

SECUENCIA EXPLICATIVA EN EL DESARROLLO DE CONCEPTOS: ESTRATEGIAS Y PROYECCIONES¹

EXPLICATIVE SEQUENCE OF THE CONCEPTS DEVELOPMENT:
STRATEGIES AND PROJECTIONS

ALEJANDRA LEAL LADRÓN DE GUEVARA²

Resumen

Este artículo forma parte de los resultados de una investigación pedagógica realizada en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, durante el curso académico 2010-2011. En esta síntesis se señala la práctica de una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de conceptos para la producción textual de los estudiantes de pregrado. La metodología de esta presentación contempla la elaboración de la secuencia didáctica explicativa según la función, fondo y forma para este nivel de dominio. Los resultados permiten afirmar que, luego de aplicada la estrategia, el estudiante mejora las habilidades en la producción de sus textos académicos.

Palabras clave: Estrategia, secuencia explicativa, desarrollo de concepto.

Abstract

This work is part of the results of the pedagogical study carried at the Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, during of the year 2010-2011. In order to improve the practice of a pedagogic proposal centered on the concept development to the textual production of undergraduates. This reporting methodo-

¹ Este artículo forma parte de los resultados de la investigación (DID S-2010-55): "Propuesta metodológica de estrategias didácticas para desarrollar las habilidades de comprensión y producción del desarrollo del concepto en estudiantes de pregrado", realizada en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, durante el período académico 2010-2011 (DID S-2010-55).

² Doctora en Ciencias Humanas, mención Lingüística y Literatura, Universidad Austral de Chile. Docente e investigadora, Área de Comunicación y Lenguaje, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. Chile. E-mail: alejandraleal@spm.uach.cl

logy includes the production of the explicative sequence according to function, substance and form for this mastery level. The results allow saying that after the strategy had been applied the students improved these abilities for their academic texts production.

Keywords: Strategy, explicative sequence, development of the concept.

1. Introducción

LOS RESULTADOS DE LAS evaluaciones de los estudiantes que ingresan a las aulas universitarias arrojan deficiencia en el dominio de la producción textual. Esto se refleja en las pruebas nacionales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) y de medición internacional (PISA) relativa a los estándares de la Calidad en Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en donde se siguen buscando medidas para obtener resultados más alentadores (Sarramona, 2004; Ahumada, 2005; Kennedy, 2007; Mineduc, 2010). Al respecto, cabe señalar si las estrategias para resolver las problemáticas que demanda la labor universitaria son las suficientes para enfrentar el desarrollo de esas propuestas de lectura y escritura.

Entre los trabajos exigidos por los docentes de la Enseñanza Superior se refieren contenidos tomados de informes, ensayos, capítulos de libros, apuntes, resúmenes y exposiciones del profesor, en los cuales se enfatiza acerca de la elaboración epistemológica de la información (Cassany, 2002; Cassany, Luna & Sánz, 2005; Parodi, 2007, 2008). En este marco, el texto escrito por el estudiante se descontextualiza tanto de la realidad personal como de su procedencia textual, dirigiéndose a un destinatario-docente quien no tiene presencia en el texto. De manera que, en el proceso de la comprensión de estos escritos, el estudiante se dedica a ubicar los *conceptos clave* con estrategias elaboradas en el curso de la experiencia. Además, demuestra esos pensamientos conceptuales en escritos de desarrollo para el destinatario-docente quien sí está presente en las revisiones de los diseños de

evaluación o pruebas no estandarizadas de esos conceptos, a los cuales se suma la ausencia de modelos para el análisis y, muchas veces, con preguntas de desarrollo arbitrarias.

2. Planteamiento del problema

En el contexto de la Educación Superior el estudiante debe resolver, de manera eficaz, el problema del *saber* y del *saber hacer* en la producción escrita y, a la vez, demostrar el conocimiento adquirido (Sarramona, 2004). Con todo, hoy se observa un vacío en la delimitación de las partes lógicas del desarrollo de un concepto, puesto que la *descripción* del objeto es el primer componente de la producción y no las características del objeto de un estudio determinado; sólo, en segundo orden, se debe redactar el párrafo semántico explicativo con la correspondiente caracterización de los elementos que aclaran la relación de estas ideas con el concepto (Leal, 2009a; 2009b, 2011).

Si bien no existe consenso para establecer los márgenes del término “explicativo”, en la revisión epistemológica del concepto, tanto el texto científico como el informativo, descriptivo y explicativo se ocupan de apreciaciones afines. En el marco de la lingüística se esclarece que para “explicar” se requiere de una base informativa y hay que poder demostrar cómo funcionan las ideas y las relaciones conceptuales (Van Dijk, 1983; Martínez, 1997; Vilá i Santasusana, 2005). En conformidad a lo anterior, surge más de un problema para abordar el desarrollo de las competencias de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Así, este artículo se centra en la declaración de que el estudiante de pregrado resuelve las preguntas de la clase y aquellas que demandan explicaciones en las evaluaciones de desarrollo de los conceptos de su área disciplinar de manera casi intuitiva. No obstante, el conocimiento del pedagogo puede convertirse en interpersonal, en la medida en que sus estudiantes compartan una fracción de esos modelos mentales como estrategias facilitadoras para la elaboración de las inferencias y la reconstrucción de los hechos, las ideas, los conceptos disciplinares.

3. Objetivos

Demostrar con estos resultados que los estudiantes logran un mejor rendimiento en el desarrollo de la secuencia explicativa en la producción del desarrollo del concepto cuando éste se enmarca en el aprendizaje de un modelo apropiado a los requerimientos de la pedagogía. Esto se complementa con el objetivo de dar a conocer que los estudiantes se sienten más seguros cuando conocen cuáles son los pasos a seguir después de la idea organizadora, la definición y la descripción de un “objeto-concepto”, así también, la formulación del párrafo semántico explicativo en el cual se explicitan detalladamente las ideas- atributos que conforman relaciones lógicas con el concepto.

4. Marco referencial

4.1. *Definición del concepto*

De acuerdo a las teorías del aprendizaje, un “concepto” es la representación mental de las categorías de algo y, al contar con características propias, facilita su identificación, como el acceso a ejemplares afines o bien, la exclusión de éstos (Howard, 1987; Schunk, 1997). Por su parte, Ausubel, Novak & Hanesian (1983) definen los conceptos como “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado”.

Según el objetivo al que apuntan “... hacen posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírico-concreta: ideas que pueden emplearse para categorizar nuevas situaciones dentro de secciones existentes”, asimismo, como soporte de nuevos conocimientos y de la función que cumplen, “uniforman y simplifican el ambiente y, por consiguiente, facilitan el aprendizaje por recepción, la resolución de problemas y la comunicación” (1983, p. 88). Conforme a esta última apreciación, el concepto crea el vínculo entre el sujeto y las percepciones para concretar y especificar la existencia de cosas en la realidad (Ausubel, Novak & Hanesian 1983).

4.2. *Análisis y síntesis*

Para aprender un concepto, un hecho, un valor, un principio o una actitud, se utilizan “estrategias” o modos metacognitivos como el análisis y la síntesis. El “análisis” obedece a una destreza intelectual de profundización sistemática del conocimiento, aplicable desde lo general a cada una de las partes del objeto de estudio; exige tener claridad acerca de las opiniones y las creencias individuales y grupales, permitiendo tanto el conocimiento de teorías científicas como sociales para establecer relaciones entre otras áreas de la cultura (Van Dijk, 2002; Harvey 2005). En cambio, la “síntesis” permite identificar los elementos esenciales de un hecho, información, teoría u otra, además de profundizar en lo relevante y transferir el patrón a otras situaciones (Salas, 1995; Carrasco, 2000, 2002; Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras, 2003; Argudín & Luna 2006; Kennedy, 2007; Villa & Poblete, 2007; Zabala & Arnau, 2008).

Hay que añadir que –en el marco del diseño de las evaluaciones donde el estudiante se acerca a los requerimientos de la asignatura–, en estrecha relación con los parámetros de aprendizaje propuestos por el docente, el uso de la rúbrica establece niveles o descriptores para cada categoría de la revisión global y analítica, alejando los márgenes de inequidad en la medición del contenido textual (Condemarín & Medina 2002, Ahumada 2005).

4.3. *Secuencia didáctica*

En la medida que los modelos estables del texto se clasifican según las secuencias: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal; se reconocen categorías que permiten el reconocimiento de segmentos textuales adaptados al modelo prototípico (Adam, 1996; López, 2005; Calsamiglia & Tusón 1999; Cademartori, 2003; Cassany, 2005). En este sentido se requiere de la escritura de un “párrafo semántico” en correspondencia a cada parte del contenido de la secuencia (Roa, 1989; Serafini, 2007).

De acuerdo al diseño de la secuencia didáctica para el desarrollo

escrito, sin desalojar el sentido ni la existencia de otras secuencias, se precisa la composición de una guía de aplicación que especifique: “los objetivos, los contenidos y las actividades” (Vilá i Santasusana 2005, p. 119) integrados en un orden que sea significativo para la producción verbal. Igualmente, que se explicita el vínculo entre cada secuencia como, además, el diseño consensuado de los descriptores y rasgos en una rúbrica para su revisión durante el proceso y al final del mismo.

4.4. La secuencia explicativa (SE)

Si bien desde la epistemología textual no existe consenso para establecer los márgenes del término “explicar”, sí hay consenso sobre el hecho de que se requiere una plataforma informativa para demostrar el enlace de las ideas congruentes (Vilá i Santasusana, 2005). De forma que la secuencia semántica explicativa exhibe el tema para hacerlo conocido a través de los rasgos y atributos. Asimismo, la función de esta secuencia consiste en descomponer la representación conceptual, relacionándola con las estrategias para comprender y analizar los atributos conceptos. En este sentido, entre las características gramaticales se encuentran las oraciones subordinadas (causales, consecutivas, comparativas y finales) con el empleo de conectores de causa, consecuencia, comparación y finales; la estructura de esta parte del desarrollo del concepto es lógica y jerárquica, por cuanto se prioriza la caracterización de los rasgos relevantes; así también, es analítica, puesto que induce a demostrar por qué actúa o funciona de tal o cual manera el rasgo o característica en relación al comportamiento general del concepto. En suma, esta secuencia funciona como estrategia analizante de la composición del concepto mediante procedimientos que involucran el conjunto reordenado de los elementos en acciones afines y de asociaciones internas (Salas, 1995; Acosta, 2002; Villa & Poblete, 2007). De igual modo, siendo la explicación una destreza intelectual, la síntesis de la idea-concepto facilita la identificación de los elementos esenciales, además de profundizar en lo relevante del contenido, pudiéndose transferir

este patrón a otras situaciones de estudio en donde se obtienen nuevos conocimientos.

4.5. Desarrollo de la secuencia explicativa

A modo de ejemplo, ilustramos la secuencia explicativa (SE) a través de la comparación dada por Vilee (1996) para lo cual utilizamos la especificidad de los constituyentes básicos del concepto “célula”: En el *núcleo* se encuentra toda la información necesaria para el funcionamiento de la célula; lo mismo que un computador, el núcleo corresponde a su disco duro; la *membrana celular* envuelve a la célula, así que a través de ella circulan las sustancias necesarias para su buen funcionamiento y; el *citoplasma*, la parte que ocupa el interior de la célula, a fin de que hacia él se trasladen las sustancias para ser almacenadas en pequeñas estructuras orgánicas (Vilee, 1996). En la composición del fondo: se emplean las oraciones subordinadas y la conexión oracional de comparación ‘lo mismo que’ [En el *núcleo* se encuentra toda la información necesaria para el funcionamiento de la célula, *lo mismo que* un computador, el núcleo corresponde a su disco duro]; la conexión de consecuencia ‘así que’ [la *membrana celular* envuelve a la célula, *así que* a través de ella circulan las sustancias necesarias para su buen funcionamiento] y; la conexión oracional de finalidad ‘a fin de que’ [el *citoplasma*, la parte que ocupa el interior de la célula, *a fin de que* hacia él se trasladen las sustancias para ser almacenadas en pequeñas estructuras orgánicas].

En este caso, el análisis de la SE del desarrollo del concepto se demuestra al contener parte importante de la explicación en las características y atributos del concepto; así también, la lógica y la jerarquía al priorizar lo relevante y aclarar la descomposición de los atributos conceptuales. Como además, retomando la idea de la construcción gramatical, facilitada a través de las conexiones de comparación, de consecuencia y de finalidad. Véase el siguiente cuadro con la síntesis de esta composición semántica de la secuencia:

Tabla1. Composición semántica de la SE.

Nivel de dominio	Indicadores	Descriptorios		
		Función	Fondo	Forma
Contenido	Secuencia explicativa	Análisis, comparación, comprensión e interpretación del concepto. Descomposición de la representación conceptual.	Utilización de oraciones subordinadas y las conexiones: causales, consecutivas, comparativas y finales.	Este descriptor evidencia el desarrollo de la forma por su carácter analítico, lógico y jerárquico.

5. Materiales y métodos

5.1. Materiales y muestra

Partimos de la afirmación de que un programa de secuencias didácticas para el desarrollo de conceptos, instala las estrategias pedagógicas y las habilidades para mejorar la producción de los escritos que hacen los estudiantes en el primer año de pregrado requerido en la práctica universitaria (DID S-2010-55). Centrándonos en los descriptorios de la función, el fondo y la forma de cada secuencia, hemos diseñado un instrumento de evaluación del tipo “secuencia didáctica” con el objeto de aprender la estructura de cada escrito en la producción de los textos académicos.

Este diseño fue aplicado al universo de los 381 estudiantes de las ocho carreras de la promoción 2010. De esto, se refiere sólo la existencia de la construcción de la secuencia explicativa, la que se dio en diversos períodos, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y ritmo de aprendizaje individual de cada estudiante, las cuales no fueron controladas. No obstante, consideramos el mínimo de cuatro semanas como el tiempo requerido por el estudiante para elaborar su escrito final.

El instrumento de medición diagnóstico corresponde al diseño de prueba no estandarizada de comprensión lectora obtenido de un texto específico correspondiente a las áreas de salud e ingenierías. A partir de esto pedimos al estudiante que elaborara una respuesta abierta de desarrollo.

Las instrucciones entregadas al estudiante en la prueba diagnóstica fueron leídas y escritas del tipo ítem de desarrollo, por ejemplo: “*Ítem de desarrollo. Lea el texto ‘La administración’, luego desarrolle el concepto de Administración. Escriba sus respuestas en las hojas siguientes*”.

Posteriormente, se aplicó el programa de estrategias correspondiente a cuatro guías de secuencias didácticas. Se inició con las actividades y la producción de la secuencia descriptiva, posteriormente, con la aplicación de la secuencia explicativa.

Finalmente, en la evaluación post-diagnóstica del tipo ítem de desarrollo, se instruyó al estudiante: “*A partir de la elección de un tema-concepto de su carrera, escriba íntegramente el desarrollo del concepto*”.

5.2. Procedimiento

Para comenzar el programa de didáctica textual, se inició el trabajo de la primera guía, continuando con la segunda, la correspondiente a la secuencia explicativa para desarrollar las habilidades “explicativas” en la producción del desarrollo del concepto. De acuerdo a esto, fue considerado un párrafo semántico de escritura de la secuencia textual con las instrucciones: “*Producción final. Reescriba el **párrafo explicativo** con la temática pertinente a su carrera, con cuyo tema usted seguirá elaborando las secuencias posteriores hasta formar el desarrollo del concepto*”. Según esto, los estudiantes tuvieron el mes de abril para desarrollar la evolución diagnóstica y, desde junio para abordar las cuatro secuencias hasta el mes de octubre del 2010 ocasión en que se culminó con la evaluación post-diagnóstica. Esto facilitó al estudiante el poder trabajar y avanzar a distintos ritmos.

6. Análisis y discusión de resultados

6.1. La comparación entre la evaluación diagnóstica y post-diagnóstica

Los escritos fueron revisados mediante una rúbrica de doble entrada descrita en categorías e indicadores de la secuencia explicativa similar a la expuesta en la Tabla 1. De acuerdo a la pertinencia y uso de los descriptores (función, fondo y forma) y de la noción del rasgo de la secuencia, se cotejó la distribución de mayor a menor dominio en la escala de 3 a 0 puntos descritos en el instrumento.

De acuerdo a esto, llegamos a los siguientes resultados:

Tabla 2. Rasgos generales de la evaluación diagnóstica.

Rasgos	N°	Óptimo	SE
Promedio de puntos	381	9 puntos	3,62
Porcentaje porcentual	381	100 %	40,21 %

Tabla 2. En la pertinencia del uso de los *descriptores*: función, fondo y forma para el porcentaje general indicado en la evaluación *diagnóstica* para la (SE) de 9 puntos, se alcanzó un 3,62 equivalente a 40,21% para la secuencia del desarrollo del concepto del total de 381 estudiantes que aspiraban al óptimo.

6.2. Resultado post-diagnóstico para los indicadores en la producción de la SE

Tabla 3. Rasgos generales de la evaluación post-diagnóstica.

Rasgos	N°	Óptimo	SE
Promedio de puntos	381	9 puntos	6,67
Porcentaje porcentual	381	100 %	74,10 %

Tabla 3. Según esta lectura, de acuerdo al uso de los *descriptores*: función, fondo y forma para el porcentaje general indicado en la evaluación *post-diagnóstica* de 9 puntos para la (SE), alcanzó un 6,67 puntos equivalente a 74,10% para la secuencia en el total de 381 estudiantes que aspiraban al óptimo.

6.3. Comparación de los resultados

Según el contraste de ambas tablas, se deducen los resultados para la diferencia porcentual de cada indicador. En general, esto revela un aumento considerable en la asimilación de la metodología de la secuencia explicativa del desarrollo del concepto.

Tabla 4. Comparación de resultados.

Rasgos	SE	Diagnóst	Post-diagnós.	Diferencia
Diferencia Puntos	9 puntos	3,62	6,67	3,05
Diferencia porcentajes	100 %	40,21 %	74,10 %	33,89 %

6.3.1. Comparación general de los datos con la lectura del gráfico (1):

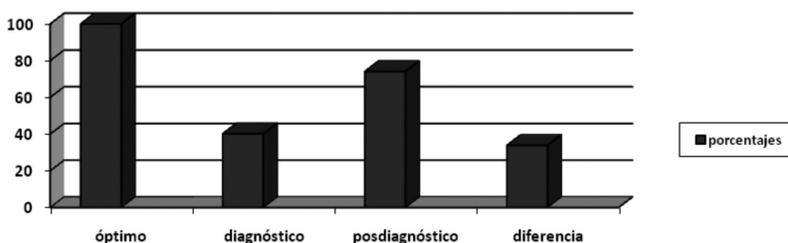


Gráfico 1. A partir del óptimo, se muestra la distribución porcentual de la prueba diagnóstica de 40,21%, post-diagnóstica de 74,10% y, después de aplicada la estrategia metodológica, se agrega la diferencia porcentual para esta secuencia que fue de 33,89%, correspondiente al total de 381 estudiantes que aspiraban al 100%.

6.4. Discusión de resultados

En correspondencia a los resultados de la evaluación diagnóstica, a las actividades aplicadas en el programa para mejorar la práctica de la

secuencia explicativa en la producción del desarrollo de conceptos, y a la evaluación post-diagnóstica, es posible concluir que:

a. El resultado diagnóstico de 40,21% es un indicador porcentual de las estrategias que trae el estudiante a su ingreso en la universidad. Esto prueba que se expresa de manera insuficiente en el proceso del análisis de las ideas al comprender, interpretar y descomponer la “función” conceptual. Posee insuficientes nociones de la estructura gramatical de la subordinación y las conexiones causales, consecutivas, comparativas y finales para la construcción del “fondo” gramatical. Asimismo, se evidencia un grado insatisfactorio para lograr la perfección de la construcción analítica, lógica y jerárquica de las ideas en la “forma” secuencial.

b. El resultado del porcentaje post-diagnóstico de 74,10% es un indicador positivo, a fin de informar acerca de la asimilación de la estrategia para desarrollar la secuencia. Esto prueba que el estudiante, por una parte, expresa el análisis de las ideas y, por otra, comprende, interpreta y descompone la construcción conceptual (función); adquiere más nociones de la estructura gramatical para la subordinación y las conexiones: causales, consecutivas, comparativas y finales de la gramaticalidad del párrafo semántico (fondo), evidenciándose un grado *mediano* en la perfección de la construcción analítica, lógica y jerárquica de las ideas para la forma de la secuencia.

c. En la comparación de resultados se constata un aumento en los valores asignados a los descriptores de la producción textual en la secuencia explicativa de 3,05 puntos de un total de 9, equivalente a un 33,89%. Esta alza determina que los estudiantes inician los estudios con estrategias propias y, luego de asimilar el método, responden positivamente a los requerimientos de la lengua para el desarrollo textual.

7. Conclusiones

a. De lo anterior, se desprende que la aplicación del programa de ac-

tividades didácticas es apropiada a las necesidades requeridas por los estudiantes universitarios y, si bien no se alcanza al óptimo en el nivel explicativo, el resultado es un indicador de la asimilación de la estrategia para elaborar el estudio de los conceptos disciplinares.

b. Se infiere de esta alza de los resultados que los estudiantes asimilan la estrategia, aunque requieren más tiempo para madurar el procedimiento y alcanzar el óptimo de 100%.

c. Como proyección se plantea que esta herramienta estratégica propuesta en secuencias didácticas permite al estudiante acceder y asimilar de manera gradual cualquier tipo de conocimiento, en el aspecto del saber y del saber-hacer, que suelen corresponder a las exigencias del proceso pedagógico en el mundo académico y en la práctica de un futuro laboral.

d. En definitiva, la intervención didáctica en la producción de esta secuencia del desarrollo de concepto adaptado a las áreas de estudio, permite mejorar el desempeño del estudiante en la comprensión y la producción de los textos.

e. Se infiere que el estudio de las estrategias por secuencias didácticas facilita el ascenso en el aprendizaje de materias de complejidad creciente.

f. Se desprende que, para alcanzar el aprendizaje en el desarrollo de esta secuencia, se debe contar con la evaluación de las cuatro categorías de la construcción conceptual.

g. Como resultado final, se enfatiza que la transferencia didáctica de la producción de la secuencia explicativa en el desarrollo del concepto, es una estrategia de trabajo y una respuesta a una problemática de la lengua en la práctica pedagógica.

Referencias

- Adam, J. (1996). "(Proto) Tipos: La estructura en La composición en los textos", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, N° 10, pp. 9-22.
- Acosta, V. (2002). *La evaluación del lenguaje*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México DF: Paidós.
- Argudín, Y. & Luna M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México DF: Paidós.
- Ausubel, D. Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beas, J. Santa Cruz, J. Thomsen, P. & Utreras, S. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago de Chile: Ediciones U. Católica de Chile.
- Cademartori, Y. (2003). "La inscripción de las personas en textos de divulgación científica", *ALED, Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, Volumen 3, N° 1, pp. 9-27.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Rialp.
- Carrasco, J. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sànz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial. Anagrama.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2002). *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Grau, M. (2005). "La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa". En: M. Vilá i Santasusana (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Pp. 77-88. Barcelona: Graó.
- Harvey, A. M. (2005). "La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos". *Contextos del discurso*. M. Pilleux (Editor). Pp. 215-228. Valdivia: Frasis Editores.
- Howard, R.W. (1987). *Concepts and Schemata: An Introduction*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC.
- Leal, A. (2009a). "Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado". *Libro de Actas del II Congreso*

- Nacional de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura*, 5, 6 y 7 de octubre del 2009. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, pp. 81-90.
- Leal, A. (2009b). "Introducción al discurso pedagógico", *Horizontes Educativos*, Vol. 14, N° 1, pp. 51-63.
- Leal, A. (2011). "Producción del desarrollo del concepto: una estrategia de la lengua". Libro de Actas *Primer Congreso Nacional de Pedagogía: Enseñanza de la Lectura de los Textos Pedagógicos y Experiencias en Aula* (Leal y Bértolo, Editoras). Valdivia: Editorial Universidad Austral de Chile, pp. 101-111.
- López, C. (2005). "¿Qué es un discurso argumentativo razonable? Algunas consideraciones teórico-metodológicas". En *Discurso y argumentación*, A.M. Harvey (Compiladora). Pp. 33-45. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Martínez, MC. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Mineduc. (2010). *Resultados nacionales SIMCE 2010. Informe de resultados nacionales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Roa, A. (1989). *Gramática castellana*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- Salas, R. (1995). *Aprendiendo y enseñando con estilo*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Ceac: Educación - Actualidad pedagógica. Barcelona: Aleph, Servicios editoriales.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Serafini, M. T. (2007). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2002). "Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso". En G. Parodi (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a M. Peronard*. Valparaíso: U. Católica de Valparaíso. Pp. 41-66.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.), Ballesteros, C. Castellà, J.M. Cros, M. Grau, M. & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y Secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villee, C. (1996). *Biología*. México D.F.: Mc. Graw-Hill.

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Anexo 1

Esquema para las actividades de la secuencia didáctica explicativa

Objetivo general: Aplicar el modelo pedagógico del desarrollo del concepto según la secuencia prototípica *explicativa* para desarrollar las habilidades de comprensión y producción de esta secuencia del texto académico.

Metodología de trabajo: Comprende la presentación de las secuencias didácticas enumeradas según actividades guiadas.

Actividades:

- (1) Guía de trabajo textual: Secuencia prototípica *explicativa*, estructura interna del esquema y la unidad compositiva del plan: función, fondo y forma del escrito.
- (2) Guía de trabajo. Reconocimiento de la secuencia prototípica.
- (3) Guía de trabajo: Reconocimiento y diseño en el marco del desarrollo del concepto.
- (4) Guía de trabajo: proyecto de producción del desarrollo del concepto en la secuencia explicativa.

Recibido: 01.07.2012 / *Aceptado:* 06.09.2012