

Escuelas En Foco

Escribir para opinar. Trabajo con textos argumentativos

1- Sobre el punto de partida

Les damos la bienvenida a la segunda clase de este trayecto, en la que se reflexionará en torno a las **evidencias de aprendizaje** y la elaboración del **punto de partida** para la planificación.

Acompañar los aprendizajes implica aceptar que no siempre las y los estudiantes parten del mismo lugar ni obtienen los mismos resultados, pero el recorrido necesariamente marcará, en relación con su propia trayectoria, una progresión.

“¿Qué son las trayectorias escolares? El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, *trayectorias no encauzadas*, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. (Terigi 2009:19)

Escuelas En Foco

Planificar atendiendo a las diferentes trayectorias que confluyen en el aula exige que la enseñanza se adapte a su heterogeneidad. Durante mucho tiempo se educó bajo un paradigma opuesto: las prácticas se sostenían bajo la ilusión de objetividad en las clases y el rol docente se desarrollaba ofreciendo el saber como un don, y era *lo diferente* lo que debía amoldarse al patrón. En estas aulas, el punto de partida para los aprendizajes preexistía al sujeto.

Al considerar, en cambio, a las y los estudiantes desde su diversidad y contemplando las múltiples trayectorias, el punto de partida debe construirse relevando qué saberes forman parte del conocimiento inicial, cuáles deben reforzarse y cuáles abordar desde el principio.

Para relevar el punto de partida es necesario definir con claridad los objetivos de aprendizaje: ¿Qué se espera que esas y esos estudiantes aprendan? Contar con esa información es importante para pensar qué saberes se deben relevar. Por ejemplo, si es un objetivo de aprendizaje que escriban un texto a partir de diferentes fuentes, es necesario conocer cuánto saben en relación a buscar información, seleccionarla y a producir un texto escrito. Esa información conformará el **punto de partida**, y entre este y los **objetivos** se desarrollará la enseñanza.

El carácter complejo de estos conocimientos exige planificar con mucho cuidado el modo de relevarla, es decir, qué **instrumentos** serán los más adecuados para observar los desempeños de las y los estudiantes en relación a aquello que necesitan saber, y qué **evidencias** serán las que darán cuenta de esa información. También es importante definir cómo será el desarrollo de las actividades en las que esos instrumentos se pongan en juego, ya que el punto de partida no se construye observando un solo momento en una única situación didáctica (como sucedía antes con las llamadas “pruebas diagnósticas”) sino en la puesta en marcha de propuestas que generarán producciones de distinto orden, que brindarán esa información.

Escuelas En Foco

Para iniciar entonces una propuesta de enseñanza se puede pensar el trabajo a partir de algunas preguntas:

- ¿Qué se espera que las y los estudiantes aprendan?
- ¿Cuánto saben en relación con lo que deben aprender?
- ¿Qué desempeños a observar pueden arrojar esa información?
- ¿Qué instrumentos y actividades se desarrollarán para lograr esos desempeños?

2- Opinar sobre lo leído: recomendaciones de lectura

Leer literatura no es, aunque así lo parezca, una tarea solitaria. Las y los lectores integramos una enorme red en la que circulan títulos, libros, pdfs, fragmentos y sus oportunas recomendaciones. Basta detenerse a reflexionar respecto de nuestras últimas lecturas, ¿cómo llegamos a ellas?, ¿qué haremos después? Tal vez nos consulten, tal vez sintamos la pulsión de recomendar a alguien que la lea...o que no. Cómo elaborar un discurso capaz de persuadir al otro acerca de nuestras lecturas y cómo escribirlo de manera adecuada en función de las y los destinatarios, de manera organizada para que exprese lo que queremos decir y de manera correcta en función de la normativa vigente son problemas que debemos resolver si queremos hacer una recomendación y, en el marco del aula, delinear qué contenidos hay que enseñar.

2.1- Escribir para opinar: primeros pasos para la enseñanza

Para empezar esta clase nos detendremos en una metáfora que usa Leila Guerriero en *Teoría de la gravedad*, en donde ella compara escribir con amasar, para dar cuenta de todo ese trabajo que conlleva la escritura:

Hay que amasar el pan pensando en lo que se va a hacer después. Hay que amasar el pan como si no fuera a hacerse nada, nunca más, después. Hay que amasar el pan con harina, con agua, con sal, con levadura, con manteca,

Escuelas En Foco

con sésamo, con amapola. Hay que amasar el pan con valor, con receta, con improvisación, con dudas. (2019:177)

Este texto repone con belleza aquello que venimos conversando desde el inicio de este trayecto: la escritura es un proceso, con idas y vueltas por distintos momentos y etapas.

Para pensar qué saberes despliega y pone en juego quien escribe textos argumentativos, se pueden listar algunas de las actividades que hace quien escribe cualquier texto durante los procesos de planificación, textualización y revisión:

- Definir el propósito del texto
- Decidir los aspectos del tema que abordará, es decir, qué información se va a brindar a quien lee y qué es posible omitir porque se conoce o se puede inferir
- Evitar ambigüedades o malentendidos, proceso que obliga a quien escribe a ponerse también en lugar de lector o lectora
- Trabajar sobre el efecto que se quiere producir en el destinatario y cuáles son los mejores recursos para lograrlo
- Someter a consideración de otros lectores y lectoras lo que se está escribiendo

Enseñar a escribir textos argumentativos requerirá constituir estas acciones (entre otras) como objetos de enseñanza y reflexión. Es importante no pensarlos como actividades aisladas con fin en sí mismas, sino como contenidos sobre la escritura que debemos enseñar.

En el documento de desarrollo curricular *Progresiones de los aprendizajes*, leemos:

Escuelas En Foco



Es posible y deseable ofrecer a los jóvenes múltiples situaciones de escritura: escribir por sí mismos, escribir de a pares, en grupo, en situaciones colectivas, escribir por dictado al docente. Las oportunidades para diversificar estas experiencias de trabajo con la escritura conducen a genuinos avances en el aprendizaje que pueden evidenciarse en el mediano plazo y, con una mirada proyectiva, en el trayecto completo de la escuela secundaria. La escritura de un estudiante no puede considerarse representada en una actividad aislada que se pide en un momento determinado, sino en el conjunto diverso de situaciones de escritura que ha protagonizado a lo largo de los años en las aulas de su escuela, y más allá de ella. (2020: 46)

Cuando la escritura vive en las aulas de secundaria, los estudiantes comienzan a percibir que producir textos no es una actividad espontánea que se realiza “de un tirón”, sino que inician un camino en el que son conscientes de que los textos se construyen a partir de reflexiones sobre la situación comunicativa de la que se participa, a partir de notas que se toman, pequeños bosquejos, borradores y revisiones. También, en ese camino, los jóvenes se acostumbran cada vez más a la idea de que escribir, como se ha señalado antes, implica releer, implica ser leído por otros antes de llegar a una versión final, implica reformular lo escrito, modificarlo, ajustarlo y, a veces, desecharlo frente a mejores opciones de resolución. (2020: 47)

Escuelas En Foco

Entonces ¿con qué problemas específicos se enfrenta quien está aprendiendo a escribir textos argumentativos?

Ya dijimos que argumentar implica persuadir. En *Manual de lectura y escritura universitarias*, Sylvia Nogueira describe un aspecto central de la argumentación tomado de la retórica antigua: “quien argumenta debe construir una imagen de sí mismo lo suficientemente confiable como para que el enunciario (el tercero, el juez) sienta por él confianza y amor que lo conduzcan a responder positivamente a un ‘Síggame’ que, explícita o implícitamente, dice todo argumentador” (pág.2020: 90). Construir la figura de enunciador, el *ethos*, es uno de los desafíos más importantes de la escritura argumentativa.

En “Textos argumentativos, su producción en el aula”, Flora Perelman describe otros aspectos a los que se enfrentan quienes producen textos argumentativos:

- a) Decidir qué escribir y cómo hacerlo, adecuando ambas variables al contexto y al objetivo de la escritura, que en particular en los textos argumentativos gira en torno a convencer a otros y otras de nuestro punto de vista.
- b) Lograr una producción que no dependa del turno de habla del interlocutor, pero que a la vez debe conocer el punto de vista del otro para poder dar respuesta a sus argumentos, aunque no estén presentes. El texto argumentativo depende fuertemente de su recepción, puesto que quién lo recibe debería convencerse de la posición expuesta. Así, el desafío es escribir una producción que, por un lado, depende de su receptor, pero que no depende de su intervención para contraargumentar su postura.
- c) Construir un punto de vista sobre el objeto de la argumentación sobre la base de razonamientos, lo cual exige conocer muy bien el tema del cual se está hablando y saber qué otras opiniones hay sobre él.

Escuelas En Foco

- d) Conocer cómo es el texto que se va a producir, sus propiedades, su estructura, las estrategias que pueden utilizarse para apelar a la razón o a la sensibilidad de quien lee.
- e) Decidir qué recursos cohesivos se utilizan para ir desarrollando los argumentos y llevando al destinatario hacia la conclusión, de tal modo que pueda percibir las relaciones que se establecen entre los enunciados.

Si consideramos la complejidad que requiere la producción de textos argumentativos, es necesario planificar y secuenciar actividades para su enseñanza. Para eso, haremos que nuestros estudiantes participen de situaciones significativas, donde tengan que poner en práctica estos quehaceres y se apropien de ellos, mientras escriben y reflexionan junto a otros/as.

2.3- ¿Por dónde empezar? ¿Qué son las evidencias de aprendizaje?

En el momento de pensar la enseñanza haciendo foco en este eje se vuelve, entonces, indispensable relevar el punto de partida de las y los estudiantes como escritoras y escritores de textos argumentativos. El propósito de este relevamiento inicial es conocer **qué saben y qué necesitan saber las y los alumnos** con respecto a este tema. Así, podremos planificar una propuesta de enseñanza e intervenciones docentes que permitan que esos aprendizajes que consideramos necesarios, efectivamente, sucedan. En este sentido, no se trata de diseñar lo que tradicionalmente conocíamos como una “prueba diagnóstica”, sino de plantear, en el marco de la secuencia o proyecto que se está iniciando, algunas situaciones de escritura a través de las cuales podamos **conocer el punto de inicio** de nuestras y nuestros estudiantes en relación con los objetivos planteados.

Para poder diseñar estas situaciones que nos ayudarán a conocer de dónde parten nuestras y nuestros alumnos, será importante contar con algunos **indicadores de avance**, es decir, los desempeños concretos que deberíamos observar, en este caso, con respecto a la escritura de textos argumentativos. En otras palabras: qué es lo que

Escuelas En Foco

espero que puedan hacer cuando les pido que escriban un texto argumentativo (en este caso, una recomendación literaria). Estos indicadores que darán cuenta de los aprendizajes permitirán hacer una **evaluación de proceso**, es decir, saber cuánto han logrado avanzar las y los estudiantes como escritores de textos argumentativos en distintos momentos del año.

Al iniciar una secuencia de enseñanza, se ponen en juego diferentes modos de llevar adelante esta evaluación para determinar el **punto de partida** que determinará, en relación con los objetivos de aprendizaje planteados para esas y esos estudiantes, qué intervenciones hacer en función de que el aprendizaje suceda.

“[...] muchos autores del campo de la evaluación formativa señalan que las interacciones entre docentes y alumnos constituyen la situación privilegiada para obtener evidencias. ¿Por qué? En el marco de una conversación, el docente puede acceder al pensamiento del estudiante y a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos. Las conversaciones para generar evidencias no buscan señalar que una respuesta es correcta o incorrecta, sino que se centran en las razones que dieron origen a determinadas respuestas. De esta forma, instalan una oportunidad para que los estudiantes exploren cómo pensaron y ofrecen un tiempo para volver a pensar y continuar produciendo, con el propósito de mejorar sus aprendizajes”. (Anijovich- Cappelletti, 2017: 66-67)

Para definir un **punto de partida** y planificar la enseñanza se debe atender a las condiciones didácticas. Ofrecemos dos situaciones que permitirían hacer un relevo del estado de las escrituras argumentativas antes de iniciar propuestas de enseñanza que hagan foco en este eje. Por un lado, la escritura colectiva por dictado al docente; por otro, la escritura individual o en duplas en el marco de la producción de escrituras intermedias.

Escuelas En Foco

- ❖ A partir de una lectura literaria, el/la docente puede proponer escribir de manera colectiva una recomendación que, junto con otras futuras, serían material de lectura para las y los estudiantes que cursen ese nivel el año próximo. El objetivo es invitar a las y los futuros alumnos a leer, a partir de la recomendación de esa lectura.

Las decisiones en el marco del trabajo con la escritura serán tomadas de manera consensuada por todo el grupo. El/la docente determinará los aspectos a conversar e irá relevando cuánto saben respecto de cada uno.

Una vez tomadas esas decisiones (vinculadas a las y los destinatarios y a los propósitos del texto), el grupo iniciará la escritura que el/la docente irá plasmando en la pizarra o pizarrón. En principio, se producirá un plan de texto como un modo de organizar anticipadamente la distribución de la información. Luego, siguiendo ese plan, se producirá la textualización. El/la docente escribirá según le dicten y borrará y corregirá lo que le indiquen. Puede acompañar el proceso con preguntas orientadoras cuando lo considere necesario y también detenerse a explicar algunas cuestiones puntuales cuando la situación lo requiera.

Esta situación le permitirá al/a la docente compartir con sus estudiantes el proceso de escritura de un texto argumentativo como la recomendación literaria desde su planificación considerando la situación comunicativa en la que se va a inscribir, compartir las estrategias para resolver los diversos problemas de escritura que se presenten durante la textualización y construir criterios compartidos sobre la escritura que servirán también para las instancias de revisión del texto.

¿Qué podríamos observar en esta situación?

- Si tienen o no en cuenta el contexto: para qué y para quién se escribe y cuál será el ámbito de circulación de ese texto.
- Si apelan a textos leídos previamente para utilizar como modelos del texto a escribir.

Escuelas En Foco

- Si copian textualmente o logran parafrasear fragmentos del texto que están recomendando.
- Si incluyen citas textuales del texto con un propósito determinado.
- Si logran hacer una síntesis del texto literario que se está recomendando.
- Si utilizan metalenguaje para referirse a algunos aspectos literarios (narrador, punto de vista, focalización, voz del texto, etc).
- Si se detienen en los modos de organización del texto.
- Si reparan en los efectos de lectura del texto, en función de los/as destinatarios/as previstos.

En síntesis, este tipo de tareas permiten al/a la docente vivenciar cómo las y los estudiantes encaran y desarrollan el trabajo de escritura, qué preguntas se hacen y cómo resuelven la toma de decisiones.

- ❖ A partir de la lectura literaria de distintos textos, el/la docente podría proponer como propósito del trayecto escribir en duplas una recomendación que, junto con otras futuras, serían material de lectura para las y los estudiantes que cursen ese nivel el año próximo. El objetivo es invitar a las y los futuros alumnos a leer, a partir de la recomendación de esas lecturas.

Para producir ese texto, se podría comenzar a trabajar con las y los estudiantes la producción de algunas escrituras intermedias que nos darían información sobre el punto de partida de las y los estudiantes y, al mismo tiempo, servirían de apoyo para esa escritura final:

- Síntesis: en parejas, escribirán la síntesis argumental del texto leído. Posteriormente la compartirán con otro par de estudiantes, quienes la leerán y les harán comentarios para mejorarlas.

Escuelas En Foco

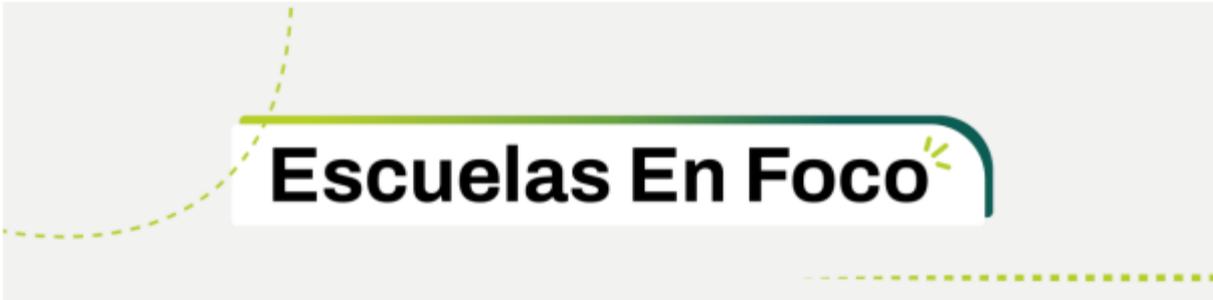
Tanto en las producciones como en los comentarios entre pares, el/la docente podrá observar algunos indicadores que le permitan conocer el punto de partida de sus estudiantes en relación a la escritura de recomendaciones literarias.

- Toma de notas: a partir de una fuente de información (puede ser una entrevista si el/la autor/a que leyeron es contemporáneo/) o información sobre su vida o su escritura (en caso de que no lo sea), las y los estudiantes, nuevamente organizados en parejas, tomarán nota de la información que sería relevante incluir en la recomendación. Posteriormente, las notas serán leídas por otra dupla de estudiantes quienes agregarán, en caso de que fuera necesario, información que falte y comentarán, si la hubiere, la que les parezca irrelevante.

Tanto en la toma de notas como en las correcciones hechas por sus pares, el/la docente podrá observar los desempeños para definir el punto de partida.

Algunos aspectos que podríamos mirar en estas escrituras intermedias:

- Si la síntesis realizada permite conocer el relato que se quiere recomendar
- Selección léxica: si se recuperan frases del texto o se utiliza un lenguaje más coloquial.
- Cohesión: si se utilizan recursos apropiados para evitar repeticiones innecesarias, para organizar oraciones complejas, para conectar el texto causal o temporalmente, etc.
- Normativa: si se usan apropiadamente los signos de puntuación. Si se plantean y resuelven dudas ortográficas.



Escuelas En Foco

→ Contenido: si la información relevada en las escrituras es pertinente en función de la recomendación que se desea realizar.

2.4- Las escrituras intermedias pueden ser de mucha utilidad para conocer el punto de partida de los y las estudiantes como escritoras y escritores.

Para concluir, queremos destacar que en distintas situaciones de intercambio de lectura cotidianas en todas las aulas, en donde quienes conversan exponen qué les llama la atención sobre el texto, se pueden relevar algunos de los aspectos que mencionamos para conocer qué saben las y los estudiantes sobre la escritura de argumentación y reorientar nuestra tarea de enseñanza según sea necesario en cada caso.

2.5 Herramienta para el seguimiento de los aprendizajes

A continuación, presentamos una herramienta para hacer el seguimiento de los aprendizajes. Está construida a partir de los desempeños específicos ya anticipados. Esta rúbrica nos permitirá construir el punto de partida. Posteriormente, en cada caso se seleccionará qué desempeños se comprometerán en cada propuesta, y cuáles se sostendrán a lo largo de todo el año.

RÚBRICA

3- Materiales ampliatorios

→ En el documento curricular *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del lenguaje*, pueden buscar más aspectos relacionados con la

Escuelas En Foco

escritura y algunos ejemplos de qué entendemos por avanzar en la escritura. Volveremos sobre él más adelante. Para acceder, les dejamos este link:

<https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/progresiones-de-los-aprendizajes/8440/detalle/7192>

- “Textos argumentativos, su producción en el aula”, de Flora Perelman. Tal como indica su título, aborda distintas aristas de la escritura de textos argumentativos en la escuela. Volveremos a mencionar este material en próximos encuentros. Pueden acceder a él a través del siguiente enlace:
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf>
- En la tercera parte del libro [Posmodernidad y lectura](#), Bettina Caron describe una secuencia de escritura argumentativa trabajada en el aula. Recomendamos su lectura.
- El *Manual de lectura y escritura universitarias* que mencionamos tiene un último capítulo escrito por Sylvia Nogueira que se dedica específicamente a la escritura de distintos aspectos de las secuencias argumentativas.
- *Clásicos y Malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*, de Laura Cilento, Mónica Bibbó y Paula Labeur es un material didáctico destinado a docentes y futuros docentes de Lengua y Literatura de la escuela media. Pretende colaborar en la toma de decisiones que se realizan en el aula, proponiendo nuevos modos de enseñar la disciplina que atiendan a la diversidad de contextos.
- Recomendamos la lectura de Doquet-Lacoste y Sylvain Laubé (2007): “Los

Escuelas En Foco

escritos intermedios en el 3er ciclo. Cuaderno de lectura y cuaderno de experiencias en el 3er. Ciclo: ¿Qué herramientas para qué construcción de saberes?” En *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 2007, 1-11. (Traducción de Flora Perelman).

- Cuadernillo Entre maestros 2018. Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario. Escuela de Maestros. Disponible en: <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/material-para-docentes/8803?page-content=2>
- Cuadernillo Entre maestros 2019. Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario. Escuela de Maestros. Disponible en: <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/material-para-docentes/8803?page-content=2>

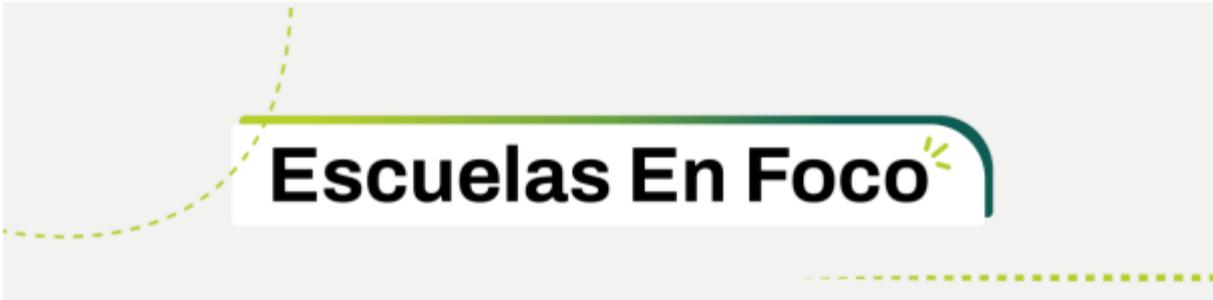
4- Para pensar el trabajo del aula:

- ¿Qué miramos en este primer momento para saber qué saben los/las estudiantes sobre la escritura de textos argumentativos?
- ¿Cómo decidir qué observar en las producciones para determinar un punto de partida?
- ¿Qué tipo de actividades ofrecer para generar esta evidencia?
- ¿Cómo pensar el punto de partida desde la diversidad del aula?

5- Bibliografía

Anijovich, R; Cappelletti, G (2017) *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Bibbó, M., Labeur, P., & Cilento, L. (2014). *Clásicos y malditos: para leer y escribir en Lengua y Literatura*. Lugar Editorial.



Escuelas En Foco

Caron, B. (2012). *Posmodernidad y lectura: la lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática*. Libros del Zorzal.

D'Agostino, Mariana; Piñero, Mariela; Varela, Emilse; coordinación general de Celina Armendáriz. (2020). *Progresiones de los aprendizajes : Lengua y Literatura : Educación Secundaria : Ciclo Básico* Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Guerriero, L. (2019). *Teoría de la gravedad*. Libros del Asteroide.

Nogueira, S. (2020). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Editorial Biblos.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Equipo autorial: Bárbara Barrangú, Marina Beresñak, Débora Covelo, Ma. Noel Donnantuoni, Estefanía Girard Rimoldi, Víctor Gonnet, Lucía Litvak.
Coordinación: Paula Tomassoni y Mariana Astarita

Cómo citar este texto: Barrangú, B. et al. (2024) Clase 2 - Sobre el punto de partida.
Trayecto: Escribir para opinar. Programa Escuelas en Foco (Nivel Secundario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.