schneuwly, 1997). Trabajamos en el diseño de secuencias didácticas destinadas a desarrollar las habilidades escritas y orales de los alumnos a través de los géneros textuales; son las secuencias didácticas realizadas por el profesorado participante en la actividad formativa las que componen el corpus empírico de la investigación que presentamos. Abordamos así el estudio del proceso formativo a través del propio objeto de formación.

El currículum de la Comunidad Autónoma de Euskadi (BOPV, 2007-10-13: 110) otorga un rol fundamental a las secuencias didácticas y a los géneros textuales en el aprendizaje de las lenguas:

[se propone] una metodología que asuma el proceso de aprendizaje guiado por proyectos de comunicación significativos, que haga del texto, clasificado en diferentes tipos y géneros textuales, la unidad comunicativa fundamental; que estructure el aprendizaje en secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa concreta y que priorice los contenidos procedimentales, el “saber hacer”, frente a un mero saber declarativo.

Respecto a los proyectos de comunicación significativos en la didáctica de la lengua, nos remitimos a Camps (1996, p. 48), quien formula el proyecto como:

una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

El trabajo con los textos se inserta dentro de estos proyectos que a su vez pueden implicar un trabajo conjunto entre distintas áreas. Pero para abordar el trabajo con los textos hay que contar con herramientas didácticas adecuadas que nos permitan tener en cuenta la situación comunicativa, de forma que los géneros textuales seleccionados como objeto de estudio sean los requeridos por esa situación de comunicación. Esas herramientas nos vienen proporcionadas por el modelo didáctico de los géneros textuales, que en los últimos años ha hecho posible la formalización de los componentes enseñables de esos géneros (De Pietro y Dolz, 1997; Dolz y Schneuwly, 1998; De Pietro y Schneuwly, 2003), componentes que sirven de base para el diseño de las secuencias didácticas.

En esta línea, brevemente y siguiendo a Bronckart (1996), consideramos que el texto es el resultado empírico de la acción del lenguaje que realiza un sujeto y, en definitiva, una unidad de comunicación; el agente, en función de sus conocimientos y de las representaciones que hace del contexto, adopta, según su objetivo comunicativo, un modelo general (o género) vigente y reconocible en la sociedad para esa finalidad y lo adapta teniendo en cuenta las particularidades de su situación comunicativa y de lo que quiere transmitir. La unidad comunicativa resultante es un texto que tendrá las características generales del género adoptado y las características propias e individuales imputables al agente que lo ha producido. Si bien de acuerdo con esas operaciones todo texto se puede adscribir a un género en función de las regularidades contextuales y pragmáticas que presenta, también es cierto que esos modelos vigentes en la sociedad son innumerables y difícilmente agrupables bajo denominaciones que permitan establecer una clasificación o una tipología debidamente acotada; de ahí que cuando hablamos de géneros textuales se prefiera designarlos en función de sus objetivos y de sus esferas de actividad: narrar, relatar, transmitir saberes, argumentar, regular los comportamientos y jugar con la lengua y se prefiera hablar de géneros textuales que de tipos de texto. En definitiva, consideramos el género textual como una “herramienta para actuar en situaciones lingüísticas”, en palabras de Dolz y Gagnon (2010, p. 507).

Las secuencias didácticas

La producción oral y escrita de géneros textuales (Dolz y Schneuwly, 1997) y la creación de dispositivos que permitan el aprendizaje por parte de los alumnos constituyen, en efecto, una de las facetas fundamentales de la actividad docente (Dolz, 2011). El principal dispositivo con el que cuenta la didáctica de las lenguas para

³ Esta contribución se ha realizado gracias a proyectos de investigación financiados por el Gobierno vasco (IT676-13) y Gobierno español (FFI2012-37884-C03-01).

⁴ Nuestro más sincero agradecimiento a estas profesoras por su buena disposición y por su colaboración, así como por autorizarnos a utilizar las SD para este trabajo.

trabajar los géneros textuales es precisamente la secuencia didáctica (en adelante SD), pero la SD no es una simple sucesión de actividades más o menos organizadas para trabajar la/s lengua/s, sino que es un instrumento cargado de propiedades teórico-epistemológicas como señalan Larringan e Idiazabal (2012, p. 14). En primer lugar, debe tener *legitimidad* en el sentido de que la selección del género textual a trabajar ha de tener una razón de ser y un componente genérico, es decir, ha de permitir identificar el texto a trabajar como perteneciente a un género textual dado; un criterio, que dicho de otra manera, “implica recursos y saberes válidos, bien sea por su estatus académico o por el hecho de que son considerados legítimos por expertos del género abordado” (Dolz *et al.*, 2013, p. 38). En segundo lugar, debe poseer *pertinencia* en el sentido de que las actividades que se proponen a lo largo de la SD deben estar enfocadas al trabajo de formas textuales y lingüísticas específicas del género textual elegido como objeto de aprendizaje; es éste un criterio que se refiere a la “adecuación de los recursos y saberes escogidos con base en las finalidades y en los objetivos escolares” (Dolz *et al.*, 2013, p. 38). En tercer lugar, las actividades que se realizan dentro de la SD deben estar relacionadas entre sí para formar un todo. Es decir, si bien pueden agruparse en módulos diferentes, no deben de ser actividades totalmente disociadas una de la otra, se trata, en definitiva, de un principio de *solidaridad*. Basada en estos tres principios, la SD nos permite abordar la didáctica de los géneros textuales formalizando sus componentes enseñables (Dolz *et al.*, 2013): situación de comunicación, organización y planificación textual, contenidos temáticos, textualización de las unidades lingüísticas, aspectos paralingüísticos y adaptación del texto (oral, escrito, etc.).

Así, la SD se inserta en un proyecto de aula compartido por el profesor y los alumnos, de forma que para su desarrollo es esencial tener en cuenta la producción inicial del alumno del género textual objeto de aprendi-

zaje; esa primera producción es la que guiará el diseño de la SD y nos conducirá hasta la producción final del alumno, de acuerdo con el conocido esquema de (Dolz y Schneuwly, 1998, p. 93): (a) actividad de contextualización y activación de los conocimientos sobre la situación comunicativa que se propone; (b) producción inicial de un texto; (c) organización de talleres destinados a trabajar los distintos aspectos del género textual objeto de trabajo; y (d) producción final del texto (Figura 1).

Las secuencias didácticas y la formación del profesorado

Para poder preparar una SD destinada a enseñar un género textual, el profesor o profesora debe conocer las características del género textual a trabajar y también las nociones y conceptos asociados a este modelo didáctico del género. Por su parte, para que el entrenamiento en el diseño de secuencias didácticas sea lo más eficiente posible, el formador debe de tener en cuenta cuáles son las principales dificultades que encuentran los profesores a la hora de diseñar las secuencias. Una investigación realizada por Canelas-Trevisi (1997) muestra que el dispositivo de las secuencias didácticas era frecuentemente modificado y transformado debido a las dificultades que los enseñantes tenían para apropiarse de los conceptos y de los modelos teóricos movilizados durante esas actividades. Según Laurent (2008), estudios de didáctica del francés sobre las prácticas de enseñanza de profesorado novel muestran las dificultades que tienen con los conocimientos teóricos sobre el texto. En forma de hipótesis, este autor plantea que hay un vacío didáctico en la formación de los docentes en torno a los saberes que deben desarrollar sobre el texto. Este vacío podría ser consecuencia de las relaciones entre la didáctica (del francés) y las ciencias del lenguaje. No obstante, el tema no es nuevo, pues son muchos los investigadores que se han preguntado sobre cuáles son

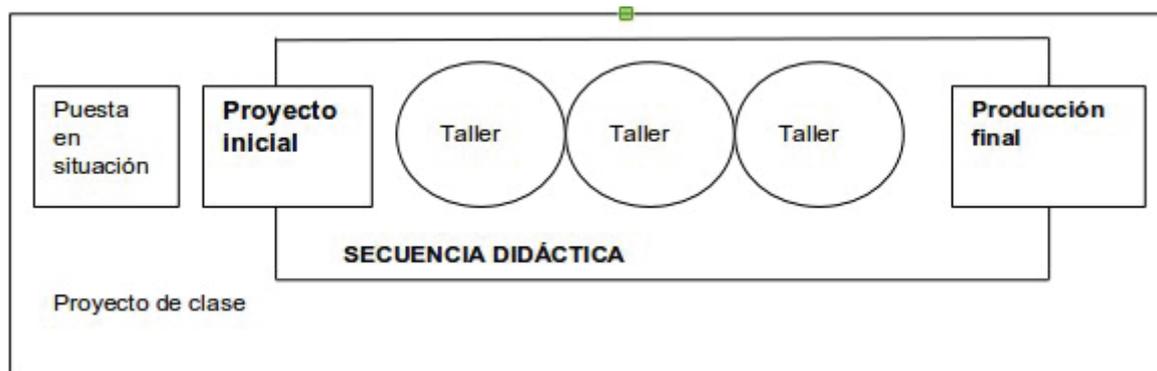


Figura 1. Esquema de la SD.

Figure 1. Diagram of the didactic sequence.

Fuente: Dolz y Schneuwly (1998, p. 93).

los saberes que los enseñantes tienen que tener sobre el lenguaje (Sinclair, 1982; Stubbs, 1986; Solé, 1995, entre otros). Halliday (1978), por ejemplo, reconoce que no es fácil distanciarse de las concepciones que ofrecen los libros de texto y ofrecer de forma sucinta cuáles son los contenidos esenciales del lenguaje que son relevantes para el proceso educativo, pero señala: “Tenemos que construir una imagen de la lengua que nos permita observar cómo se comunica realmente la gente” (1978, p. 207).⁵

Por su parte, Dolz *et al.* (2008), en su estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura del género “respuesta a las cartas de los lectores del periódico”, detectan ciertas dificultades del profesorado a la hora de elaborar consignas que guiarán la escritura de dicho género. El profesorado analizado diseña consignas que sólo toman en cuenta parcialmente las dimensiones contextuales del género, de modo que no trabajan la contextualización del proyecto comunicativo de manera completa. Como consecuencia, la producción del texto por parte del alumnado adolece de la dimensión comunicativa necesaria enmarcada en un proyecto. Otros problemas identificados por Dolz *et al.* (2008) son: la dificultad del profesorado a la hora de identificar los diferentes componentes del género textual a enseñar en clase, y la excesiva focalización en la ortografía y la sintaxis en las evaluaciones de los textos producidos por el alumnado, en detrimento a las dimensiones textuales y discursivas de los textos.

En ese mismo estudio se incluye el análisis de entrevistas realizadas con el profesorado acerca de su práctica docente con secuencias didácticas. Esas entrevistas revelan que en el marco de secuencias didácticas diseñadas para trabajar los géneros textuales, la producción inicial de los alumnos no se utiliza como instrumento de diagnóstico de las capacidades y dificultades del alumnado. La producción inicial es tratada como una actividad de escritura como otras dentro de la SD y se tiende a realizar todas las actividades propuestas sin tener en cuenta esas dificultades iniciales. No hay toma de distancia sobre las SD por parte del profesorado y se aplican tal cual, sin una selección previa de los módulos en base a las dificultades iniciales del alumnado. Finalmente, la rúbrica de evaluación de los textos es utilizada sobre todo de manera sumativa y final, y no formativa, ni se plantea como un instrumento de autoevaluación para el alumnado. Si bien estas prácticas docentes declaradas pertenecen a un grupo reducido de profesores, es interesante ver que estas reflexiones son muy semejantes a aquellas identificadas en la evaluación realizada por el Instituto de Investigación y Documentación Pedagógica de la Suiza francófona (De Pietro *et al.*, 2009) sobre las mismas secuencias didácticas en base a cuestionarios realizados por medio millar de profesores de francés.

Varios trabajos de Riestra (2000) nos acercan al trabajo de los futuros docentes con las secuencias didácticas y, más concretamente, al análisis de las consignas para “indagar en lo no enseñado como falta de conocimiento que debemos reponer” (Riestra, 2014, p. 19).

Tenemos numerosos trabajos que reflexionan sobre las prácticas de los docentes en el aula, pero todavía hay pocos trabajos específicos sobre las secuencias didácticas que se proponen para llevar al aula. Un trabajo en profundidad sobre este tema nos podría llevar a cuestionarnos muchos aspectos relacionados con el diseño de las SD. Ocio, por ejemplo, en un documento de trabajo de 2014 presenta una serie de cuestiones dirigidas a reflexionar sobre los principios didácticos y la diversidad de aplicaciones, sobre los saberes necesarios para construir una secuencia o sobre las limitaciones didácticas de lo que llama “formalismo discursivo”.

Por otro lado, teniendo en cuenta el papel que el docente representa como uno de los elementos claves de lo que Chevallard (1991) denomina triángulo didáctico, y que, como señalan Ruiz y Camps (2009), la transformación educativa pivota en gran medida sobre la formación del profesorado, resulta pertinente analizar la forma o las transformaciones que los docentes realizan del objeto de estudio que les va a servir luego de herramienta.

Sin ánimo de resolver todos los problemas ni de proporcionar recetas directamente aplicables a cualquier situación, en este trabajo queremos contribuir a la reflexión sobre el trabajo con SD para que los docentes comprendan mejor su funcionamiento y puedan adaptar después estas herramientas en función de las necesidades que detecten en la práctica didáctica. Para ese entrenamiento consideramos conveniente partir de un modelo canónico de SD que nos sirva de eje, pero reconociendo que en la práctica se pueden producir muchas variables y en consecuencia surgir dudas cuya resolución queda fuera del alcance de este trabajo. En cualquier caso, una vez adquirido el conocimiento y recibido el entrenamiento necesario, será más fácil para el docente actuar con flexibilidad y mayor creatividad a la hora de diseñar las SD. A fin de cuentas, para poder transgredir una norma primero hay que aprenderla.

En este contexto, nos parece fundamental estudiar cuáles son las dificultades del profesorado de primaria en el diseño de las secuencias didácticas, y averiguar qué dimensiones o qué aspectos de las secuencias didácticas son las más complicadas de resolver. Se trata de un primer trabajo exploratorio para identificar las principales dificultades. También nos interesa explorar la validez de los criterios utilizados en el análisis de las SD para hacer operativa la (auto)evaluación de las secuencias didácticas.

⁵ “We have to build up an image of language which enables us to look at how people actually do communicate with each other” (Halliday, 1978, p. 207).

Las sesiones formativas

Como ya hemos mencionado, las sesiones formativas se realizan a partir de la propia demanda del centro educativo de enseñanza primaria, con el objetivo de actualizar los conocimientos de su profesorado. Parte de estos profesores habían participado hace ya algún tiempo en sesiones formativas sobre el trabajo con géneros textuales y con secuencias didácticas, por lo que en el centro eran ya nociones conocidas y habituales a la hora de programar los contenidos de lenguas. Las sesiones formativas se desarrollan a lo largo de un número limitado de sesiones, condicionado por la propia organización del centro. Durante diez horas se trabaja de forma presencial con los profesores, pero entre medio, en el propio centro, realizan sesiones de trabajo sobre las SD.

Sabemos la importancia que tiene el trabajo previo sobre los géneros textuales para poder establecer criterios sobre su adecuación y jerarquización, así como sobre las características textuales-discursivas y gramaticales a trabajar en las secuencias didácticas. Sin embargo, dado que los profesores disponen ya de ciertos conocimientos sobre los géneros, y que, además, contamos con un tiempo de formación limitado, abordamos el trabajo sobre las SD a partir de los textos ya producidos por sus propios alumnos. Por otro lado, a fin de no entorpecer, desviar ni sobrecargar en exceso el trabajo de los docentes y hacer más significativo el proceso de formación, partimos de los proyectos que ya ellos tenían programados para desarrollar con los alumnos a lo largo del curso. Respetando ese proyecto, intentamos que las actividades de aprendizaje de lengua se articulen sobre el trabajo en torno a un género textual que sea adecuado para los objetivos que se persiguen en el proyecto y para las situaciones comunicativas que se plantean dentro del mismo. Así, nos centramos en los siguientes pasos:

- Presentación de nociones teóricas sobre los géneros textuales y el diseño de secuencias didácticas;
- Explicación del esquema de SD (Figura 1) en el que se tienen que basar sus propuestas didácticas, seguida de la presentación de algunos ejemplos de secuencias;
- Elaboración en grupos de estructuras básicas de SD, a partir de textos iniciales de los alumnos;
- Elaboración en grupos de las actividades a realizar por los alumnos y los aspectos textuales a trabajar dentro de cada uno de los módulos de las secuencias;
- Exposición, debate y revisión de las SD propuestas. Se realiza una puesta en común entre todos los profesores participantes.

Como colofón de estos pasos estaría la puesta en práctica de estas secuencias didácticas, pero dado que todavía estamos en una primera fase del proyecto formativo, esa cuestión no será abordada en este trabajo.

Secuencias didácticas analizadas

Obtenemos seis SD en vasco, una para cada curso de enseñanza primaria y una SD en inglés para el tercer ciclo de primaria. Se trata de la primera versión de las secuencias diseñadas por los profesores, por lo que su análisis nos ayudará a intervenir sobre las mismas para restaurar o hacer hincapié en los conocimientos que no han aflorado o que no se han puesto de manifiesto en este primer ejercicio y que, sin embargo, consideramos importantes para dar por válida una SD.

Esas secuencias han sido elaboradas a partir de las necesidades observadas en los textos de los alumnos por los propios profesores y de los requisitos del programa curricular del nivel y del centro (Tabla 1).

La SD de primer curso contiene objetivos de lengua y objetivos de *Ciencias del Medio*. En el proyecto que se propone con el título “Nuestro colegio”, los contenidos de ambas materias se trabajan de forma simultánea. El proyecto propone la grabación de un vídeo para presentar el centro escolar a los nuevos alumnos. “El reciclaje” constituye el tema en torno al cual gira la SD de segundo curso. El proyecto comunicativo tiene como fin la producción de un cartel sobre el uso de los contenedores de basura. Para el tercer curso se propone una SD titulada “Autobiografía”, compuesta por cuatro módulos donde se propone trabajar diversos aspectos de la producción de dicho texto. El título de la SD de cuarto curso, “Reportaje: el valle del Urola”, explicita no sólo el género textual que se trabajará, sino también los contenidos que se incluirán en dicho texto. Aunque las SD de quinto y sexto curso se titulan ambas “Resumen”, la primera está más bien destinada a la producción de un cuento en base a unas ilustraciones. La SD de sexto curso sí está diseñada para trabajar la producción de un resumen o, más precisamente, la producción de un libro de resúmenes de una novela que será entregado al autor mismo de la novela. Por último,

Tabla 1. SD que integran el corpus.

Table 1. Didactic sequences of the corpus.

Curso	Título de la SD
1º	Nuestro colegio
2º	El reciclaje
3º	Autobiografía
4º	Reportaje: el valle del Urola
5º	Resumen
6º	Resumen
Inglés, 3er. ciclo	A journal or diary

“A journal or diary” es el título de la SD de inglés destinada al tercer y último ciclo de primaria, durante el cual el alumnado debe escribir un diario.

Hay que señalar que se trata de un conjunto de secuencias didácticas bastante heterogéneo tanto en lo que se refiere al nivel de desarrollo de los contenidos y de los módulos como en cuanto al tiempo requerido para su desarrollo.

Criterios de análisis

De los trabajos teóricos presentados más arriba hemos seleccionado unos criterios, a modo exploratorio, que hemos completado a partir de las observaciones realizadas en las sesiones formativas. La validación de estos criterios es otro de los objetivos de este trabajo, porque es necesario dotar a los profesores de una herramienta que les ayude a ponderar el nivel de adecuación de las SD, de la misma forma que buscamos una lista de control que ayude a los alumnos a regular, contrastar o realizar constataciones sobre sus propios aprendizajes.

Así pues, teniendo en cuenta las características que hemos visto más arriba abordamos el análisis a partir de los siguientes indicadores:

- (i) Explicitación del proyecto de aula en el que se inserta el trabajo del género textual;
- (ii) Formulación de una consigna que conduzca a la producción del género textual objeto de aprendizaje;
- (iii) Presencia de los elementos básicos que constituyen la SD (texto inicial, talleres o módulos, texto final...);
- (iv) Selección y modo de organización de los contenidos trabajados en las actividades:
 - (a) Contenidos adecuada o inadecuadamente organizados;
 - (b) Presentación de textos que no son autosuficientes o están privados de información sobre su contexto comunicativo;
 - (c) Adecuada o inadecuada articulación de los aspectos gramaticales y textuales.
- (v) Adecuación de la terminología en relación al modelo en el que se inscriben las SD, en relación a los alumnos.

Los cuatro primeros criterios han de abarcar los componentes enseñables de los géneros textuales: situación de comunicación, organización y planificación textual, contenidos temáticos, textualización de las unidades lingüísticas, aspectos paralingüísticos y adaptación del texto (oral, escrito, etc.). La situación de comunicación debe explicitarse adecuadamente para que los alumnos comprendan cuál es la tarea requerida y los objetivos que se persiguen. En función de los requisitos el texto adoptará una organización y una planificación acorde con la situación

comunicativa, se seleccionarán los contenidos temáticos más pertinentes, se tomarán decisiones sobre la forma oral o escrita que adoptará la unidad comunicativa y se tendrán en cuenta los elementos paralingüísticos que acompañarán a la actividad verbal. Esos aspectos se trabajan a través de actividades agrupadas en módulos en función del punto de partida y de las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, esos criterios se rigen por los tres principios a los que nos hemos referido más arriba -legitimidad, pertinencia y solidaridad-, los cuáles serán objeto de reflexión tras el análisis relativo a los cuatro criterios señalados.

Hemos añadido el 5º criterio porque creemos que la terminología utilizada por los docentes en las secuencias didácticas nos permite indagar en los conocimientos que tienen interiorizados sobre el marco epistemológico en el que se elaboran las SD y sobre los puntos de vista divergentes que involuntariamente impregnan el diseño de las mismas.

Resultados

Como en todo proceso formativo, también en este subyacen aspectos que son fácilmente aprehendidos por los profesores y aspectos que ofrecen más dificultades a la hora de ser abordados. Para no fijarnos exclusivamente en estos últimos, vamos a poner de relieve primeramente aquellos aspectos que los docentes participantes en la formación resuelven sin dificultad. Todos los docentes participantes tienen interiorizada la forma de trabajo basada en proyectos o tareas, lo que, por una parte, contribuye a la orientación comunicativa del trabajo sobre la lengua, por otra parte, facilita la contextualización de las secuencias didácticas que se proponen; y en algunos casos, además, existe una articulación entre el trabajo de lengua y de otras materias.

Desde el punto de vista más formal, entre los aspectos positivos, cabe resaltar que en las secuencias didácticas diseñadas están presentes todos los componentes previsibles: contextualización, texto inicial, desarrollo de tareas y texto final. Las actividades que se proponen abordan aspectos textuales como la planificación, los organizadores textuales y la cohesión verbal. No obstante, todos esos aspectos se desarrollan en diferente medida y de diferente manera, y las dificultades afloran sobre todo a la hora de abordar los aspectos textuales. En general, existe una voluntad, aunque no siempre bien resuelta, de trabajar y seleccionar géneros textuales para las actividades.

Analizamos a continuación los indicadores que hemos seleccionado en el punto anterior.

Explicitación del proyecto

Como hemos señalado más arriba, tal como dicta el currículo oficial y tal como viene siendo lo habitual en

Cuadro 1. Resumen del proyecto “Nuestro colegio”.**Chart 1.** Summary of the project “Our school”.

Objetivo: proyecto para la preparación de una visita guiada de la escuela (realizar un video para mostrar la escuela a los compañeros).

Autores: alumnos de 1er. curso.

Receptores: alumnos de 1er. curso de otra aula.

¿Por qué?: porque los alumnos de 1er. curso no conocen el edificio de primaria.

¿Para qué?: para recibir información sobre una parte de la escuela y después, entre todos, realizar explicaciones.

Tipo de texto: descripción.

Área: lengua y conocimiento del medio.

los últimos años, el punto de partida es una metodología en la que el proceso de aprendizaje se basa en proyectos de comunicación significativos. Desde ese punto de vista los docentes plantean proyectos bien contextualizados, enfocados a aprender a “hacer”. No obstante, en las SD que hemos analizado, la formulación del proyecto no siempre está presente explícitamente, aunque en algunos casos sí se plantean actividades de contextualización. Todas las SD elaboradas reciben un título indicativo del proyecto en torno al que se va a trabajar, pero no siempre se indica que ese título corresponde al proyecto que se pretende trabajar ni tampoco siempre se indica que el trabajo que se propone se contempla como un proyecto de aula. Sólo en dos SD (1ª y 2ª) se relaciona el título con el proyecto, y de esas dos solo en una, en la de primer curso, se explicita en qué consiste el proyecto. La razón puede estar en que los profesores dan por hecho que la actividad se inserta en un proyecto y no ven necesario reformularlo de forma escrita a la hora de diseñar la SD. Pero los títulos utilizados sugieren más bien una confusión entre la denominación del proyecto y la del género textual a trabajar, produciéndose la asimilación de ambas.

Es llamativo que solo en la propuesta didáctica para 1er. curso se especifique de qué proyecto se trata (Cuadro 1).

El proyecto debe incluir o debe articularse teniendo en cuenta el trabajo de un género textual. En las SD que analizamos en este trabajo, la expresión explícita del género textual objeto de aprendizaje no está siempre presente y la mayoría de las veces aparece de forma confusa (en simbiosis) con el título del proyecto.

En la SD de 1er. curso, por ejemplo, además de formular el proyecto, se especifica el tipo de texto que se pretende trabajar (“Tipo de texto: Descripción”). Dentro del proyecto de elaboración de un vídeo para mostrar la escuela a los nuevos alumnos, podemos considerar que la descripción tiene legitimidad para ser trabajada, pues ciertamente, la principal actividad comunicativa que requiere el proyecto se formalizará a través de la descripción de los espacios de la escuela y los usos a los que se destinan. Sin embargo, falta precisar dentro de qué género textual se

trabaja la descripción. Además, en la misma secuencia también se plantea como objetivo grabar un vídeo para realizar una visita guiada, lo que tampoco constituye un género textual en sí. Así pues, existe una confusión entre tipo de texto y género textual y, en consecuencia, no queda claro cuál es realmente el género que se pretende trabajar. En definitiva, se plantea el proyecto, pero no se concreta suficientemente cuál es la acción verbal principal a trabajar; esa falta de concreción inicial hace que las consecuencias afecten también al criterio de pertinencia. Esto evidencia en cierta medida la dificultad de identificar y especialmente denominar los géneros textuales.

En la SD de 2º curso (“Reportaje”) se da por sobreentendido que el título (“Reportaje: El Valle del Urola”) se refiere al proyecto, y dentro de ese proyecto el texto que se pretende trabajar es el cartel explicativo: “Realizar un texto explicativo (cartel) sobre el uso de los contenedores de basura”. Para eso, si bien la actividad que se contempla (“Transmitir información oral y escrita sobre el uso de los contenedores de basura”) es adecuada, no se explicita claramente si el trabajo textual que se propone concierne a la producción oral, a la producción escrita o a las dos. No se concreta de qué forma se va a transmitir esa información, por lo que la actividad verbal y el género de texto que se espera de esa actividad están poco definidos.

Las secuencias de 3º (“Autobiografía”), 4º (“Reportaje”) y 5º (“Inventar un cuento basándose en una ilustración”) curso hacen alusión por el título a posibles géneros textuales que son fácilmente identificables, pero no se explicita en ningún momento cuál es el proyecto que justifica la elección del género textual aludido.

En la 6º (“Resumen”) la formulación del proyecto (“hacer una colección de resúmenes de un libro para dárselos al autor de ese libro”) tiene una significatividad dudosa como tal, pues se puede cuestionar el interés que tiene darle a un autor un librito de resúmenes de su propio libro, pero aun dando por válida esa propuesta, la actividad verbal que se propone (“Extraer las ideas principales de una novela y contarlas en orden y con cohesión”) podría concretarse de forma más acorde con el texto que se pretende trabajar.

En la secuencia dedicada a la lengua inglesa, si bien el título del proyecto (“A journal or diary”) nos remite a un posible género textual como objeto de aprendizaje, la actividad comunicativa que se requiere de los estudiantes para la producción inicial está lejos de ser planteada como un género textual (“se solicita a los alumnos que escriban en el diario lo que han hecho el día anterior”). No se formula un proyecto ni se especifica qué tipo de actividad verbal se va a realizar, qué tipo de diario se va a escribir, si se van a relatar acontecimientos, si va a tratarse de un diario íntimo en el que se trabajarán las emociones, etc. Falta definir mejor cuál es el género textual a trabajar.

En definitiva, si bien la intención de trabajar un género textual está clara en todas las secuencias, sería deseable una mayor definición del proyecto y una mayor concreción del género textual elegido.

Formulación de la consigna

La elaboración de la consigna tiene una importancia fundamental para la producción de un texto. De su adecuada formulación dependerá que el resultado obtenido, es decir, los textos de los alumnos, se ajuste a lo que esperamos. Un olvido o una formulación incompleta de la situación de comunicación pueden dar como resultado un texto distinto al esperado y que incluso podría ser calificado de inadecuado por el enseñante. A fin de cuentas, como señalan Larringan e Idiazabal (2012, p. 21) citando a Zakhartchouk (1999), la capacidad de comprender una consigna es una capacidad metodológica; una operación cognitiva dirigida a comprender y concretar la tarea que se convierte en un espacio socio-discursivo.

Entendemos la consigna como un conjunto de instrucciones en las que se expresan claramente cuáles son los objetivos y el contexto de la actividad comunicativa, incluidos los parámetros de la situación de comunicación. De forma que el alumno pueda interiorizar qué debe de hacer, para qué y cómo. Como señalan Anakabe *et al.* (2013, p. 230), “el diseño de la consigna de producción debe aportar a la secuencia didáctica el poder de motivación y la adecuación pertinente para que la situación–problema propuesta al comienzo de la secuencia pueda dar sentido al proyecto de lengua en su conjunto”. Es igualmente importante conocer cuáles son los conocimientos de partida que tienen los alumnos sobre el texto, para así activar esos conocimientos y trabajar a partir de ellos.

En la SD de 1er. curso cuyo ejemplo hemos visto un poco más arriba, si bien aparecen los detalles referentes al proyecto, no se presenta de manera explícita la consigna de producción del texto. Además, en la actividad destinada a la producción del texto inicial identificamos lo que podrían constituir dos consignas parciales: “Elige un lugar de la escuela y explica ante los demás cómo es” y “Solicitar a cada grupo que describa un lugar conocido de la escuela”. Decimos parciales en el sentido de que en

ninguno de los casos se explicitan de manera detallada todas las dimensiones contextuales y comunicativas de la producción. Y además, la presencia de dos enunciados de ese tipo en la actividad de producción del texto inicial conlleva una cierta confusión, ya que encontramos tanto “explicar” o “exponer” como “describir” para referirse a un mismo texto. Retomaremos los aspectos terminológicos más adelante.

Por lo que respecta al resto de las secuencias didácticas, en la de 3er. curso no se explicita ni el objetivo ni la consigna, y en el resto de las secuencias se menciona el objetivo, pero no se formula la consigna:

- 2º curso: transmitir de forma oral y escrita información sobre el uso de los contenedores de basura;
- 4º curso: objetivo: realizar un reportaje de la comarca;
- 5º curso: objetivo: inventar un cuento basándose en una ilustración de un autor concreto;
- 6º curso: objetivo: escribir un librito con los resúmenes de una novela para dárselo al autor cuando visite el centro.

En cuanto a la secuencia didáctica en inglés, no se especifican claramente los objetivos y tampoco hay una consigna que proporcione al alumno suficientes detalles sobre qué debe de hacer: “se pide a los alumnos que escriban en el diario lo que han hecho el día anterior”.

Presencia de los elementos básicos que constituyen la SD

A excepción de dos SD donde no se incluye la producción del texto inicial, en todas las demás SD aparecen los tres elementos básicos: la producción del texto inicial, los módulos o conjuntos de actividades para trabajar aspectos específicos del texto objeto de aprendizaje y, finalmente, la producción del texto final.

En las dos SD que adolecen de producción inicial (Autobiografía y Reportaje), constatamos en su lugar actividades de análisis de textos que pueden funcionar como modelos a seguir. En la SD de primer curso (Nuestra escuela), tal y como se ha comentado anteriormente, se incluyen dos posibles consignas para la producción inicial, mientras que en la producción final sólo aparece una de ellas.

En cuanto a los módulos, las SD oscilan entre cuatro y cinco módulos. Finalmente, cabe destacar que la producción final de algunas SD consiste no en la escritura de un texto completo, sino en la revisión del texto inicial.

Selección y modo de organización de los contenidos trabajados en las actividades

En este punto prestaremos atención a la forma en la que se han estructurado las secuencias didácticas y la

relación que guardan entre sí las actividades propuestas. Esta información está muy ligada al principio de solida- ridad entre las distintas actividades que conforman la SD, según el cual las actividades no deben estar disociadas, sino coordinadas entre sí y respetar una organización coherente con lo que se pretende trabajar.

Contenidos inadecuadamente organizados

No en todas las SD se resuelve de forma inadecua- da este apartado, pero sí en dos de ellas.

En la SD de segundo curso sobre el reciclaje, éstos son los objetivos de cada módulo:

- Módulo 1: darse cuenta de la importancia del título.
- Módulo 2: darse cuenta de la importancia de las imágenes en un cartel.
- Módulo 3: darse cuenta de la importancia de organizar debidamente la información (texto, fotos, imágenes, etc.).
- Módulo 4: distribuir los distintos espacios en el cartel.

Como se puede observar, la organización de los contenidos del cartel (texto, fotos, imágenes, etc.) se plantea en una lógica ascendente, que va desde las partes hacia el todo. Sin embargo, consideramos que una lógica más bien descendente consistente en trabajar primero una visión general de la organización podría favorecer en mayor medida el aprendizaje de la organización de un cartel.

En la SD de tercer curso “Autobiografía”, en el cuarto módulo, se explicitan dos objetos de aprendizaje: el tiempo verbal y el sujeto. Y los contenidos a trabajar son la primera persona y los tiempos verbales del pasado. Aparecen también dos contenidos en forma de pregunta, “¿Cómo era?” y “¿Cómo soy hoy en día?”, que parecen destinados a combinar la primera persona con los tiempos del pasado y del presente. Siguiendo el modelo teórico de referencia sobre la arquitectura del texto (Bronckart, 1996), consideramos que estos contenidos deberían trabajarse en dos módulos diferentes, uno destinado a la cohesión verbal o el trabajo sobre los tiempos verbales, y

el otro destinado a la cohesión nominal donde se abordan los aspectos relacionados con la gestión de las referencias de persona.

Presentación de textos que no son autosuficientes o están privados de información sobre su contexto comunicativo

Es éste el caso cuando los textos que se muestran como modelo en las actividades están completamente sacados de su contexto, son difícilmente interpretables y no tienen ninguna referencia que haga posible identificar los parámetros de la actividad comunicativa. Son textos que no son autosuficientes o están privados de información sobre su contexto comunicativo.

Para enseñar al alumno la importancia que tiene el contexto en la comunicación, nada más importante que predicar con el ejemplo. Un texto debe ser interpretado y adquiere toda su significación dentro del contexto en el que se produce la actividad comunicativa; sin esa información solo disponemos de un conocimiento parcial y como consecuencia el mensaje puede resultar incompleto y carente de sentido. Eso es lo que sucede con algunos de los ejemplos seleccionados para trabajar los géneros textuales propuestos en las secuencias que tenemos entre manos.

Por ejemplo, en la SD de 2º curso que tiene como objetivo confeccionar un cartel que explique cómo de- bemos de utilizar los distintos contenedores de basura en función del tipo de basura que generamos para poder facilitar su reciclaje, encontramos actividades que se ilustran con textos como *El gorro del cocinero* y *¿Qué residuos se recogen?*.

(a) El gorro del cocinero

El objetivo de este texto es mostrar los pasos ne- cesarios para confeccionar un gorro de cocinero (Cuadro 2). El ejercicio está destinado a destacar el valor que tienen las imágenes para la comprensión del proceso. Sin embargo, a pesar de la ilustración, siguiendo los pasos que se indican en el texto, difícilmente podemos

Cuadro 2. Texto que se proporciona en la SD de 2º curso.

Chart 2. Text provided in the didactic sequence of second year.

Materiales:

Cartón blanco delgado – tijeras – grapadora – pintura – celo.

Pasos para hacer el gorro del cocinero:

- 1) Corta el cartón blanco delgado.
- 2) Dibuja en el centro una cuchara y un tenedor.
- 3) Coloca celo en un lado del cartón.
- 4) Recoge el cartón a modo de cilindro y grápalo.



tienen que revisar su texto inicial. Es en una de las partes de la actividad de identificación donde hemos constatado una débil articulación: una vez subrayados los ejemplos del caso ergativo en los cuentos, los alumnos tienen que copiar las oraciones que contienen el caso ergativo en un cuaderno aparte, para después marcar con distinto color los sujetos (que se marcan con el caso ergativo) y los objetos (que nunca se marcan con el ergativo). A nuestro entender, la tarea de entresacar las oraciones con ergativo fuera del texto donde han sido producidos dificulta la tan necesaria articulación entre los aspectos gramaticales y los textuales. Evidentemente, consideramos que es necesario realizar un trabajo explícito sobre la producción del caso ergativo, y también pensamos que los textos de índole narrativo son muy apropiados para tal fin, debido, por ejemplo, a la necesidad de marcar mediante el caso ergativo la agentividad de las acciones de los personajes. En consecuencia, la enseñanza del caso ergativo debería realizarse en el marco de la comprensión y producción de textos y no en el de la oración.

Adecuación de la terminología

Uno de los aspectos terminológicos que hemos identificado como problemático o como fuente de distorsiones en el lenguaje utilizado por los docentes está relacionado con los conocimientos en torno a los géneros textuales. Se producen, por ejemplo, desvíos en la terminología al identificar la acción verbal principal implicada en el género a trabajar en la SD. Es el caso de la de primer curso sobre la visita guiada a la escuela. Tal y como hemos explicado en la sección “Explicitación del proyecto”, en esa secuencia encontramos las acciones verbales de exponer, describir e incluso de contar a la hora de explicitar los objetivos relacionados con la producción de la visita guiada.

El siguiente ejemplo está extraído de la SD de sexto curso y resume el objetivo de la misma: “extraer las ideas principales de una novela y contarlas en escrito con orden y con cohesión, formar un librito con todos los resúmenes para dárselo al escritor cuando venga a la escuela”. Vemos que en la formulación del objetivo no hay un claro discernimiento de los géneros a trabajar, pues la primera actividad principal que se propone (extraer las ideas de una novela), *per se*, no da como resultado un resumen. Es decir, consideramos que no es lo mismo extraer las ideas principales de una novela y realizar un resumen. La actividad mencionada no es más que uno de los pasos que habrá que dar para elaborar el resumen. Ciertamente, no es fácil dar un nombre a un género textual ni evitar las clasificaciones tipológicas, pues de hecho una de las dificultades del marco epistemológico en el que nos situamos es precisamente ésa. No obstante, el problema o ambigüedad de tratar de buscar una denominación demasiado precisa puede ser solventado haciendo referencia

a la actividad verbal de la que se trata. El tercer ejemplo refleja las dificultades en la terminología gramatical. En la SD de tercer curso destinada a la producción de una autobiografía se incluyen dos actividades. La primera consiste en “presentar los organizadores (*primero; después; unos meses más tarde; al/cuando; para terminar esto ha sido...*) haciendo distintos ejercicios”. Y la segunda se formula como “recordar las declinaciones temporales”. El desvío terminológico consiste en que el término de “declinación temporal” que como tal no existe en euskera, aunque, de hecho, nos es difícil saber a qué formas lingüísticas hace referencia este término. A modo especulativo, es probable que lo que se pretendía mediante esa denominación era quizás referirse a los “organizadores temporales”.

En cualquier caso, no pretendemos que las SD estén impregnadas de un lenguaje técnico e inaccesible, pues creemos que es posible rescatar el lenguaje cotidiano que reivindican Anakabe *et al.* (2013) para explicitar las consignas y las significaciones de la interacción, pero igualmente creemos que es importante conocer que el uso de la terminología no es banal y que va asociado a un marco epistemológico y a unas formas de hacer concretas.

Discusión de los resultados

Planteamos esta discusión en forma de síntesis de las mayores dificultades identificadas en los resultados, y siguiendo los tres criterios fundamentales del diseño de SD que han sido explicados en la sección introductoria de este trabajo: la legitimidad, la pertinencia y la solidaridad.

Respecto a la legitimidad o razón de ser del género textual seleccionado como objeto de aprendizaje, hemos constatado que no siempre se explicita de manera nítida cuál es el género que se propone trabajar en las SD. En su lugar, unas veces se identifica el tipo discursivo/textual; y, otras veces, no se distingue claramente si el género a trabajar es de la modalidad oral o escrita. A este respecto, podríamos añadir que en algunas SD estas dificultades están ligadas a una identificación demasiado vaga del proyecto comunicativo. A la vista de lo observado, efectivamente, pueden resultar de ayuda para la didáctica las categorías de actividades verbales propuestas por Dolz *et al.* (2001): narrar, relatar, explicar, argumentar, regular comportamientos y jugar con la lengua.

Por otra parte, la ausencia en muchos casos de la consigna del texto inicial y final o la presencia de consignas parciales con los parámetros del contexto comunicativo también ahondaría en nuestra opinión en los problemas ligados a la legitimidad. En general, los profesores sí identifican y seleccionan una actividad comunicativa a trabajar, pero no interiorizan la actividad comunicativa que da como resultado un género textual concreto. Existe, pues, una especie de desajuste entre la actividad comunicativa propuesta y su realización a través de un género preciso.

En lo que se refiere al principio de pertinencia o adecuación de las actividades de la SD al género textual escogido, constatamos que las actividades que se proponen en las SD no siempre contribuyen a trabajar las formas textuales y lingüísticas específicas del género textual objeto de aprendizaje. En general, encontramos actividades destinadas a trabajar específicamente algunas características textuales y lingüísticas, pero no siempre de forma congruente con el género textual que implícitamente se pretende trabajar.

Finalmente, el principio de solidaridad nos remite a la relación de interdependencia de las actividades integradas en los módulos de la SD. A la vista de las actividades que se proponen y de la forma en que se organizan, hemos constatado ciertas dificultades a la hora de diseñar actividades que sigan la lógica de la organización textual del modelo de Bronckart (1996), adoptada en las secuencias didácticas. Estas dificultades atañen no sólo a la secuenciación de los distintos niveles de la textualidad (mezclar actividades de cohesión verbal y nominal), sino también a la secuenciación de las actividades dentro de un mismo nivel textual (planificación, por ejemplo).

Dado el contexto específico de estas sesiones de formación, y también teniendo en cuenta el carácter heterogéneo de las SD analizadas (diseñadas para distintos cursos de primaria, y para trabajar distintos proyectos comunicativos y géneros textuales), no es nuestro objetivo generalizar las conclusiones.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar las secuencias didácticas destinadas a enseñar lengua/s, preparadas por un grupo de profesores de Enseñanza Primaria en el marco de unas sesiones de formación continua. Se trata, pues, de un estudio sobre el proceso formativo del profesorado que pone el foco en el propio objeto de la formación.

En base a la teoría de la transposición didáctica, somos conscientes de que el análisis sobre materiales didácticos elaborados por el profesorado debe completarse con el estudio de las interacciones didácticas de clase, tal y como lo han demostrado los trabajos sobre la transposición didáctica interna. Es decir, una cosa es lo que está previsto hacer en clase a partir de los materiales didácticos, y otra cosa es lo que efectivamente sucede en clase cuando el objeto de enseñanza es transformado en el marco de las interacciones didácticas (Canelas-Trevisi, 1997; Schneuwly y Dolz, 2009).

Pensamos que este análisis pone de relieve cuáles son algunos de los aspectos que merecen especial atención a la hora de diseñar secuencias didácticas, y que una de las mayores aportaciones podría ser la validez de los criterios de análisis utilizados. De ninguna manera se trata de una lista cerrada y, evidentemente, futuros trabajos habrán de modificarla y completarla, pero nos parece que pueden

servir como base para una especie de lista de control para el diseño de las secuencias didácticas. Hasta el momento, estos criterios nos permiten confirmar la importancia de insistir en las bases teóricas y metodológicas de las secuencias didácticas en el marco de las sesiones formativas.

Tampoco pretendemos ofrecer un modelo cerrado y encorsetado para el diseño de las SD, pero sí consideramos importante que el docente o futuro docente comprenda la esencia de su funcionamiento y tenga un punto de partida que le permita sentirse cómodo utilizándolas, porque solo así podrá adaptarla en el futuro a sus necesidades y ser capaz de crear variaciones en función de los objetivos didácticos que tenga en ese momento.

Referencias

- ANAKABE, M.J.; MIELGO, R.; OCIO, B. 2013. La construcción de secuencias didácticas: Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19:221-237.
- BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interaccionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux & Niestlé, 352 p.
- BRONCKART, J.-P.; SCHNEUWLY, B. 1991. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13:8-26.
- CAMPS, A. 1996. Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2:43-57. <http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277715>
- CANELAS-TREVISI, S. 1997. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Ginebra, Suiza, Tesis de doctorado. Université de Genève.
- CHEVALLARD, Y. 1991 [1989]. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, La pensée sauvage, 126 p.
- DE PIETRO, J.P.; PFEIFFER RYTER, V.; WIRTHNER, M.; BÉGUIN, M.; A.-M. BROI; CLÉMENT, S.; MATEI, A.; ROOS, E. 2009. Évaluation de la collection du moyen d'enseignement S'exprimer en français. *Rapport final*. Neuchâtel, IRDP, 154 p.
- DE PIETRO, J.-F.; DOLZ J. 1997. L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable? *Education et recherches*, 19(3):335-359.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2003. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3:27-52.
- DOLZ, J. 2011. Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. In: J. VALLES; D. ALVAREZ; R. RICKERNMANN (eds.), *L'activitat docent: Intervenció, innovació, investigació*. Girona, Documenta Universitaria, p. 97-114.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. 2010. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2):498-527.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S.; SÁNCHEZ, V. 2013. *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, Editorial Grao, 91 p.
- DOLZ, J.; MABILLARD, J.-P.; TOBOLA COUCHEPIN, C. 2008. Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In: J. DOLZ; S. PLANE (eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 43-66.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit: Notes méthodologiques*. Bruxelles, De Boeck, vol. II, 3^e/4^e.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. 1993. *Argumenter... pour convaincre: Initiation aux textes argumentatifs; séquence didactique 6P*. Genève, DIP. (Cahiers du Service de Français, 32).

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF, 210 p.
- DOLZ, J.; 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*, **11**:77-98.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic*. London, Edward Arnold, 256 p.
- LARRINGAN, L.M.; IDIAZABAL, I. 2012. Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, **18**:13-44.
- LAURENT, J.-P. 2008. Le savoir enseignant. In: J. DOLZ; S. PLANE (eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 223-232.
- OCIO, B. 2014. *Guión para una discusión sobre cuestiones de didáctica de la lengua: la secuencia didáctica utilizada en la didáctica del texto según la propuesta de Ginebra*. Seminario de trabajo, sin publicar. Vitoria-Gasteiz, p. 1-8.
- RIESTRA, D. 2000. Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad. In: Conference for Sociocultural Research, III, Campinas, 2000. *Anais...* Campinas, p. 1-11.
- RIESTRA, D. 2014. Las clases y las consignas. In: D. RIESTRAS; M.V. GOICOECHEA; S.M. TAPIA (eds.), *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires-México, Noveduc, p. 19-32.
- RUIZ, U.; CAMPS, A. 2009. Investigar los géneros discursivos en el Proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, **14**(2):211-228.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 456 p.
- SINCLAIR, J. 1982. Linguistics and the teacher. In: R. CARTER (ed.), *Linguistics and the Teacher*. London, Routledge and Kegan Paul, p. 16-31.
- SOLE, A. 1995. El estudio de la interacción verbal en el aula: Implicaciones pedagógicas y de formación del Profesorado de segundas lenguas 207-217. Disponible en: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7955/1/LYT_6-7_1995_art_16.pdf Acceso el: 02/02/2015.
- STUBBS, M. 1986. *Educational Linguistics*. Oxford, Basil Blackwell, 286 p.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. 1999. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, Cahiers Pédagogiques, 192 p.

Submetido: 29/07/2015
 Aceito: 17/10/2015