

Lectoescritura en el bachillerato y la universidad

Una propuesta didáctica

Edna Orozco López



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Lectoescritura en el bachillerato y la universidad

Una propuesta didáctica

Edna Orozco López



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Aguilar Sánchez
Rectoría

Dra. Elena Rustrián Portilla
Secretaría Académica

Mtra. Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaría de Administración y Finanzas

Mtra. Rebeca Hernández Arámburo
Secretaría de Desarrollo Institucional

Lic. Agustín del Moral Tejeda
Dirección Editorial

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Lectoescritura en el bachillerato y la universidad. Una propuesta didáctica

Edna Orozco López

ISBN: 978-607-502-983-2

Primera edición, 2021

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Adán Delgado

Diseño de portada e interiores: Héctor Opochna

D.R. © 2021, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2021, Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Veracruz, CP 91000

direccioneditorial@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Índice

Prólogo	6
Capítulo 1 La lectura	8
Capítulo 2 Modelos pedagógicos	20
Capítulo 3 Metodología	29
Capítulo 4 Estrategias didácticas	35
Capítulo 5 Estrategias	42
Capítulo 6 Conclusiones	63
Bibliografía	65

Prólogo

Este libro constituye una breve guía didáctica para profesores de español que quieran reforzar áreas de la escritura como la descripción, la exposición y, principalmente, la argumentación. En él se describen los aspectos que rodean a la lectura y la escritura, así como su importancia. Aquí, docentes y estudiantes, tanto de bachillerato como de universidad, encontrarán ideas entretenidas para reforzar habilidades que les ayudarán a producir conocimiento de manera oral y escrita en contextos académicos.

El proyecto se diseñó originalmente como una propuesta didáctica para los profesores del área de español de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior; sin embargo, las actividades propuestas les pueden ser útiles a profesores de nivel universitario que deseen implementar actividades relativas al desarrollo de la argumentación escrita y oral de una manera práctica.

El interés por la elaboración de este trabajo surgió debido a varios factores. El primero ha sido el interés por crear materiales que ayuden a los jóvenes a expresar sus ideas de manera escrita, pues sabemos las grandes deficiencias que hay en nuestro país en lectura y escritura. Estas deficiencias se evidencian desde el nivel medio superior, pero suelen extenderse al nivel universitario. En segundo lugar, desde mi experiencia como docente de inglés y de español, he encontrado que no siempre es fácil contar con materiales apropiados que estén alineados con el tema, el contexto pedagógico, el enfoque por competencias y la evaluación integral. Por lo general, el docente tiene que buscar en diversas fuentes y adaptar las estrategias y materiales que puedan ser aplicables a grupos numerosos, con pocos recursos y que, además, mantengan al alumno interesado.

La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo. En una primera fase se revisaron los programas de estudio de la asignatura Lectura Expresión Oral y Escrita (LEOYE) I y II; los conceptos teóricos relativos a la lectura y escritura, conjuntamente con las teorías detrás de la propuesta como lo son el enfoque por competencias y el constructivismo. Posteriormente, se encuestó a profesores que han impartido la materia para que brindaran su opinión sobre diversos temas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita. Se triangularon los datos recopilados en la fase documental, así como las encuestas realizadas, lo que permitió diseñar las diez estrategias didácticas que se presentan en este libro.

Ahora bien, como cualquier trabajo académico, su elaboración se fue tejiendo paulatinamente y fueron surgiendo diversas problemáticas. Una de ellas consistió en organizar la información tanto documental como de campo. Otra dificultad fue tratar de imaginar qué podría funcionar en los jóvenes para que las actividades estuviesen alineadas con el programa académico, los objetivos, el enfoque por competencias y el contexto en general.

Las aportaciones más importantes de este proyecto son la flexibilidad en cuanto al uso de materiales, su adaptabilidad al contexto de la educación

pública, lo mismo que su utilidad como recurso didáctico. Cada estrategia didáctica fue diseñada en tres fases: apertura, desarrollo y cierre; e incluye uno o dos instrumentos de evaluación que consisten principalmente en coevaluaciones, lo cual favorece el trabajo colaborativo, pone en práctica la capacidad crítica del estudiante y facilita la labor del docente.

Por lo anterior, este proyecto conjunta una parte teórica y una parte práctica, a diferencia de otras propuestas que hacen referencia a sólo uno de esos aspectos. Así, el docente de español podrá equilibrar su práctica y ayudará a sus estudiantes a que también lo hagan.

Finalmente, me gustaría que esta guía fuese utilizada por profesores del área de español para diseñar, implementar y evaluar clases más dinámicas y prácticas que no se centren únicamente en el profesor, sino que ayuden a los estudiantes a involucrarse en la lectura y escritura mediante actividades útiles. Por lo anterior, esta guía puede servir también a los estudiantes universitarios que tengan el deseo de mejorar sus habilidades de escritura académica.

Capítulo 1

La lectura

La lectura es una actividad que puede abordarse a partir de diversas perspectivas, y que, de igual manera, tiene múltiples definiciones. Etimológicamente, "leer" proviene del latín *legĕre*, verbo cuyas acepciones pueden ir de la definición más lineal a otras más pragmáticas.

La concepción del acto lector se ha clasificado desde una perspectiva básica y objetiva (que tiene que ver con la comprensión del código) hasta otra que conlleva una interpretación (en la cual el lector agrega contenido extra); incluso se ha considerado a la lectura que supera el código, y que incluye aspectos subjetivos como la intuición o los poderes adivinatorios. En el *Diccionario de uso del español* de María Moliner,¹ el término se relaciona con "descifrar", "interpretar", "deletrear" y "traducir", entre otros. Ahora bien, estas definiciones son un tanto limitadas y dejan de lado los aspectos culturales y sociales de la lectura, pues se trata de un acto social que tiene gran trascendencia en la vida del ser humano y, por ende, en la sociedad misma.

Desde el punto de vista que contempla a la lectura como un proceso, diversos autores han aportado definiciones valiosas entre las cuales resaltan aquellas que relacionan el acto de leer con una operación intelectual y didáctica. Es por ello que considero necesario ahondar en las definiciones de la lectura como una actividad compleja que puede ser abordada bajo muchas perspectivas.

Para Paulo Freire,² por ejemplo, la lectura, más que un acto de decodificación, es un acto de liberación que consta de tres fases. En la primera hay una lectura del mundo (sonidos, colores, sensaciones, etc.); en la segunda se llega al acto de lectura a través del aprendizaje del código escrito; mientras que en la tercera hay una relectura del mundo que es inacabable. El escritor brasileño menciona que la concepción de lectura, en general, se ha reducido al acto mecánico, pero para él significa percepción crítica, interpretación y "reescritura".

En cambio, para Isabel Solé³ leer es un proceso de interacción entre lector y texto que se lleva a cabo con el propósito de satisfacer un objetivo; lo anterior implica que el lector siempre tiene un propósito (ocio o búsqueda de información, por ejemplo). Como docentes, añade la autora, es preciso tomar en cuenta todos estos propósitos cuando enseñamos a leer. Ahora bien, esta visión es más amplia, ya que contempla una perspectiva interactiva que "asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como

1. María Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1998.

2. Paulo Freire, "La importancia del acto de leer", en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores, 1991.

3. Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1992.

el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos".⁴ Como podemos ver, el acto de lectura va más allá de comprender el código y se extiende a un rol activo por parte del lector, quien se enfrenta al texto con las experiencias y conocimientos que ha ido acumulando desde que dominó el código escrito.

Ángel Sanz Moreno,⁵ por otro lado, define la lectura como la comprensión y reflexión personal a partir de textos escritos, a fin de alcanzar ciertos objetivos, obtener conocimiento y desarrollarse en la sociedad. Asimismo, explica su complejidad, ya que se aplica a múltiples tareas y en distintos contextos, por ello su importancia. Algunos de los beneficios de la lectura son que fomenta el desenvolvimiento del ser humano y sus potencialidades, pues lleva a la reflexión personal al asumir el lector una postura crítica y personal, lo cual contribuye a desarrollar la capacidad de argumentación, que analizaremos más adelante.

La lectura, como se mencionó anteriormente, puede tener múltiples funciones, sin embargo, Sanz⁶ las engloba en tres: desarrollar el conocimiento, contribuir al desarrollo personal y participar en la sociedad; lo que se concentra a su vez en tres ámbitos: el afectivo, el cognitivo y el social. Estos tres factores funcionan como pilares de desarrollo para el ser humano; es por ello que la enseñanza y la práctica de la lectura requiere tanta atención por parte de docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general. Dichos factores son mencionados como objetivos de lectura para los estudiantes preuniversitarios (quienes atañen a esta investigación), pues de acuerdo con el *Programa para incrementar y fortalecer la comprensión lectora dentro del marco del Modelo Integral para la Atención y el Acompañamiento de Adolescentes y Jóvenes en la Educación Media Superior*: "Los lectores preuniversitarios deben ser capaces de construir significado a partir de la diversidad de textos; leer para aprender, para participar en comunidades de lectores y leer por diversión".⁷

Según Escarpit,⁸ la lectura es un acto comunicativo que involucra la producción de información por parte tanto del autor como del lector, pues el texto actúa como estímulo ante el cual la mente responde y lo decodifica por medio de un proceso complejo en el cual el lector digiere contenido y responde a él. Dicha respuesta conlleva la generación de conocimiento, de opiniones, de emociones, entretenimiento, etcétera.

Daniel Cassany⁹ plantea que leer es una actividad social que cambia de acuerdo con la historia y con la ubicación geográfica y que modifica nuestra forma de vida en la cotidianidad, dado que nuestra organización y el entorno repercuten en cómo se experimenta la lectura. Esto es quizá a lo que se refiere Freire con la "reescritura" del mundo, pues hay una interconexión estrecha entre la percepción del exterior y la lectura.

4. Solé, *op. cit.*, p. 18.

5. Ángel Sanz Moreno, "La lectura en el proyecto PISA", *Revista de Educación*, 2005, pp. 95-120.

6. Sanz, *op. cit.*

7. SEMS/Flacso México. *Leer al 100. Programa para incrementar y fortalecer la comprensión lectora dentro del marco del Modelo Integral para la Atención y el Acompañamiento de Adolescentes y Jóvenes en la Educación Media Superior*, 2011, p. 9

8. En Elsa M. Ramírez Leyva, "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?" *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23, núm. 47, 2009, pp.161-188.

9. Daniel Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós, 2010.

Como podemos ver, la lectura asidua tiene infinidad de beneficios, entre los cuales encontramos: promover la igualdad de oportunidades, salir de nuestra estrecha visión del mundo, descubrir valores éticos, aproximarnos a otras formas de pensar, fomentar el autoaprendizaje. Es decir, que la lectura es, en efecto, un medio de emancipación y contribuye a lo que plantea la escuela actual: aprender a lo largo de la vida y de manera constante. De igual manera, diversos estudios sugieren que hay una estrecha relación entre los niveles de lectura de la población y el nivel de desarrollo de un país. Un motivo más para fomentar la lectura, puesto que los estudiantes universitarios requieren conocer estrategias que los ayuden a mejorar la forma en que leen para un mayor éxito en la vida profesional.

Niveles de lectura

En el estudio de la lectura y de sus implicaciones, hay un gran número de autores que proponen diversas clasificaciones de tipos y niveles de lectura; sin embargo, para este estudio, consideraremos las propuestas de Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989),¹⁰ quienes dividen esta actividad en tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Nivel de comprensión literal

Este nivel es el más básico. Implica el reconocimiento de palabras y frases. La comprensión no requiere de un gran esfuerzo por parte del lector, aunque tampoco es mecánica, ya que se identifican ideas principales, orden de acciones, se hacen comparaciones y se efectúan contrastes de causa y efecto. En esta fase predomina la función denotativa del lenguaje y se exploran tres aspectos básicos:

Transcripción: consiste en reconocer sujetos o eventos de manera literal.

Paráfrasis: significa reestructurar una idea sin cambiar el significado inicial.

Coherencia y cohesión: radica en comprender las relaciones sintácticas y semánticas en una oración o entre párrafos.

Nivel de comprensión inferencial

Es un nivel intermedio de lectura en el que comienza el desarrollo de habilidades más complejas. Algunas de ellas son leer entre líneas, presuponer y deducir; es decir, ir más allá de lo leído. Es un nivel poco recurrido porque requiere un grado alto de abstracción. La habilidad de hacer inferencias se manifiesta en esta fase y es la que permite al lector complementar la información que no está en el texto, utilizar el conocimiento conceptual y lingüístico junto con los esquemas que ya posee. A partir de aquí es posible que el lector identifique si

10. En Adriana Gordillo y María del Pilar Flórez, "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios", *Revista Actualidades Pedagógicas*, núm. 53, 2009, pp. 95-107.

el texto es de tipo narrativo, argumentativo o expositivo. La meta en este nivel es elaborar conclusiones.

De acuerdo con Mendoza y Caicedo,¹¹ en esta fase se exploran tres aspectos básicos:

a) Enciclopedia: se activan los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

b) Coherencia global-progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un tema a lo largo del texto.

c) Coherencia global-cohesión: se refiere a los lazos coherencia-cohesión para realizar inferencias.

Nivel de comprensión crítico

En este nivel, cuya función es evaluativa, se pone de manifiesto la habilidad del lector para emitir juicios con argumentos. En el desarrollo de esa habilidad intervienen la formación, el conocimiento y el criterio del lector. Para algunos autores es un nivel sumamente complejo, pues se evalúa principalmente la competencia pragmática.¹²

De igual manera, se requiere que el lector tome postura de lo que lee, que reconozca el contexto y la intención del autor. Cuando se lleva a cabo una lectura a nivel crítico, se exploran los siguientes aspectos:¹³

a) Toma de posición: se asume un punto de vista con respecto a lo que se lee, dicho de otra manera, se rechaza el contenido o se acepta, pero con argumentos.

b) Contexto e intertexto: se refiere a la reconstrucción del contexto comunicativo e histórico y a establecer nexos con lecturas o conocimiento anteriores.

c) Intencionalidad y superestructura: se identifica la intención comunicativa y se reconoce el tipo de texto.

Si bien los niveles de lectura no están estrictamente aislados unos de otros, incluso, en casos como el de la comprensión crítica, se interconectan ocasionando que se requiera mayor cognición por parte del lector; razón por la que quizá este último sea uno de los que menos se alcanzan. De acuerdo con un estudio para medir el nivel de comprensión lectora en estudiantes que ingresaron de la Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés en Bogotá, Colombia,¹⁴ el nivel de lectura crítica fue el menos desarrollado. El estudio

11. Vanessa Mendoza y Luzcy Caicedo, "Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso de Molina" (tesis de grado Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2017).

12. Ramírez, *op. cit.*

13. Mendoza y Caicedo, *op. cit.*

14. *Ibid.*

concluye que es necesario fomentar estrategias que impulsen la lectura crítica, lo cual implica ejercitar el pensamiento crítico, del cual hablaremos más adelante.

Como docente, considero de suma importancia que aprendamos a enseñar a nuestros alumnos a alcanzar este nivel de comprensión, debido a que la capacidad de emitir juicios de manera oral está estrechamente relacionada con la argumentación escrita. En palabras de Cassany, la lectura crítica es: "Un único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad".¹⁵ En esta cita podemos apreciar lo importante que es fomentar en el estudiante los tres pilares que mencionaba Sanz:¹⁶ el conocimiento, el desarrollo personal y la contribución social. En la medida en que el estudiante sea capaz de tomar una postura crítica, podrá ejercer un rol activo en la sociedad y, sin duda, el impulso a estos tres niveles por parte del docente contribuirá al desarrollo de las competencias profesionales de los jóvenes.

Conexión entre lectura y escritura

Si bien concebimos a la lectura y a la escritura como actividades separadas, es innegable que tienen una estrecha conexión, pues una destreza repercute en la otra para enriquecimiento de ambas.

Según Mabel Condemarín,¹⁷ la relación entre lectura y escritura puede abordarse desde tres posturas:

La metáfora del espejo: el emisor genera un texto sobre el cual actúan componentes gráficos que el receptor decodifica. Esta postura ha sido debatida porque hay estudios que prueban que estas habilidades no son paralelas, pues algunos niños pueden escribir antes de leer. A menudo se considera que la escritura es un proceso de producción, mientras que la lectura es principalmente receptiva; no obstante, este punto de vista se opone al rol activo que ejerce el lector cuando se enfrenta a un texto.

La metáfora piramidal: considera que la lectura es la culminación de otras habilidades y propone que su enseñanza debe preceder a la de la escritura, sin embargo, variados estudios sugieren que los niños pueden estar listos para escribir antes de leer. Esta postura se basa en clasificar las habilidades aisladas sin tomar en cuenta la relación entre lectura y escritura.

La metáfora del bloque monolítico: postula que ambos procesos están unidos; incluso de ella parte el concepto de "lectoescritura". De acuerdo con la autora, la desventaja de esta perspectiva es que no se particularizan las estrategias de enseñanza y aprendizaje propias de cada habilidad.

Condemarín (*op. cit.*, 1997) sugiere que en el análisis dichas habilidades se consideren tanto las semejanzas como las diferencias entre ambas y que,

15. Cassany, 2006, p. 21

16. Sanz, *op. cit.*

17. Mabel Condemarín, Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 18, núm. 1, 1997.

a partir de ellas, se planteen sugerencias sobre el papel de la escritura en la lectura. Entre las semejanzas podemos encontrar que las dos son complejas, que cada una tiene sus reglas particulares y que su dominio requiere de un proceso largo, casi infinito, pues nunca terminamos de aprender a leer ni escribir. En cuanto a las diferencias encontramos que la escritura es una actividad que involucra movimientos físicos y, por lo tanto, un factor espacial que no se inmiscuye en la lectura. En la escritura hay una relación más estrecha entre escritor-lector, y exige necesariamente ser lector de lo que se escribe, mientras que al leer no necesariamente se tiene que escribir. Aunque para Barthes¹⁸ la lectura es buena conductora del deseo de escribir, pues una buena lectura podría motivar la escritura.

Ahora bien, independientemente de los modelos que analizan el rol de ambas, sabemos que mediante la lectura aprendemos los patrones semánticos y sintácticos del lenguaje. Así es como absorbemos su estructura, incluso se ha comprobado que entre más se lee, mejor se escribe, pues las estructuras lingüísticas se internalizan y se reproducen. De igual manera, al escribir estamos obligados a leer lo que redactamos para verificar y ordenar nuestras ideas, lo que nos obliga a pulir la escritura. Por último, la escritura (llevada a cabo mediante la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, notas, etc.) nos ayuda a recuperar y a retener información, así como a ordenar nuestro pensamiento. Podemos ver, entonces, que la escritura refuerza a la lectura y viceversa, pues para escribir necesitamos ideas, mismas que surgen de la lectura. Autores como Goodman¹⁹ plantean que ambas deben enseñarse y practicarse a la par, ya que de esa manera el aprendiz adquirirá vocabulario que posteriormente podrá introducir en sus textos.

13

13

La escritura: definición e importancia

La escritura ha sido trascendental para el desarrollo de la humanidad, pues toda cultura avanzada ha dejado un legado escrito. Por otro lado, ha permitido establecer comunicación entre diversos grupos humanos; además de facilitar el almacenamiento de información y, en consecuencia, de conocimiento. Asimismo, ha sido importante para el desarrollo humano debido a que está estrechamente ligada con el desarrollo del pensamiento, en tanto que practicar la escritura ayuda a fortalecer la comprensión.²⁰

Puede definirse la escritura como el manejo consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar información;²¹ dicho manejo implica el conocimiento de gramática, semántica, pragmática, así como de mecanismos de coherencia y cohesión. Todo lo anterior explica la complejidad de la escri-

18. En Ramírez, *op. cit.*

19. Kenneth Goodman, "El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura", *Enunciación*, vol. 8, núm. 1, 2003.

20. Camilo Giraldo, "La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje", *Ánfora*, núm. 38, 2015, pp. 39-58.

21. Carlos A. Rincón Castellanos, Unidad 4: *La escritura I*, s. f.

tura y por qué es todo un reto dominarla. La escritura es aplicable a todos los ámbitos, niveles y disciplinas de estudio y está estrechamente ligada con las habilidades de lectura según diversos estudios.

Debido a su importancia, se ha incluido la enseñanza de la escritura en todos los programas educativos de todos los grados escolares. No obstante, pese a los numerosos años de instrucción formal, los jóvenes llegan al bachillerato y a la universidad con deficiencias en su escritura. Esto se debe a múltiples factores, entre los que se encuentran: estrategias inadecuadas de enseñanza-aprendizaje, bajo nivel de lectura, poco interés por la escritura, entre otros. Sin embargo, es necesario que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura se fortalezcan puesto que, al igual que la lectura, es una habilidad que sirve para conectar los demás saberes, y cabe mencionar que en todas las asignaturas escribir es un requisito.

Por otro lado, es primordial reivindicar el papel de la enseñanza de la escritura durante el bachillerato, puesto que en esta etapa los jóvenes adquieren madurez, la cual puede ir de la mano con sus habilidades de escritura, pues tienen mayor capacidad cognitiva y mayores conocimientos, por tanto, son capaces de redactar estructuras más complejas. También, durante esta etapa, se puede dar un pensamiento más desarrollado, el cual puede encauzarse mediante actividades que los reten, pero que, a la vez, les resulten atractivas y útiles.

Como podemos ver, el desarrollo de la escritura a lo largo de la vida requiere atención, pues mediante ella podemos comunicarnos y expresarnos. En cuanto al ámbito académico, es sumamente importante que el estudiante de bachillerato sepa emplear adecuadamente el medio escrito, ya que al egresar de la universidad esta habilidad le será requerida para su titulación, pues tendrá que realizar una monografía, tesis, tesina, reporte o memoria.

Escritura y cognición

La importancia de la escritura también radica en que no es un fin en sí mismo, sino que está vinculada al proceso de aprendizaje en general, al ser un medio para el desarrollo del pensamiento. Olga Valery analiza la propuesta de Vygotsky sobre la relación entre la escritura y la cognición. Y menciona que el desarrollo de la conciencia tiene cinco puntos:

Los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la socialización. La escritura es parte de estos procesos que se dan por medio de la educación formal, por lo tanto: "La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica".²²

La autora agrega que el lenguaje escrito es artificial y que requiere un

22. Olga Valery, "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky", *Educere*, vol. 3, núm. 9, 2000, p. 40.

nivel alto de abstracción, debido a que tanto las ideas como los elementos no verbales son llevados a la representación gráfica de manera organizada, lo que implica una actividad sumamente compleja que exige un trabajo consiente y analítico.

La escritura se enfoca en dos niveles: las ideas y el aparato lingüístico. En el proceso de conjuntar esos dos niveles se activan otras funciones como las de percepción, atención y memoria. Por lo tanto, la escritura es un proceso de pensamiento de dificultad elaborada.

La escritura es un proceso psicológico que modifica la estructura del pensamiento haciéndola más compleja, por ejemplo, promueve el razonamiento práctico-situacional, teórico-conceptual, narrativo, etc. Lo anterior posibilita o fomenta mejores formas de organización del conocimiento y la manera en que se procesa.

El proceso de escritura se puede explicar mediante la aparición de tres elementos que son: un motivo (el factor inicial), una tarea y el proyecto (el esquema que determina el objetivo). En este proceso la abstracción se convierte en texto, pues el subtexto se transforma en el mensaje escrito que el escritor prepara para un lector imaginario.

La escritura, por ser un producto social, permite el diálogo con otras personas, lo que genera una cadena de interacciones cognitivas y favorece la comunicación.

15

Tipos de texto

15

Para facilitar el acercamiento a la lectura y escritura se han clasificado los textos en cuatro principales categorías, las cuales son: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación. Cabe mencionar que dichas categorías pueden mezclarse entre ellas dependiendo del objetivo que se busque. A continuación, haremos un repaso de sus rasgos principales basándonos en la propuesta de Jesús Sánchez Lobato:²³

Texto descriptivo

Nos proporciona una visión contemplativa de la realidad, la unidad proviene del conjunto de rasgos, cualidades y características de un objeto o sujeto. En este tipo de texto la representación del objeto se logra por medio de la caracterización, la clasificación y la acumulación de cualidades, por lo tanto, hay preponderancia de adjetivos y quien describe se valdrá de los sentidos para que el emisor perciba la idea del objeto o sujeto descrito. Dicha descripción puede ser objetiva o subjetiva.

Hay dos estrategias que se sugieren para trabajar la descripción: la definición y la analogía. La primera consiste en determinar cuáles son las características particulares de un objeto o fenómeno. Es muy útil en las descripciones científicas para delimitar los rasgos del sujeto o del objeto que

23. Jesús Sánchez Lobato, *Saber escribir*, Madrid, Aguilar, 2006.

se defina. La segunda consiste en explicar las características del objeto y compararlas con otro con el cual comparta características. La analogía tiene carácter didáctico y por ello es muy recurrida en textos académicos, de divulgación y en instructivos.

Texto narrativo

Es la presentación verosímil de una secuencia de hechos y se vale también de la descripción para despertar el interés del lector. Hay predominio de verbos para enfatizar la acción y la podemos encontrar en cuentos, fábulas o en textos periodísticos.²⁴ Cabe destacar que la narración no siempre ha de encontrarse de manera cronológica, sino que puede haber saltos temporales dependiendo de la pericia del escritor. Está constituido por tres partes: principio, medio y fin; y a su vez, por seis elementos, los cuales son: narrador, punto de vista, personajes, lugar, tiempo (suele emplearse el pasado) y argumento o historia. El texto narrativo, a diferencia de la descripción, es un texto completo y puede echar mano de la descripción para enriquecer el texto.

Texto expositivo

La exposición consiste en explicar de manera clara y ordenada un determinado tema; para lograrlo se puede recurrir a otras técnicas discursivas como la comparación, la clasificación, la definición, el contraste, la ejemplificación y la conclusión. Se utiliza primordialmente para definir un concepto o tema, dar explicaciones de hechos, desarrollar ideas e informar. La exposición puede ser científica, didáctica, divulgativa, humanística y periodística. Al exponer se sigue una serie de etapas: presentar, definir conceptos, clasificar, explicar, ejemplificar, relacionar o contrastar y, por último, concluir.

Texto argumentativo

El texto argumentativo es aquel que presenta opiniones, hechos o ideas sobre un tema con el objetivo de persuadir o convencer; mediante este se pretende avalar un planteamiento o idea de manera clara y firme. Este tipo de texto puede encontrarse tanto en la oralidad como en la escritura, siendo ambas formas complejas. Lo podemos encontrar en textos científicos y académicos y en prácticamente todos los actos lingüísticos cotidianos. Es un tipo de texto muy recurrido en el ensayo y, de la mano de la exposición, es una gran herramienta para generar ideas y desarrollar las habilidades complejas de pensamiento. Debido a que este estudio se enfoca en la práctica del texto argumentativo, requiere un apartado diferente para ahondar en ello.

24. Sánchez, *op. cit.*

El texto argumentativo

Este tipo de texto es de uso muy frecuente y forma parte de nuestra vida diaria, ya que en todo momento estamos otorgando razones para hacer válidas nuestras opiniones. Actividades tan sencillas como enlistar los pros y contras de algo constituyen ejercicios de argumentación. La práctica del texto argumentativo está relacionada con el derecho a opinar o a proporcionar una crítica. Por lo anterior, es importante que como docentes brindemos oportunidades de argumentación y la ejercitemos mediante técnicas de enseñanza-aprendizaje.

El texto argumentativo se define como: "el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc."²⁵ De acuerdo con Sánchez,²⁶ la palabra "argumentar" tiene muchas acepciones. Puede hacer referencia a "probar o polemizar, oponerse o contrastar opiniones." En términos generales, dicho concepto está relacionado con defender ideas mediante razones válidas y convincentes con el objetivo de modificar el pensamiento del receptor.

Podemos encontrar textos argumentativos en debates, disertaciones, tesis y trabajos de investigación científica en general. Quien elabore un texto de este tipo tiene que demostrar conocimiento del tema y utilizar un discurso ordenado y lógico que, en muchas ocasiones, va de la mano con la exposición. Durante el desarrollo de la argumentación, el escritor logra convencer al lector, por lo que se lleva a cabo la función persuasiva del lenguaje.

La estructura de un texto argumentativo consta de tres partes:

- Introducción: se plantea la tesis, es decir la afirmación que queremos defender.
- Cuerpo argumentativo: se explican las razones que justifican y avalan la tesis y se refutan los argumentos opuestos.
- Conclusión: se resumen las ideas planteadas y se establece la tesis que se planteó al principio.

Para que se dé la argumentación es preciso plantear un aspecto que admita opiniones contrarias y que el escritor defienda sus argumentos frente a otros, por lo que debe haber una opinión o planteamiento contrario.

De acuerdo con Álvarez,²⁷ los argumentos se clasifican de la siguiente manera:

- Argumentos basados en la causa. Se plantea en qué medida un hecho explica otro.
- Argumentos basados en la definición. Se eliminan ambigüedades mediante definiciones.

25. Teodoro Álvarez, *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro. 2001, p. 48.

26. Sánchez, *op. cit.*, p. 66.

27. Álvarez, *op. cit.*

- Argumentos basados en la analogía. Basados en la inducción, permiten comparar.
- Argumentos basados en la autoridad. Significa apoyar un argumento basado en la autoridad de quien emite el juicio.

Para concluir, destacaremos la importancia del ejercicio de la argumentación escrita debido a que es una actividad que puede contribuir al desarrollo del pensamiento y cuya adecuada utilización requiere orden y precisión de las ideas, así como claridad conceptual y lingüística, objetividad y sencillez para que logremos convencer al lector.

La práctica de la escritura en el nivel medio superior y superior

La escritura es una habilidad necesaria que requiere de trabajo constante. Pese a su trascendencia, pocos de los estudiantes que egresan de la educación básica y media superior cuentan con niveles eficientes de escritura. Mientras que en el nivel básico se adquieren las bases del lenguaje, en el medio superior y superior, se perfeccionan y especializan. En el bachillerato, dicho perfeccionamiento cobra mayor importancia, ya que puede ser la última ocasión que reciban instrucción formal sobre lectoescritura, pues en el nivel superior no todas las carreras contemplan cursos al respecto. En la universidad, generar conocimiento mediante la escritura puede hacer la diferencia entre un profesionalista capacitado y uno que no lo está.

Bien se sabe que tenemos bajos niveles de lectoescritura. Así lo confirman los resultados de la prueba ENLACE. Ahora bien, ¿cuáles podrían ser las causas? Si bien este libro no se enfoca específicamente en ello, dilucidar las raíces del problema podría acercarnos a las soluciones. De acuerdo con Rivero,²⁸ éstas se resumen de la siguiente manera: un sistema educativo obsoleto y mecánico, poca o nula conciencia y ejercicio de la vinculación de aprendizajes, no se enseña a los estudiantes a elaborar borradores, poco énfasis en el desarrollo de competencias, por lo que no se introducen actividades reales en el aula y, por último, falta de un sistema de evaluación realmente formativo que permita medir progresos a largo plazo, y no únicamente sumativo.

Atender todos los problemas enlistados arriba resultaría complicado, e incluso, algunos escapan de nuestro dominio como gestores educativos. Sin embargo, podemos contribuir con algunos aspectos, tales como: plantear situaciones didácticas que representen la solución de problemas reales, enfatizar el proceso de escritura y no el resultado, partir de los intereses de los estudiantes, integrar al resto de profesores en la escritura mediante la transversalidad, sacar provecho de las TIC y las nuevas formas de comunicación, entre otras. Es decir: pequeñas aportaciones que, a largo plazo, podrían contribuir al desarrollo integral de los jóvenes.

28. Agustín Rivero, El aprendizaje del español en el nivel medio-superior: Diagnóstico y propuestas. *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 156, 2010, p. 38.

Hay un aspecto que quisiera mencionar de manera aislada. Me refiero a las actitudes y percepciones que los estudiantes tienen sobre su propia escritura. En general, no se fomenta en ellos ni la escritura académica ni la no académica. Como sociedad, poco acostumbramos escribir notas, ya sea en la escuela o fuera de ella. Ya no hablemos de escribir diarios, impresiones, cartas, etc. La escritura de textos más "serios" se vuelve entonces difícil y pesada. Y es algo en lo que los profesores deberíamos trabajar, también, para incluir la elaboración de otro tipo de textos, de esa manera los estudiantes podrían ir cambiando su autoconcepto como escritores, adquirir el gusto por la escritura y por ende, mejorar.

Aunado a las creencias de escritura, hay otro punto muy interesante denominado "creencias epistemológicas",²⁹ las cuales tienen que ver con el nivel de consciencia que tienen los estudiantes sobre la escritura. De acuerdo con el estudio realizado por Miras, *et al.*, aquellos estudiantes que tienen clara la complejidad y el dinamismo de la escritura obtienen mejores resultados al comunicar sus ideas, y por ello, hay un nivel de aprendizaje más profundo, a diferencia de aquellos que tienen una percepción más lineal y estática de la escritura. Los primeros, por ejemplo, suelen recurrir a la planeación, escritura y revisión, mientras que los segundos no. Lo anterior nos lleva a describir el proceso de escritura como un acto progresivo, incluso madurativo, pues el nivel de reflexión de un joven puede ir consolidándose no solo con la edad, sino también con su madurez psíquica, y la escritura puede contribuir a ello. Los estudiantes podrán madurar como escritores en la medida en que sean capaces de relacionar lo que leen y escriben con su experiencia del mundo.

Esa madurez puede también impulsarse mediante la autoconfianza que los estudiantes puedan ir ganando conforme avancen en sus respectivas carreras. Al ganar conocimiento adquirirán confianza al redactar textos propios de su área. Concebirse como profesionales de un tema en específico del cual tengan algo importante que decir de manera escrita les podría abrir las puertas a otras experiencias de tipo expositivo, por ejemplo, participar como ponentes en congresos o seminarios. Es allí donde el joven, ya casi adulto, podrá tomar ventaja total de sus habilidades para describir, exponer, narrar y argumentar, entre otras.

29. Mariana Miras, Isabel Solé y Núria Castells, Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 437-459.

Capítulo 2

Modelos pedagógicos

A lo largo de la historia de la educación, se han utilizado diversos métodos educativos de acuerdo con la época y la producción científica del momento. De manera general, los principales enfoques pedagógicos de los siglos xx y xxi han sido el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. A continuación, haremos una breve recapitulación de los tres para después ampliar el último, que es donde se encuentra inmersa la educación por competencias, la que nos atañe.

El conductismo se basa en el principio de estímulo-respuesta, en el cual el aprendiz recibe un estímulo y responde de manera mecánica a él. Sus máximos representantes son Watson, Skinner y Pavlov. Postula que el conocimiento se genera gracias a la respuesta pasiva y automática de un condicionante exterior, por lo que el aprendizaje se da por asociación. La experiencia de aprendizaje se da posterior al acierto y error, y se basa en un aprendizaje controlado. Este método ha sido criticado debido a que limita al estudiante, pues se le considera únicamente como un receptor de conocimientos que no es capaz de trabajar sin ayuda del docente, ya que este último tiene el dominio total de la situación de aprendizaje. Es un método que ha caído en desuso, aunque no podemos decir que haya quedado en el olvido.

Por otra parte, el cognitivismo propone modelos de procesamiento de información en los cuales existen representaciones simbólicas en la mente del aprendiz. El aprendizaje se da por transmisión y, utilizando una analogía informática, explica que la información fluye en la mente tal como lo hace en una computadora. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se da por descubrimiento, en el cual el niño descubre el modelo y lo complementa. Otra manera en que surge el aprendizaje, según el cognitivismo, es a través del procesamiento de información; es decir, que el sujeto transforma los estímulos que recibe, los internaliza y los procesa para generar nueva información. Para esta teoría, el aprendizaje es una actividad que inicia desde el vientre, es permanente y espontánea, pues no se basa en el conocimiento sino en operaciones interconectadas.

El constructivismo, por último, propone que el conocimiento es una construcción individual que se origina gracias a la interacción entre sujeto y objeto. Por tanto, el aprendizaje se da por reestructuración. El estudiante no es un ente en blanco, sino que cuenta con todo un bagaje de conocimientos de todo tipo (emocionales, procedimentales, de contenido) que se activa y se manifiesta en la ejecución de situaciones de aprendizaje, por lo tanto, se basa en la experiencia del individuo. Esta postura ha tenido auge desde ya hace algunas décadas debido a que ve al estudiante como un ente activo que puede descubrir el conocimiento por sí mismo mediante la guía del docente. Es en este enfoque en el cual se inserta la educación actual, por lo tanto, merece un apartado propio.

El constructivismo

Como se mencionó anteriormente, el constructivismo propone que el estudiante es un ente activo en el proceso de aprendizaje y que lo "construye" mediante diversos elementos que le sirven de apoyo. Esta corriente, a su vez, ha adoptado diferentes posturas entre las se encuentran el constructivismo radical, el constructivismo cognitivo y el constructivismo sociocultural.¹

El constructivismo radical estuvo encabezado por Heinz Von Foerster y Ernst Von Glasersfeld; se fundamenta en la idea de que el conocimiento yace en las personas y se construye a través de la experiencia, la cual es subjetiva. El constructivismo cognitivo propone que el conocimiento se construye y que es individual, ya que el individuo organiza la información previa con la nueva y la modifica. Piaget menciona que el aprendizaje es individual, pero puede ser guiado por otras personas. Con respecto al constructivismo sociocultural, propuesto principalmente por Vygotsky, agrega a los postulados anteriores que el conocimiento se afianza gracias a la interacción social.

La educación actual en México hace muchos años que abandonó las posturas conductuales de enseñanza-aprendizaje para dar paso al cognitivismo y, especialmente, al constructivismo, al demostrar diversas investigaciones que, si el estudiante ejerce un rol activo en el proceso del conocimiento, éste se vuelve más significativo y, por ende, trascendente. Es por ello que el enfoque actual de la educación se inserta en esta propuesta metodológica, pues se pretende que los egresados de bachillerato y universidad logren adquirir conocimientos que permanezcan y sean relevantes en su desarrollo profesional.

El enfoque por competencias

De acuerdo con González-Tejero y Pons Parra, el constructivismo es el enfoque que más se vincula con el término competencias, las cuales se definen como la suma de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes para aprender a aprender.² Por lo tanto, si el enfoque por competencias procura que el individuo aprenda a aprender, quiere decir que la educación debe fomentar su independencia y la construcción de su propio conocimiento.

Las competencias son sumamente importantes para un individuo y se desarrollan a lo largo de toda la vida, es decir que no se restringen al ámbito académico formal, pues lo trascienden y le permiten alcanzar objetivos no solo profesionales sino también personales. Las competencias tienen un factor social y contribuyen al correcto desarrollo de un individuo en la interacción con otros y, por consiguiente, le abren las puertas para generar capital humano.

1. José Manuel González-Tejero y Rosa María Pons Parra, "El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 1-27.

2. Comisión Europea, 2004, en González-Tejero y Pons Parra, *op. cit.*

En el Acuerdo Secretarial No. 4423 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato se estipula que debe tener las siguientes características:

- Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias.
- Flexibilidad y enriquecimiento del currículo.
- Programas centrados en el aprendizaje.

Los retos actuales guían la educación a cubrir las necesidades sociales y, por ello, es preciso fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales que les sirvan más allá del aula. Por lo tanto, se requiere que las estrategias didácticas actuales contemplen actividades significativas a través de aprendizajes graduados.

En el Acuerdo 444 del *Diario Oficial de la Federación* se estipula que las competencias que constituyen al Marco Curricular Común del Sistema de Bachillerato se dividen en genéricas, disciplinares básicas y profesionales. En cuanto a las primeras, se caracterizan por ser comunes a todo egresado de bachillerato; se dividen en once niveles, pero para la asignatura de LEOYE, las vigentes serían a partir de la cuatro, que corresponde a los niveles "Se expresa y se comunica" y "Piensa crítica y reflexivamente".

La primera hace referencia a la interpretación y producción de mensajes en distintos contextos mediante representaciones lingüísticas. En esta sección se toman en cuenta a los interlocutores y el contexto, así como la capacidad de identificar ideas claves en un texto. Las competencias relacionadas con el pensamiento crítico son, de manera general: proponer soluciones a problemas, sustentar una postura crítica y establecer relaciones entre los saberes, entre otros.

Por otro lado, las competencias disciplinares básicas se organizan por campos disciplinares. Las del ámbito de la comunicación están relacionadas con identificar ideas principales, evaluar textos y compararlos con los de otros, producir textos con base en ciertas características, expresar ideas con introducción, desarrollo y conclusión y argumentar un punto de vista de manera coherente, entre otros. Como podemos ver, todas estas habilidades son menester para el estudiante universitario.

De acuerdo con estos lineamientos y con lo que se pretende alcanzar en la formación del estudiante de bachillerato, las estrategias propuestas en este manual están alineadas con las competencias, promueven autonomía, fomentan el cuestionamiento metalingüístico, contribuyen a la socialización del alumno y el respeto por otros puntos de vista, le permiten desarrollar su capacidad argumentativa, etcétera. Por lo tanto, son aportaciones útiles que contribuyen a los programas y lineamientos de la Educación Media Superior y Superior.

3. *Diario Oficial de la Federación*, 2008, p. 24.

El pensamiento crítico

Uno de los retos actuales para el docente es fomentar en los estudiantes el desarrollo y la práctica del pensamiento crítico, pues no es suficiente con que tengan conocimientos, sino que sepan llevar a cabo actividades más complejas para su autoconstrucción como seres humanos. El concepto de pensamiento crítico ha sido definido por numerosos autores, pero tomaremos como base las palabras de Guzmán, las cuales integran varios aspectos del concepto: "la noción de pensamiento crítico es un concepto multidimensional que involucra varios elementos: intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto sociohistórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológico)".⁴ Por lo que podemos ver, el desarrollo del pensamiento crítico es sumamente complejo e incluso escapa a lo que pudiera enseñar el docente en el aula, pues implica aspectos emocionales, contexto social e incluso de crianza, y por supuesto, lo intelectual. No obstante, es importante hacer énfasis en que el pensamiento crítico está estrechamente ligado con la capacidad de reflexión sobre situaciones académicas o extra académicas.

De acuerdo con esta definición tan amplia, el pensamiento crítico es un profundo análisis sobre el actuar con respecto a un objeto o situación, y para ello, el individuo llevará a cabo una evaluación detallada de la situación para tomar una postura con respecto a ella. Sin duda su desarrollo es complejo y no se logrará en el aula, pues es un trabajo de toda la vida escolar del ser humano. Sin embargo, el docente puede ofrecer situaciones que activen las herramientas de desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante, y una de esas herramientas puede ser, precisamente, la argumentación escrita.

Para Facione,⁵ el pensamiento crítico "implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación." Lo anterior indica que las habilidades metacognitivas involucran el autoconocimiento del ser humano sobre sus propios procesos de pensamiento, y esto representa pasar de un nivel inconsciente a uno consciente para que se realice en total libertad.

Para algunos autores, una manera útil de fomentar el pensamiento crítico en el salón de clases es precisamente a través de la argumentación, ya que, al lograrla, el estudiante analiza, hace inferencias, interpreta los datos, explica y evalúa para tomar postura. Razón por la que es de suma importancia que se planteen estrategias adecuadas que vinculen ambos elementos: la argumentación y el pensamiento crítico; pues, para Freire,⁶ la educación es una herramienta que ayuda al ser humano a desarrollar el pensamiento crítico.

4. En Susana Guzmán Silva y Pedro Sánchez Escobedo, Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm.32, 2006, p. 44.

5. Peter Facione, *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*, Chicago, Loyola University, 2007, en Óscar Tamayo, Rodolfo Zona, y Yasaldez Loaiza, "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2015, pp. 111-133.

6. Freire, 1969, en Cruz, *op. cit.*, p. 50

En el ámbito específico de la argumentación, las estrategias propuestas en este breve manual, sin duda, contribuyen a que el estudiante ejercite habilidades de pensamiento de orden superior como lo es el crítico, pues desde la planeación de una tarea escrita en la cual va a plantearse un objetivo mediante la pregunta "¿qué pretendo lograr?", ya está ejercitando una primera fase del pensamiento crítico que habrá de desarrollarse en una segunda fase al responder la pregunta "¿qué sé del tema?".

Habilidades del pensamiento

Las habilidades del pensamiento son aquellas que se llevan a cabo durante el procesamiento intelectual de la información. Estos mecanismos son la evidencia de que el pensamiento se está llevando a cabo, pueden clasificarse y analizarse desde el modelo Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), el cual las divide en tres: básicas, analíticas y críticas.⁷

Estas habilidades resultan prioritarias tanto para el joven de bachillerato como para el universitario, puesto que lo ayudan a formarse en conocimientos, habilidades y actitudes; por consiguiente, están alineadas con los tres saberes de la educación (saber, hacer y ser) y, en consecuencia, con el enfoque por competencias. Es importante destacar que, si bien una gran parte de la adquisición de estas habilidades tiene orígenes escolares, éstas trascienden la vida personal y profesional del individuo. Por otro lado, sus orígenes formales se pueden perfeccionar mediante estrategias que los docentes pueden implementar en el aula.

Ahora bien, ¿cómo se fomentan estas habilidades con el método COL? Mediante preguntas que orientan al estudiante hacia un pensamiento más ordenado y que parten de elementos más sensoriales hasta llegar a elementos más analíticos y críticos.

El modelo se divide en tres etapas. En la primera, denominada nivel pre-reflexivo, se ejercitan habilidades útiles para la vida cotidiana, las cuales se conectan con otras habilidades más complejas. Entre algunas de estas habilidades encontramos la observación, la descripción, la comparación, la relación y la clasificación. En la segunda, denominadas habilidades analíticas de pensamiento, se requiere un nivel de pensamiento más profundo ya que se precisa la autoobservación, el juicio, la capacidad de inferencia y la argumentación. En la tercera, se proponen modelos propios y se origina la creatividad, por lo que trasciende la educación formal.⁸

Aquí es donde conectamos con el ejercicio de la escritura y los tipos textuales, pues para producir un texto descriptivo o expositivo es necesario observar, describir, comparar, relacionar y clasificar. Mientras que para producir un texto argumentativo es necesario ir más allá para emitir juicios, inferir y, por ende, argumentar.

7. Ariel Campirán, *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, México, Universidad Veracruzana, 2000.

8. Campirán, *op. cit.*

Como podemos ver, el ejercicio de la escritura toma un papel protagonista debido a que la didáctica de este modelo se lleva a cabo respondiendo de manera escrita un instrumento llamado Bitácora COL, la cual hace referencia a los tres niveles mencionados anteriormente y que son las siguientes:

Primer nivel: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

Segundo nivel: ¿Qué propongo? ¿Qué integro? ¿Qué invento?

Tercer nivel: ¿Qué quiero lograr?, ¿qué estoy presuponiendo?, ¿qué utilidad tiene?

El proceso simplificado para la didáctica de esta bitácora es, en primer lugar, responder las preguntas. El segundo, socializar las respuestas con los compañeros y el docente. El tercero, proporcionar retroalimentación. El cuarto, lograr la metacognición, la cual ayudará al estudiante a ser consciente de sus propios procesos de aprendizaje.⁹

Entre las ventajas de utilizar esta bitácora tenemos que se fomenta la comunicación escrita, se va creando un registro de pensamiento, ayuda a ordenar y sistematizar el pensamiento, favorece la reflexión, así como las habilidades del pensamiento.

Aquí cabría la pregunta, ¿para qué impulsar las habilidades del pensamiento? Pues para llevar a cabo acciones tan determinantes como: decidir, priorizar, escuchar, opinar, resolver, tener iniciativa, ejecutar un plan, resolver problemas, comunicar, cambiar de pensamiento, interactuar, adaptarse, entre otras. Lo anterior, con el fin último de que el estudiante de bachillerato y universidad sea capaz de transferir todas esas habilidades de pensamiento a otros ámbitos como la elaboración de textos escritos, ejecución de proyectos personales y profesionales e incluso la vida personal.

El rol del docente

Anteriormente, se creía que el profesor era un cúmulo de saberes que vertía conocimientos en la cabeza del estudiante, el cual era únicamente un ser pasivo que recibía la sabiduría del docente. Hoy, esa postura es obsoleta, pues el docente únicamente funge como gestor del conocimiento, es decir, que hará más digeribles los contenidos académicos, ya que su función es únicamente gestionarlos. Por lo anterior, se ha dejado atrás el rol jerárquico en donde el docente representa la figura máxima dueña del saber, pues ahora es el estudiante quien genera su propio aprendizaje con un el impulso del profesor.

Una manera de facilitar el aprendizaje es hacer los contenidos atractivos. Eso se puede lograr mediante la inserción de situaciones reales que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus capacidades metacognitivas, y a través de estrategias como el debate o el juego de roles, pues promueven el pensamiento crítico.

9. Ludivina Sánchez y Gildardo Aguilar, *Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*, Universidad Veracruzana, 2009.

El docente tiene varias misiones en sus manos. La primera es que, a través de sus conocimientos y formación, regule los procesos de aprendizaje. Para ello, seleccionará las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para desarrollar el tema, propiciar el pensamiento crítico, fomentar la interacción en grupos y evaluar adecuadamente. El contexto de la educación pública, en general, es doblemente retador, puesto que es común, debido a la alta demanda en los planteles, que los docentes trabajen con grupos de 30 a 50 estudiantes. Motivo por el que el docente puede echar mano del aprendizaje colaborativo así como de herramientas de autoevaluación y coevaluación que permitan optimizar el tiempo en el aula; asimismo esas estrategias son congruentes con el enfoque por competencias, gracias a que fomentan la autonomía: "El facilitador centra el aprendizaje en el estudiante, reflexionando en un trato humano y empático, encontrando estrategias pertinentes para apoyar al alumno, basándose en habilidades y actitudes".¹⁰

De acuerdo con Reyes,¹¹ el docente, a diferencia del maestro tradicional, valora el esfuerzo individual del estudiante, proporciona retroalimentación además de información, tiene vocación, instruye en ética y valores, tiene buena actitud, sabe negociar, motiva la participación, crea entornos y experiencias de aprendizaje y evalúa durante todo el proceso de aprendizaje. Esto es una buena reflexión que puede ser incluso una autoevaluación sobre nuestro propio quehacer docente.

Enseñanza de lectoescritura en entornos virtuales

Desde hace ya muchos años la enseñanza ha requerido que se incorporen las Tecnologías de Información. Pero nunca antes fue tan determinante como ahora, debido a la situación a la cual nos ha llevado la pandemia por la Covid-19. Por tanto, es necesario considerar opciones de aprendizaje distintas a la escuela tradicional. Lo anterior ha motivado que en este libro se incluyera un breve apartado que destaca actividades para ejercitar las habilidades digitales de los estudiantes, así como una breve pauta para la adaptación de cada estrategia a lo virtual.

La educación mediada por la tecnología ha sido objeto de análisis desde hace ya varias décadas, no es novedad; sin embargo, debido a los cambios que ha experimentado la sociedad misma ha sido necesario clasificarla de distintas maneras. No es la intención de este texto detenerse en un análisis profundo al respecto, baste decir que hay diferentes perspectivas para abordarla. No obstante, hay ciertas características que se deben tomar en cuenta para clasificarla como educación virtual. Algunas de esas características son: no hay sincronía total entre docente y estudiante; el estudiante controla algunos aspectos como el tiempo, el espacio y el ritmo, lo cual le brinda autonomía e independencia; hay comunicación por doble vía docente-alumno y viceversa

10. Rosalba Treviño-Reyes, "La transformación del maestro al facilitador: El reto del siglo XXI", *Vinculatégica Efan*, núm. 1, 2016, pp. 62-82.

11. Treviño-Reyes, *op. cit.* pp. 62-82.

y, por último, las actividades están mediadas por una institución que organiza, planifica, diseña y produce materiales.¹²

Dentro de los entornos virtuales, uno de los más utilizados debido al confinamiento ha sido el llamado mixto o dual, específicamente nos referimos al *blended learning* o semipresencial. En este modelo, un porcentaje se realiza presencial (o mediante videoconferencia, en este caso) y el resto, a distancia. Este tipo de modelo permite, de alguna manera, sacar provecho tanto de los modelos síncronos como de los asíncronos.

Como en cualquier otro modelo educativo, los entornos virtuales de aprendizaje requieren de una planeación muy precisa, así como preparación por parte del docente. No obstante, esta situación de emergencia sanitaria ha llevado a todos los profesores del mundo a trabajar con los recursos disponibles, y por recursos me refiero tanto a los intelectuales como a los tecnológicos. Con lo anterior quiero decir que, en la mayoría de los casos, el docente no estaba preparado para la enseñanza mediada por tecnología, por lo cual ha tenido que formarse en el camino y aprender con base en un poco de teoría y un mucho de práctica.

Lo anterior aplica para todas las áreas del conocimiento, por lo que la enseñanza de la lectoescritura no es excepción. En este contexto, los docentes del área de español han tenido que sobrellevar muchos retos, entre los cuales podemos encontrar desde el aprendizaje de la utilización de los medios virtuales hasta el diseño de la clase misma. Podríamos decir que los retos de la enseñanza de la lectoescritura pueden llevarnos a un análisis de lo que ha representado para el docente, pero también de lo que ha representado para el alumno.

Por un lado, los materiales de enseñanza se determinan por la cultura de la página impresa, por lo cual, el docente tiene que adaptar tanto los materiales como la metodología de enseñanza sin olvidar la de evaluación. Por otro lado, el estudiante se ha tenido que acostumbrar a que el docente no esté disponible de manera presencial (al menos no todo el tiempo) para responder preguntas. Así, tanto docentes como estudiantes nos hemos ido adaptando y construyendo las experiencias de enseñanza, en algo que ha sido tan nuevo para ambos.

Otro factor que interviene en la educación en tiempos de crisis sanitaria, y que a veces se soslaya, es el emocional. Los estudiantes, además de enfrentarse a las dificultades que el aprendizaje "normal" implican, deben atender el estrés causado por el confinamiento. En un estudio realizado en Colombia, se encontró que el 62 % de los estudiantes se sintieron mal emocionalmente y el 66 % afirmó sentirse deprimido estudiando en casa, lo cual nos lleva a concluir que: "El factor socioafectivo es, por ende, otra de las causas del bajo rendimiento académico durante el proceso de escritura".¹³

Por lo anterior, los docentes tenemos doble responsabilidad al proponer actividades en entornos virtuales. Es preciso escuchar a los estudiantes

12. Lorenzo García-Aretio, "Viejos y nuevos modelos de educación a distancia", Bordón. *Revista de Pedagogía*, vol. 56, núm. 2, 2004, p. 3.

13. Jhon Alexander Monsalve, "Potenciar la escritura antes y durante la covid-19: Contraste entre dos secuencias didácticas", *Academia y Virtualidad*, vol. 14, núm. 1, 2021, p. 97.

y comprometernos con la mejoría constante basada en los resultados obtenidos. Debemos ser conscientes de las limitaciones de los jóvenes, las cuales pueden ir desde aspectos técnicos como falta de computadora o internet; las habilidades digitales; la capacidad de autonomía de cada individuo; por último, y no menos importante, los factores psicológicos asociados al hecho de estudiar en casa, entre los cuales encontramos las consecuencias del estrés, la falta de empleo de los padres, el ambiente familiar, distractores, etcétera.

Capítulo 3

Metodología

Bien sabemos que una investigación no es tal si no se utilizan técnicas adecuadas de recopilación de datos que contribuyan a su sistematización. Debido a que este libro es de divulgación, se ha realizado una adaptación de la metodología original, con el objetivo de no abrumar al lector con información excesiva. Por lo anterior, explicaré algunos puntos de manera general.

En investigación, un paradigma es un marco teórico-metodológico utilizado por el investigador para interpretar los fenómenos sociales; los más comunes son el cuantitativo, el cualitativo y el mixto. En el caso del trabajo que aquí se describe, por su naturaleza, se clasificaría como cualitativo, ya que es interpretativo, no admite generalizaciones y se enfoca en pequeñas muestras. Como se mencionó al inicio, para su realización se dividió en una fase documental y otra de campo; por lo que se trianguló la información obtenida en ambas. La segunda etapa se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas en las que se empleó un cuestionario mixto.

El cuestionario fue integrado por 16 preguntas abiertas y cerradas que nos ayudaron a obtener datos como: la formación de los profesores que imparten la asignatura de LEOYE I y II; los materiales utilizados en clase; las dificultades enfrentadas al impartir ciertos temas; además de algunas sugerencias de los profesores para trabajar la argumentación, las cuales ayudaron a diseñar las estrategias que más adelante se proponen. Este instrumento se generó y administró mediante la herramienta digital Google Forms y fue enviado por WhatsApp, lo que facilitó la obtención de respuestas.

Se utilizó una muestra de seis profesores siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio, ya que no se pretendía hacer generalizaciones sino hacer un análisis cualitativo a profundidad. A este tipo de muestra se le llama muestreo por conveniencia¹ y se utiliza para facilitar la recopilación de datos debido a su costo nulo y sencillez, puesto que se recurrió a los informantes disponibles.²

En la primera parte del cuestionario se indagó sobre la formación de los docentes, a fin de conocer la manera en que ese factor interviene en la enseñanza de la lectoescritura. De los seis docentes entrevistados, únicamente dos cuentan con un perfil acorde al área, aspecto que podría repercutir de manera negativa en la didáctica. También llama la atención que la mayoría de los docentes cuentan con poca experiencia impartiendo la materia; sin embargo, esta circunstancia los hace mantener una actitud abierta ante técnicas más innovadoras y menos tradicionalistas, lo que juega a favor en la didáctica de la lectoescritura.

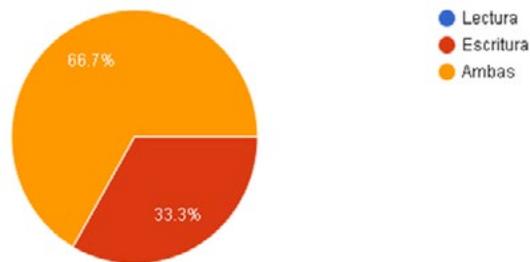
1. Cristina Martín-Crespo y Ana Belén Salamanca, El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, núm. 27, 2007, p. 2.

2. Giovane Mendieta Izquierdo, Informantes y muestreo en investigación cualitativa, *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, 2015, p. 1149.

Posteriormente, se les preguntó cuáles áreas del español consideraban más problemáticas para los estudiantes, cuatro de ellos respondieron que tanto las habilidades de lectura como de escritura, mientras que dos antepusieron la escritura como área problemática (Figura 1).

Figura 1. **Áreas problemáticas en la enseñanza del español (Fuente: Elaboración propia).**

¿Qué área de las asignaturas considera que es mas problemática para los estudiantes?
6 respuestas

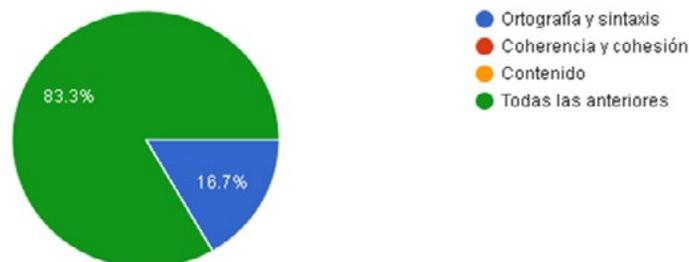


Fuente: Elaboración propia

Específicamente en lo relativo a problemas de escritura, cinco de los docentes consideraron que los estudiantes tienen problemas de ortografía, sintaxis, cohesión y coherencia, así como falta de "buen contenido" (Figura 2). Esto último refuerza la idea de fortalecer la lectura para ayudarlos a generar buen contenido. De ellos, cuatro atribuyen dichas deficiencias a múltiples factores, entre los que encontramos: falta de hábitos de lectura y escritura, falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje en niveles previos y falta de interés de los estudiantes; uno de los profesores considera que se debe principalmente a la falta de hábitos de lectura y escritura; mientras que otro opina que se debe a deficiencias de enseñanza en niveles previos (Figura 3).

Figura 2. **Problemáticas relacionadas con la escritura**

¿En cuáles de estas áreas considera que los jóvenes de bachillerato tienen mas deficiencias de escritura?
6 respuestas

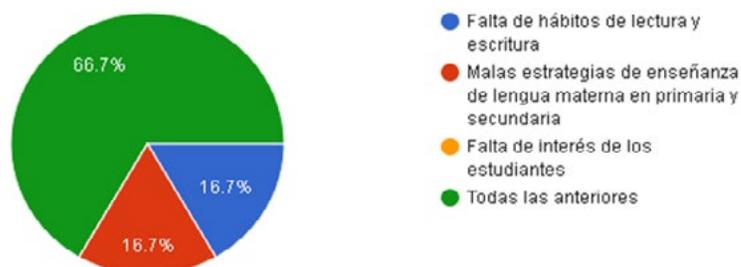


Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Factores que inciden en la producción de textos escritos

Es bien sabido que los jóvenes tienen deficiencias en escritura y lectura, ¿a qué factores le podríamos atribuir estas deficiencias?

6 respuestas



Fuente: Elaboración propia

En lo relativo a las dificultades que tienen los estudiantes para la elaboración de los productos que se contemplan para LEOYE I y II (resumen, relato, reseña y ensayo), cuatro profesores coincidieron en que es el ensayo el que presenta más dificultades, mientras que dos opinaron que es la reseña crítica. También se preguntó a los informantes cuál producto les resultaba más complejo de implementar en el aula: la mitad respondió que el ensayo; y la otra mitad, la reseña crítica. De lo anterior se destaca que en ambos productos se utilizan, principalmente, estrategias de argumentación, las cuales son complejas; a diferencia de los productos como el resumen o el relato, textos con los que están más relacionados los alumnos debido a que las habilidades que están de por medio en su elaboración son la narración y la descripción, y ambas se han practicado desde la educación básica. La sección anterior estuvo basada en respuestas de opción múltiple cuyas categorías fueron tomadas de los productos y tipos de textos que contemplan los programas de LEOYE I y II.

Las preguntas sobre estrategias y materiales arrojaron las siguientes categorías:

- Las estrategias que los docentes de LEOYE II han utilizado para la enseñanza de la argumentación.
- Los materiales que han utilizado.
- Las dificultades que han enfrentado en la enseñanza de la argumentación.
- Estrategias sugeridas para la enseñanza de la argumentación.
- Percepciones generales sobre el programa de la asignatura.

En cuanto a las estrategias que han implementado para la enseñanza de la argumentación, en general, los docentes mencionan el uso de ejemplos. Sin embargo, uno de ellos destacó el empleo de recursos digitales como el foro y el blog. Lo anterior se sustenta de la siguiente manera:

E1: "La introducción del tema a través de ejemplos con material que contenga temáticas de interés para los alumnos".

E2: "Blog, foro, debate, ensayo".

E3: "Aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos".

E4: "Recuperación de temas de interés para los estudiantes. Elaboración de textos escritos y audiovisuales. Organización de debates sobre los temas en cuestión".

E5: "La lectura de comprensión para hacer la argumentación, y las reglas ortográficas para corrección de ortografía".

E6: "Ejercicios en plataforma".

Podemos ver, en las respuestas de los entrevistados, que el debate es un recurso popular y útil para la enseñanza y práctica de la argumentación; razón por la que se tomó en cuenta en la elaboración de las estrategias, porque suele ser de utilidad para los docentes.

Al hablar específicamente de argumentación escrita, uno de los entrevistados (E1) menciona que entre las principales dificultades que ha enfrentado es: "Lograr que los alumnos desarrollaran un borrador con las ideas principales antes de redactar". Para ello, una propuesta es introducir actividades de pre-escritura, las cuales podrían facilitar la elaboración de borradores. Estrategia que los estudiantes preuniversitarios y universitarios pueden ir perfeccionando.

Otra de las dificultades identificadas fue la organización de debates. Una de las profesoras (E3) menciona que el obstáculo principal ha sido que los alumnos entiendan la diferencia entre una opinión y un argumento; por lo cual nos dimos a la tarea de hacer una propuesta didáctica al respecto. La misma profesora plantea otra problemática sobre la manera de evaluar, porque, al tener grupos tan numerosos (40-50 estudiantes), es imposible dar retroalimentación efectiva a todos. Como una manera de solucionar esta dificultad se proponen rúbricas de coevaluación entre pares que podrían facilitar la evaluación en el aula. En sus propias palabras:

Que los alumnos copian ensayos, o textos que creen que son ensayos, de internet. Además de que fue muy difícil lograr que entendieran la diferencia entre opinar y argumentar. Otra dificultad fue que los grupos son demasiado numerosos como para revisar cada uno de los trabajos escritos y entregar correcciones o retroalimentación.

Para trabajar la argumentación se sugirieron las siguientes actividades: juego de roles, debate, aprendizaje basado en proyectos y ejercicios de transversalidad. Ante la pregunta ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje recomendaría para la implementación de la escritura argumentativa?, los docentes respondieron:

E1: "Promover el intercambio de ideas de forma oral. Enseñarles a crear un borrador y analizar ejemplos claros y concretos".

E2: "Juego de roles".

E3: "Iniciaría con el debate, después procedería al estudio de casos o trabajo por proyectos".

E5: "La lectura de comprensión, las reglas ortográficas para realizar la enseñanza-aprendizaje."

E6: "Que otras materias, en actividades de transversalidad, pidieran este tipo de ejercicios".

Por último, con respecto a la pregunta sobre la opinión general del programa, una docente comentó que los contenidos no se plantean adecuadamente, mientras que otro considera que hay un cambio radical de la narración a la argumentación:

E1: "No. En general, todos son temas relevantes, pero el nivel de dificultad es alto tomando en cuenta las deficiencias que traen los chicos. Agregando a esto, faltan ejemplos y muchos ejercicios de práctica. A los chicos se les hace aburrido el material de lectura".

E3: "Considero que, aunque en el programa de estudios se contempla el desarrollo de las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar, escuchar), éstas no se encuentran en un balance dentro del mismo. En LEOYE I se propone el relato, pero este no se articula debidamente en el texto posterior y mucho menos con los contenidos de LEOYE II. Considero que se pasa abruptamente de la narración a la argumentación, y esta última es muy difícil de lograr con estudiantes que no saben distinguir entre opinión y argumento".

Por lo anterior, y considerando que el producto final al que está enfocada la asignatura de LEOYE II es el ensayo, en el cual los estudiantes pueden hacer uso tanto de la narración como de la descripción, exposición y argumentación, se proponen las siguientes estrategias:

1. Lectura de textos argumentativos con preguntas guía de comprensión para que el estudiante se exponga a ejemplos.
2. Estrategia didáctica para la elaboración de borradores, los cuales facilitarán la fase de pre-escritura de un texto.
3. Estrategia didáctica para la práctica de los textos descriptivos.
4. Estrategia didáctica para la práctica de los textos expositivos.
5. Estrategia didáctica para distinguir opiniones de argumentos.
6. Estrategia didáctica para organizar un debate.
7. Estrategia didáctica para implementar de la argumentación por medio del aprendizaje basado en estudio de casos.
8. Estrategia didáctica para llevar a cabo un juego de roles.
9. Estrategia didáctica para practicar la transversalidad.
10. Estrategia didáctica para identificar los mecanismos de persuasión en los anuncios publicitarios.

Se plantea un formato muy básico y general, de fácil comprensión, que pueda servir a los docentes para incluirlo en una planeación didáctica más detallada. En él se incluye: el tema, los materiales, las actividades de apertura, desarrollo y cierre, una propuesta de evaluación e instrumentos de evaluación en algunos casos, un apartado de observaciones generales y un breve análisis de cada estrategia. Por último, se ha agregado una sugerencia para trabajar cada estrategia en entornos virtuales.

Capítulo 4

Estrategias didácticas

Durante el proceso de planeación y ejecución de actividades, el docente tiene que ser muy cuidadoso a la hora de integrar los contenidos, los recursos y la forma de dirigir su planeación; es decir, que debe ejecutar una estrategia. Esta última se considera una “guía de acciones que hay que seguir; y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar”.¹ De acuerdo con Valls,² la estrategia funge como un medio para dirigir las acciones de las personas; al seguirla, es posible seleccionar, evaluar, continuar o abandonar ciertas actividades a fin de lograr una meta en particular. Estas estrategias orientarán dos subtipos más específicos en educación: las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

El conjunto de estrategias didácticas sería entonces la guía de acciones a llevar a cabo en el aula, por lo tanto, podemos clasificarlas como las estrategias de enseñanza (propuestas por el docente) y las de aprendizaje (las que lleva a cabo el alumno). Si bien ambas van de la mano, no obedecen a una relación causa-efecto, pues puede darse una sin la otra, lo que significa que puede haber aprendizaje sin enseñanza. Cabe destacar que es trabajo del docente prever ambas estrategias, pues en la medida en que se diseñen adecuadamente se podrán obtener mejores resultados en la búsqueda y producción del conocimiento.

35

35

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza pueden definirse como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.³ El docente debe tener muy claras las estrategias para saber cuáles son las adecuadas de acuerdo con el aprendizaje que pretende promover, y eso se logra mediante la planeación y el conocimiento. Sobre la planeación ahondaremos en los apartados siguientes.

Por otro lado, Barriga,⁴ desde la postura constructivista, sugiere que en la elección de la estrategia se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Generalidades de los estudiantes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, elementos motivacionales, etcétera).

1. Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, en Carles Monereo, Monserrat Castelló, Mercé Clariana, Monserrat Palma y María L. Pérez, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1994, p. 11.

2. Valls, 1990, en Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó, 1992.

3. Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, en Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill, 1999.

4. Díaz-Barriga y Hernández, *op. cit.*

2. Tema en particular y contenido curricular.
3. Metas que se pretenden alcanzar y cómo.
4. Observación constante del proceso de enseñanza.
5. Determinación del contexto intersubjetivo.

Las siguientes son algunas estrategias de enseñanza propuestas por Díaz-Barriga y Hernández:⁵

Objetivos: enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación.

Resúmenes: síntesis de un texto.

Organizadores previos: información de tipo introductorio y contextual.

Ilustraciones: representaciones visuales como fotografías o dibujos, entre otros.

Organizadores gráficos: representaciones gráficas como cuadros sinópticos.

Analogías: proposiciones que indican semejanza entre elementos.

Preguntas intercaladas: preguntas insertadas en la situación de enseñanza.

Señalizaciones: señalamientos que se hacen en un texto.

Mapas y redes conceptuales: esquemas de conocimiento.

Organizadores textuales: organizaciones retóricas de un discurso.

36

36

Según el momento en que se lleven a cabo, las estrategias se clasifican en pre-instruccionales, coinstruccionales o postinstruccionales. Las primeras preparan al estudiante, pues precisa saber qué y cómo va a aprender. Las segundas lo ayudan a mejorar su atención, a identificar y relacionar ideas importantes, así como a organizar el conocimiento. Ejemplos de éstas son las ilustraciones o mapas conceptuales. Finalmente, las terceras contribuyen a la síntesis e integración de la información e incluso pueden propiciar la autoevaluación. Algunos ejemplos son resúmenes o mapas conceptuales. De acuerdo con los efectos que se esperan en los alumnos, la autora propone otra clasificación, la cual se resume en la siguiente tabla:

5. Díaz-Barriga y Hernández, *op. cit.*

Tabla 1. Estrategias de enseñanza

Estrategia de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Dan a conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Actividades que generan y activan información previa	Activan sus conocimientos previos y crean un marco de referencia común.
Ilustraciones	Facilitan la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido: Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente.
Señalizaciones	Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal, mejoran la codificación selectiva.
Resúmenes	Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender.
Organizadores previos	Hacen más accesible y familiar el contenido.
Analogías	Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Mapas y redes conceptuales	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, preposiciones y explicaciones.
Organizadores textuales	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.

Fuente: Díaz Barriga, *Ibid.*

Como se puede observar, la selección de estrategias de enseñanza abarca una amplia gama de actividades a elegir, la cual debe ser muy bien pensada por el docente. Las estrategias de enseñanza, en resumen, se refieren a las diferentes actividades y medios que se eligen durante la planeación basándose en las características de los estudiantes, en los objetivos y en los recursos; todo ello con el fin de promover el aprendizaje de la manera más efectiva posible. Por lo tanto, es deseable que en la selección y diseño de estrategias se consideren las siguientes recomendaciones:

- Tomar en cuenta los intereses del grupo y los conocimientos adquiridos con anterioridad.
- Dosificar la información.
- Diversificar las actividades para hacer más ligero el proceso.
- Promover la conexión entre saberes.
- Fomentar la reflexión del estudiante y hacerlo partícipe de su aprendizaje.
- Brindar acompañamiento en todo momento.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de este proceso y su relación con el siguiente apartado, debido a que la enseñanza va de la mano con el aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como “[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.⁶ Esta definición da una idea del trabajo cognitivo tan complejo que el estudiante lleva a cabo durante la ejecución de las estrategias de aprendizaje. En este proceso, el objetivo planteado por el docente dará la pauta para la profundidad de la tarea cognitiva, pues no es lo mismo una estrategia de enseñanza memorística que una de síntesis o de argumentación, debido a que cada una varía en esfuerzo mental, lo que exige mayor control cognitivo del alumno.

De acuerdo con Monereo, para favorecer las estrategias de aprendizaje es preciso mejorar el conocimiento declarativo y procedimental, aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones mentales que realiza al resolver una actividad y favorecer el conocimiento y análisis de las condiciones en que se lleva a cabo una tarea (finalidad, recursos, dinámicas, etcétera). Estos tres elementos se pueden impulsar si enseñamos a los alumnos a ser más analíticos con sus procesos de aprendizaje, tanto al inicio de la actividad como durante ella, y al finalizar, pues la evaluación también es una excelente oportunidad para dirigirlos por ese camino.

El mismo autor propone una clasificación de diez grupos de habilidades para las estrategias de aprendizaje:

1. Observación de fenómenos con registros de datos mediante entrevistas o cuestionarios.
2. Comparación y análisis de datos mediante tablas comparativas, toma de apuntes o subrayado.
3. Ordenación de hechos mediante elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos.
4. Clasificación y síntesis de datos mediante glosarios, resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos.
5. Representación de fenómenos mediante diagramas, los mapas conceptuales, dibujos, historietas, etcétera.
6. Retención de datos mediante asociación de palabras o imágenes.
7. Recuperación de datos mediante referencias cruzadas, uso de categorías o técnicas de repaso y actualización.
8. Interpretación e inferencia de fenómenos mediante parafraseo, argumentación, metáforas, analogías, inferencias, hipótesis, etcétera.
9. Transferencia de habilidades mediante autointerrogación o generalización.
10. Demostración y valoración de los aprendizajes mediante exámenes, informes, dictámenes o pruebas.

6. Monereo, *et al.*, p. 14.

De acuerdo con esa clasificación, el desarrollo de la habilidad de argumentación se encuentra en el punto 8 y está relacionado con la capacidad interpretativa, una habilidad cognitiva importante en el proceso de aprendizaje. El autor nos menciona que en la elección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se tiene que tomar en cuenta factores como: los objetivos, el método de enseñanza, los contenidos curriculares, la forma de evaluación de las actividades y, por supuesto, el contexto particular de enseñanza.

El rol del docente en gran medida tiene que ser el de mediador entre las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, y tiene que ir proporcionando al estudiante las herramientas necesarias para que adquiera independencia en su uso. De acuerdo con diversos autores, esta independencia va por niveles, desde una primera fase en la cual el aprendiz no es capaz de ejecutar estas estrategias sin ayuda, hasta una fase independiente en la cual se han internalizado y ya no se requiere de apoyo por parte del guía.

Por último, recordemos que los criterios en la elección de las estrategias de aprendizaje estarán determinados por varios elementos, los cuales son: los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos que se requieran, las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, motivación, tipo de tarea y objetivo de la tarea) y el tipo de evaluación.⁷ La selección y conjunción de los factores antes mencionados tendrán que ser tomados en cuenta por el docente durante la planeación, pero sobre ello hablaremos más adelante.

39

La planeación

39

Entre las diversas actividades que el docente tiene que llevar a cabo se encuentra la planeación. Esta fase sirve para anticipar situaciones en el aula y le permiten mantener el control de las situaciones de aprendizaje, así como prever dificultades y retos. Planificar es organizar los pasos que se llevarán a cabo en el aula para promover los aprendizajes en los estudiantes. En palabras de Inés Mendoza Toledo,⁸ "planear es establecer acciones concretas, para que se cumplan en un tiempo determinado, con el fin de llegar a una finalidad previamente establecida". Para llegar a las finalidades establecidas, el docente tendrá que tomar decisiones que repercutirán directamente en los estudiantes, he allí su importancia.

Dicha tarea permite conjuntar teoría y práctica, nos ayuda a evitar la improvisación y a dar seguimiento a los contenidos lo mismo a corto como a largo plazo. En el esfuerzo puesto en esta fase radica una gran parte del éxito de la clase y de que se logren resultados positivos en general. Ahora bien, la planificación es solo una pauta, pues sabemos que en la ejecución del plan siempre habrá situaciones que se salgan de control por lo cual el docente no

7. Rodríguez Simon, Alejandro Ignacio, y López, Susana Regina, Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa, *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 55, diciembre, 2017, pp. 1-14.

8. Inés Mendoza Toledo, La planeación de una clase, *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 2011, p. 109.

debe tomar la planificación como un texto inamovible, sino que tiene que considerar posibles cambios o adecuaciones en la práctica.

Para planear, el docente tiene que tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El programa de estudio
- b) El enfoque
- c) Los objetivos
- d) El tiempo por semana asignado a la materia
- e) El tema
- f) Las características del grupo (número de estudiantes, tipos de inteligencias, dinámica grupal, etc.).
- g) Recursos (salón, mobiliario, equipo, etc.).
- h) Competencias a desarrollar.

Todo lo anterior tiene que ser considerado, de preferencia, en tres fases: apertura, desarrollo y cierre, para dar oportunidad a los estudiantes de activar conocimientos previos, ejercitar y consolidar aprendizajes.

Ahora bien, la planeación no se logra de la noche a la mañana, sino que se basa en el ensayo y error, ya que el docente puede imaginar las condiciones ideales en el aula, pero al momento de llevar a cabo las ideas puede darse cuenta de que las actividades no fueron tan buenas o, por el contrario, que son tan buenas que se pueden explotar aún más. Por ello, se requiere práctica y amor a la docencia, sin duda.

40

40

Producto final

Uno de los propósitos de las estrategias presentadas aquí es que puedan adaptarse con relativa facilidad a las condiciones con las que los docentes de los sistemas públicos contamos, por ejemplo, los recursos limitados (materiales, así como de espacio y de tiempo) y los grupos numerosos. En general, podría decirse que estas actividades pueden contribuir a que los estudiantes mejoren sus habilidades de escritura al proporcionarles mejores herramientas cuando tengan que escribir un ensayo, pues considero que, como docentes, tenemos que enfocarnos en que practiquen los pasos previos y no únicamente enfocarnos en el producto final.

La pertinencia de estas estrategias se fundamenta en la alineación que conservan con los siguientes elementos:

- a) Programa académico
- b) Aprendizajes clave
- c) Producto esperado
- d) Competencias genéricas y disciplinares
- e) Generalidades del contexto escolar
- f) Conceptos derivados del marco teórico
- g) La experiencia de la docente-investigadora

Sin más, a continuación, se presentan las siguientes estrategias:

1. Lectura de textos argumentativos con preguntas guía de comprensión para que el estudiante se exponga a ejemplos.
2. Estrategia didáctica para la elaboración de borradores, los cuales facilitarán la fase de pre-escritura de un texto.
3. Estrategia didáctica para la práctica de los textos descriptivos.
4. Estrategia didáctica para la práctica de los textos expositivos.
5. Estrategia didáctica para distinguir opiniones de argumentos.
6. Estrategia didáctica para organizar un debate.
7. Estrategia didáctica para la implementación de la argumentación por medio del aprendizaje basado en estudio de casos.
8. Estrategia didáctica para llevar a cabo un juego de roles.
9. Estrategia didáctica para practicar la transversalidad
10. Estrategia didáctica para identificar los mecanismos de persuasión en los anuncios publicitarios.

En cada estrategia se han incluido sugerencias para su adaptación a un contexto virtual o híbrido, así como una actividad sobre desarrollo de habilidades digitales.

Capítulo 5

Estrategias

Estrategia 1. Mi opinión también cuenta

Tema 1: Lectura de textos argumentativos con preguntas de comprensión	Bloque sugerido: 1
Objetivos: El alumno identificará las ideas principales de un texto argumentativo para relacionarse con él.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente, para abrir el debate e introducir el tema del texto, pregunta a los estudiantes a quiénes consideran mejores en la escuela, si los hombres o las mujeres, y pide que proporcionen una razón.	
Actividades de desarrollo: El docente distribuye una copia del texto titulado "El fracaso escolar, ¿cuestión de sexos?", y pide a los alumnos que lean y subrayen ideas principales para responder las preguntas de comprensión.	
Actividades de cierre: El docente pide a los estudiantes que redacten una conclusión cuya extensión sea de un párrafo en la cual respondan las siguientes preguntas: ¿Estás de acuerdo con el texto? ¿Por qué? ¿Cuál crees que sea la situación educativa en México con respecto al tema?	
Habilidades digitales En equipos, elaboran un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual, infografía o póster) en el cual resuman las ideas principales del texto. Una vez realizado, lo compartirán a sus compañeros mediante redes sociales o directamente en el aula, con el docente.	
Evaluación: En parejas, los estudiantes comparan las respuestas de las preguntas guía y, posteriormente, leen y evalúan las conclusiones de sus compañeros mediante escala estimativa.	
Observaciones: Esta misma secuencia se puede aplicar para otros tipos de textos tanto de LEOYE I y II.	
Sugerencias para modalidad virtual El docente, mediante la plataforma para videoconferencias de su preferencia, proyecta una presentación digital con la pregunta: ¿Quiénes consideras que son mejores en la escuela, los hombres o las mujeres? ¿Por qué? Incluso puede activar la votación por la plataforma Zoom. Si se utiliza aula invertida, los estudiantes pueden leer el texto con anticipación, dar unos minutos para la lectura en silencio durante la clase, o utilizar lectura en voz alta de manera grupal. Los estudiantes, si se utilizara la función de creación de grupos de Zoom, podrían reunirse en equipos y redactar su conclusión para proyectarla en pantalla a todo el grupo, subirla como archivo de texto o enviarla al chat grupal.	

Material de apoyo

Lectura sugerida:

El fracaso escolar, ¿cuestión de sexo? Por José Luis Barbería.¹ Ver texto completo en el Anexo 2.

Preguntas para guiar el análisis:

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?
2. ¿Cuál es la opinión de Matalama sobre el desempeño escolar general de las mujeres?
3. ¿En qué asignaturas las mujeres tienen menor desempeño?
4. ¿A qué atribuyen el bajo interés de las mujeres en carreras técnicas?
5. ¿A qué se refiere la "variable de género" en el párrafo 5?
6. ¿Qué entiendes por "discriminación positiva" en el párrafo 6?
7. De acuerdo con el texto, ¿a qué se debe el mejor desempeño escolar de las mujeres?
8. ¿A qué se debe la crisis del sistema educativo con respecto al desempeño de hombres y mujeres y la forma en que se les imparten clases?
9. ¿Qué opinas de la siguiente frase: "No creo que separar a los alumnos por sexo resuelva las cosas"?

Rúbrica de evaluación:

Crterios	Excelente 2 %	Bueno 1 %	Regular .5 %
Ortografía y redacción	Hay redacción adecuada, además de fluidez al leer, gracias a la puntuación.	La redacción es aceptable. La puntuación es casi siempre fluida.	Tiene más de cuatro errores ortográficos o de acentuación. La puntuación dificulta la lectura.
Comprensión del tema	Explica con sus propias palabras las ideas principales y responde adecuadamente todas las preguntas guía.	Explica las ideas principales de forma regular, incluso algunas respuestas son copia textual. Responde adecuadamente la mayoría de las preguntas guía.	Explicación deficiente de las ideas. No responde adecuadamente la mayoría de las preguntas. Evidencia lectura deficiente.
Argumentación	Explica correctamente sus opiniones y las sustenta en todo el texto.	Explica algunas veces sus opiniones y no siempre las sustenta adecuadamente.	No es posible identificar los argumentos de sus opiniones.

1. *El país*, 12 de abril de 2009. Consultado en https://elpais.com/diario/2009/04/12/sociedad/1239487201_850215.html

Estrategia 2. Observando y describiendo

Tema 3: Elaboración de textos descriptivos	Bloque sugerido: Todos
Objetivos: Que el estudiante describa las características de un objeto mediante la observación detallada.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente plantea la siguiente pregunta central: "¿Qué es describir?" Mediante lluvia de ideas, toma nota de las aportaciones de los estudiantes procurando la pluralidad. El docente enriquece agregando información o proporcionando ejemplos.	
Actividades de desarrollo: El docente proyecta la imagen de un objeto y pide a los estudiantes que lo describan en su libreta, tienen que tomar notas rápidas para después integrarlas en dos párrafos mediante las preguntas guía. Los elementos son: color, forma, tamaño, olor y tipo de superficie.	
Actividades de cierre: En pequeños grupos, los alumnos leen sus descripciones en voz alta y las comparan.	
Habilidades digitales Los estudiantes, en equipos o de manera individual, graban un vídeo en el cual describen un objeto. Una vez terminados, los compartirán mediante la plataforma o red social.	
Evaluación: Guía de observación por parte del docente y lista de cotejo para coevaluación entre estudiantes.	
Observaciones: El nivel de redacción puede variar de acuerdo al tema y adaptarse a varios productos.	
Sugerencias para la modalidad virtual: El docente solicita a los estudiantes que proporcionen una definición de la palabra "describir" y que la compartan mediante el chat de la plataforma. El docente proyecta la imagen de un objeto y pide a los estudiantes que la describan. Pueden compartir su texto en el chat, subirlo como un texto a la plataforma elegida o leerlo en voz alta a todo el grupo.	

44

44

Material de apoyo

Preguntas guía - ¿De qué color es? - ¿Qué forma tiene? - ¿Cuál es su tamaño? - ¿A qué huele? ¿Es agradable o desagradable? ¿Te recuerda a otro olor? - ¿Cómo es el tipo de superficie?

Guía de observación:

Indicador	Sí	No
Los alumnos hacen aportaciones en la lluvia de ideas.		
Los alumnos leen en voz alta sus textos.		
En el trabajo en pares hay aportaciones mutuas.		
Trabajan en un clima de respeto y tolerancia escuchando con atención.		

Lista de cotejo para coevaluación

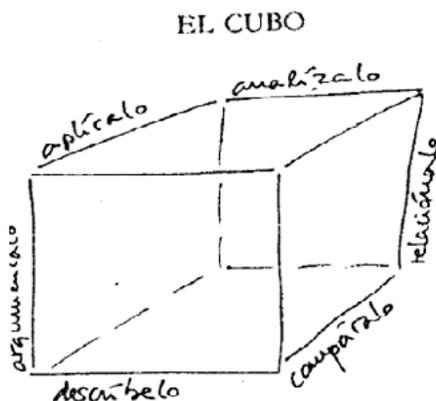
Elementos	Sí	No
El texto está integrado por dos párrafos		
Se describe color		
Se describe la forma		

Se describe el tamaño		
Se describe la superficie		
El texto es claro		
¿Qué te pareció el texto de tu compañero?		

Estrategia 3. Planear mediante el cubo

Tema 2: El proceso de preescritura	Bloque sugerido: Todos
Objetivos: El alumno organizará ideas previas en un borrador para elaborar un texto.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente proyecta la imagen de un auto, de un corazón y de una computadora y pide a los estudiantes que las observen y elijan una. Solicita a los estudiantes que se tomen cinco minutos para anotar en su libreta las ideas que se les ocurran sobre la imagen.	
Actividades de desarrollo: Se proporciona a los estudiantes un pequeño esquema en forma de cubo con seis secciones que guiarán su proceso, las cuales son: descríbelo, compáralo, relaciónalo, analízalo, aplícalo, arguméntalo. Cada sección contiene preguntas guía de escritura que irán respondiendo.	
Actividades de cierre: Los estudiantes integran las respuestas en un texto con tres párrafos. Posteriormente, compartirán sus textos en pareja y los evaluarán con base en una rúbrica. Posterior a la coevaluación, se harán comentarios generales en plenaria.	
Habilidades digitales Los estudiantes trabajan la descripción física mediante la creación de un avatar en la aplicación Bitmoji. Para ello el docente debe: Reunir a los estudiantes en equipos de 3 o 4 personas. Solicitar que redacten la descripción de un personaje ficticio. Al terminar, se la darán a otro equipo que realizará la creación del avatar con base en los textos de sus compañeros. Los estudiantes compartirán sus avatares mediante redes sociales.	
Evaluación: Rúbrica de coevaluación	
Observaciones: Esta misma secuencia se puede aplicar para otros tipos de textos tanto de LEoyE I y II.	

Material de apoyo



Procedimiento:

- Describe.* ¿Cómo lo ves, sientes, hueles, tocas o saboreas?
- Compara.* ¿A qué se parece o de qué se diferencia?
- Relaciona.* ¿Con qué se relaciona?
- Analiza.* ¿Cuántas partes tiene? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionan?
- Aplica.* ¿Cómo se utiliza? ¿Para qué sirve?
- Argumenta.* ¿Qué se puede decir a favor y en contra?

Fuente: Cassany, 1993.

Rúbrica de coevaluación

Indicador	Excelente (2.5 %)	Bueno (1.5 %)	Regular (.5 %)
Extensión	El texto contiene tres párrafos.	El texto contiene dos párrafos.	El texto contiene únicamente un párrafo.
Descripción	El texto hace referencia a, por lo menos, cuatro de los cinco sentidos.	El texto hace referencia a tres sentidos.	El texto hace referencia a dos sentidos únicamente.
Comparación	Se realiza una comparación extensa.	Se realiza una comparación regular.	No hay comparación o es deficiente.
Relación	En el texto se establece, por lo menos, una relación clara con otro objeto o cosa.	Se establece relación con otro objeto o cosa, pero no es clara.	No se establece ningún tipo de relación.
Análisis	Explica con detalle todas las partes y su funcionamiento.	Explica algunas partes y su funcionamiento.	Explica algunas partes, pero no su funcionamiento.
Aplicación	Explica con detalle la forma de uso.	Explica de manera muy general su uso.	Explica de manera deficiente su uso.
Argumentación	Aporta de dos a tres argumentos a favor y en contra.	Aporta sólo un argumento a favor y uno en contra.	Únicamente aporta un elemento a favor o uno en contra.
Claridad y redacción	La idea en general es clara y se redactó adecuadamente.	La idea es clara, pero hay algunos errores de ortografía.	La idea no se entiende. Hay muchos errores de ortografía y puntuación.



Estrategia 4. ¡Juguemos a ser un diccionario andante!

Tema 4: Practicar la escritura de textos expositivos	Bloque sugerido: Todos
Objetivo: Que el alumno analice y redacte textos expositivos.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcadores, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente lanza la pregunta abierta al grupo: "¿Qué es explicar?" "¿Qué hacemos cuando exponemos un tema?" El docente ejemplifica con tres tipos de textos expositivos (Anexo 3) para que los estudiantes lean los ejemplos.	
Actividades de desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1) El docente solicita a los alumnos que, en los libros de otras materias, identifiquen ejemplos de textos expositivos y explicativos, para después comentarlos en pares. 2) El docente pide a los estudiantes que elijan un modelo de texto expositivo y, con base en él, hagan la definición de algún objeto en el salón de clases (pizarrón, ventanas, bancas, etc.). 3) El docente pide que, como ejercicio de preescritura, los alumnos respondan a las preguntas guía sobre el texto que escribirán. 4) Los estudiantes redactan la definición. 5) Los estudiantes eligen otro tema de cualquier asignatura, redactan información respondiendo las preguntas del ejercicio de preescritura y realizan un borrador para la grabación de un podcast. 	
Actividades de cierre: El docente pide a los alumnos que compartan sus textos en pequeños grupos y hagan observaciones, así como sugerencias a los textos de sus compañeros.	
Habilidades digitales En equipos, los estudiantes investigan qué es un podcast. Escuchan algunos ejemplos para elaborar su propio podcast, en el cual grabarán una pequeña cápsula exponiendo un tema de la asignatura que deseen. Pueden grabarlo con sus celulares y compartirlo en el sitio de internet SoundCloud. El podcast deberá realizarse en tres fases: Preproducción: Los estudiantes identifican el tema a tratar, realizan la investigación correspondiente y desarrollan un guion que les servirá de base. Producción: En esta etapa se realiza la grabación del podcast, para ello se puede utilizar la grabadora del celular o la computadora. Postproducción: Se escucha la grabación y se edita de ser necesario, pueden colocar música de fondo o efectos de sonido para realizar un audio divertido. Evaluación: Autoevaluación	

Observaciones: Actividad adaptada de Álvarez, T. *Competencias básicas de escritura*. 2010. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sugerencia para modalidad virtual

Antes de trabajar con este material, se presentan las características de los textos expositivos. Por lo tanto, los estudiantes estarán listos para realizar una revisión del tema, lo cual se puede realizar en clase virtual mediante el siguiente juego virtual, sobre Texto expositivo disponible en <https://wordwall.net/es/resource/15416570/texto-expositivo>. En plenaria, los estudiantes pueden ir respondiendo las preguntas del juego, compartir y discutir sus respuestas en clase virtual o enviar al chat del grupo.

Material de apoyo

Preguntas guía de preescritura

¿Cuál es el tema?	
¿A quién va dirigido?	
¿Cuál es tu intención?	
¿Qué es lo que sé del tema?	
¿Qué es lo que quiero saber del tema?	
¿Dónde puedo buscarlo?	

Lista de cotejo de autoevaluación:

	Sí	No
¿Consideras que tu texto es lo suficientemente claro para que tus lectores lo entiendan?		
¿Te has preguntado qué sabes sobre el tema y lo has incluido?		
¿En tu texto se incluye la información que buscaste?		
¿Seguiste alguno de los ejemplos?		
¿Consideras que los párrafos están bien conectados entre sí?		
Después de escribir el texto, ¿has identificado aciertos y errores?		
¿Has consultado dudas a profesores o compañeros?		

Estrategia 5. ¿Quién dice?

Tema 5: Opiniones vs argumentos	Bloque sugerido: 2
Objetivos: Que el estudiante diferencie una opinión de un argumento.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
<p>Actividades de apertura:</p> <p>1) El docente lanza la pregunta abierta al grupo: "¿Qué es opinar?" Anota las ideas sugeridas por los estudiantes y proporciona la etimología latina de opinar: opinio, que quiere decir "acción y efecto de formarse un juicio".</p> <p>2) El docente pregunta "¿qué es argumentar?" Explica que proviene del latín <i>argumentum</i> que significa "medio por el cual se deja algo en claro".</p>	
<p>Actividades de desarrollo: El docente anota las siguientes frases y pide a los alumnos que expliquen la diferencia:</p> <p>a) "Su actuación no me gustó. Fue mala".</p> <p>b) "Su actuación fue pobre porque no se lo notaba sumergido en el personaje durante las escenas más importantes."</p> <p>Una vez que los alumnos han identificado la diferencia entre ambas frases, el docente explica que un argumento requiere una tesis, es decir, un sustento objetivo, mientras que la opinión es subjetiva. El docente pregunta a los estudiantes de qué manera pueden dar sustento a sus opiniones, los estudiantes responden.</p>	
<p>Actividades de cierre: El docente pide a los estudiantes que en equipos de cuatro completen las frases de la columna derecha proporcionando argumentos. Si se requiere y es posible, investigan en internet.</p>	
"Estoy en contra de la eutanasia. Es mala".	"Considero que la eutanasia es _____ porque _____".
"Estoy a favor de la eutanasia, todos tienen derecho a un buen morir".	"Considero que la eutanasia es _____ porque _____".
"Todas las religiones son malas, entorpecen a la humanidad".	"Considero que las religiones _____ porque _____".
"La educación pública es pésima. No enseñan bien".	"Considero que la educación pública _____ porque _____".
<p>Habilidades digitales</p> <p>Realizan un video colaborativo en TikTok o alguna otra red social sobre la diferencia entre opinar y argumentar; después lo comparten al grupo. Deberán incluir ejemplos.</p>	
<p>Evaluación: Entre equipos intercambian las frases para determinar si los argumentos del equipo contrario tienen solidez; de no ser así, deben sugerir mejoras. La evaluación de los argumentos por equipo se basará en la rúbrica anexa. Se complementa la evaluación en equipos con una actividad individual de reflexión escrita.</p>	

Observaciones: Se pueden crear más combinaciones de temas y argumentos para dar variedad a los temas en clase. Los estudiantes pueden sugerir temas mediante lluvia de ideas.

Rúbrica para evaluar argumentos

Indicador	Excelente	Bueno	Regular
Claridad	Todos los argumentos se entienden con claridad, no hay confusión.	La mayoría de los argumentos se entienden con claridad, pero algunos provocan confusión.	La mayoría de los argumentos son poco claros, por lo que crean confusión.
Objetividad	Todos los argumentos están respaldados por evidencia, no tiene sesgos, prejuicios o tendencias.	La mayoría de los argumentos están respaldados por evidencia, pero se infiere un poco de sesgo.	No hay respaldo por evidencias y se evidencia prejuicio o sesgo.
Relevancia	Toda la información es útil, importante y valiosa.	La mayoría de los argumentos contiene información útil.	No hay información útil en ninguno de los argumentos,
Coherencia	El sentido de todos los argumentos es coherente con el contexto.	La mayoría de los argumentos son coherentes con el contexto.	No hay relación entre los argumentos y el contexto.

Reflexión individual:

Responde por escrito a la siguiente pregunta: Después de esta actividad, ¿cambió tu forma de pensar con respecto a alguno de los temas planteados? Explica por qué.

Sugerencia para modalidad virtual

1. El docente, mediante la plataforma de su preferencia, proyecta una presentación digital con la pregunta: "¿qué es opinar?" Los estudiantes proporcionan respuestas ya sea de manera oral, mediante el chat o anotando frases o palabras en el pizarrón electrónico. El docente realiza lo mismo con respecto a la pregunta ¿Qué es argumentar? Proyecta la etimología de ambos conceptos y propicia la discusión.
2. El docente proyecta las siguientes frases, pide a la audiencia que explique la diferencia y fomenta la discusión:
A) "Su actuación no me gustó. Fue mala".
B) "Su actuación fue pobre porque no se lo notaba sumergido en el personaje en las escenas más importantes."
3. El docente comparte el link del video titulado Argumentar y opinar.² Posteriormente, se genera la discusión sobre las ideas contenidas.
4. El docente pide a los estudiantes que, mediante el pizarrón electrónico, completen las frases de la columna derecha proporcionando argumentos. Si se requiere y es posible, investigan en internet.

"Estoy en contra de la eutanasia. Es mala".	"Considero que la eutanasia es _____ porque _____".
"Estoy a favor de la eutanasia, todos tienen derecho a un buen morir".	"Considero que la eutanasia es _____ porque _____".
"Todas las religiones son malas, entorpecen a la humanidad".	"Considero que las religiones son _____ porque _____".
"La educación pública es pésima. No enseñan bien".	"Considero que la educación pública es _____ porque _____".

2. Jordanny Liranzo Jackson, "Argumentar y opinar", 19 de enero de 2021, video, 3m02s. <https://www.youtube.com/watch?v=k2hmOTU7wAY>

Estrategia 6. ¡A debatir!

Tema 6: Organización de un debate	Bloque sugerido: Todos
Objetivos: Que el estudiante emplee herramientas de argumentación oral y escrita.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros, libros, internet.
<p>Fase 1: Elección del tema y documentación</p> <p>El docente sugiere a los estudiantes varios temas para debatir, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inmigración ilegal. • La violencia de género. • La experimentación animal. • El internet y las redes sociales. • La adopción por parejas del mismo sexo. • La legalización de la marihuana. • La manipulación genética. • La medicina tradicional frente a la alternativa. <p>Puede ser un solo tema o varios. Dependerá del número de estudiantes. Una vez elegido, se solicitará a los alumnos que, por espacio de una semana, recopilen toda la información que puedan sobre el tema (a favor o en contra) y la lean en casa para subrayar las ideas principales.</p> <p>El docente organiza los equipos, se requieren de los siguientes roles:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Oradores, quienes expondrán y refutarán las ideas. Un grupo de oradores a favor, otro en contra. b) Moderador. c) Un jurado (que puede estar integrado por otros docentes o por los alumnos). d) Público, que se encargará de realizar preguntas. e) Dentro del grupo, a alguien le corresponderá tomar notas de las ideas principales y recopilar la información sobre la negociación. 	
<p>Fase 2: Argumentos a favor y en contra</p> <p>Una vez que los estudiantes han realizado la investigación documental, el docente les pide que se integren en sus equipos y que clasifiquen la información obtenida para hacer una lista de argumentos a favor del tema, y otra con argumentos en contra. Al margen de la lista, harán anotaciones sobre los pros y contras para considerar el argumento contrario y anticiparse a lo que les pudiera refutar el otro equipo.</p>	
<p>Fase 3: El debate</p> <p>El profesor divide a los participantes: de un lado el equipo A que estará a favor, de otro lado el B, que estará en contra. A un costado, el jurado, el moderador y el público. Una vez establecidas las reglas, se comenzará con las rondas que serán tres, con una duración de 8 a 10 minutos por equipo. El moderador tomará el tiempo. Después de cada ronda, se dará espacio al público para preguntas. Al finalizar, el jurado evaluará el desempeño de cada equipo con base en una rúbrica.</p>	
<p>Fase 4: Con base en las notas recopiladas, el equipo redactará una conclusión cuya extensión deberá ser de 100 a 200 palabras, donde explicarán brevemente el tema, así como los argumentos a favor y en contra expuestos en el debate.</p>	
<p>Evaluación: Guía de observación para el debate y rúbrica para el escrito final.</p>	
<p>Observaciones: Esta actividad se puede adaptar de muchas maneras de acuerdo con las necesidades del docente y del grupo.</p>	
<p>Habilidades digitales</p> <p>Cada equipo elaborará una presentación digital sobre el tema elegido. Ésta deberá incluir una introducción al tema, de 3 a 5 argumentos a favor, y de 3 a 5 argumentos en contra; además de apoyos visuales. El texto debe ser de apoyo, no anotar toda la información.</p>	

Sugerencias para entornos virtuales

1. El docente sugiere a los estudiantes varios temas para debatir, forman equipos y recopilan información sobre el tema durante una semana.
 2. Se asignan los roles de acuerdo a la secuencia anterior.
 3. Los estudiantes, por su cuenta, clasifican los argumentos a favor y en contra.
 4. El profesor, mediante la plataforma de su preferencia, divide a los participantes en equipos a favor y en contra, y pide al moderador que vaya proporcionando los turnos. Se pide silenciar micrófonos e intervenir solo cuando se les solicite. Se establecen las rondas cuya duración será de 8 a 10 minutos por equipo, el moderador tomará el tiempo. Después de cada ronda, se dará espacio al público para preguntas. Al finalizar, el jurado evaluará el desempeño de cada equipo con base en una rúbrica.
- Con base en las notas recopiladas, el equipo redactará una conclusión de 100 a 200 palabras, la cual deberá contener una breve explicación del tema, así como los argumentos a favor y en contra expuestos en el debate. En la siguiente sesión, cada equipo compartirá su texto en clase virtual mediante la plataforma.

Material de apoyo

Análisis de argumentos a favor y en contra

Tema:	
Argumentos a favor	Argumentos en contra
Pros: Contras:	Pros: Contras:

Guía de observación del debate:

Indicador	Sí	No	Observaciones
El equipo tiene buena organización.			
Respetan las reglas, los procedimientos y a los participantes.			
Argumentos convincentes respaldados por evidencia.			
Realizan una buena contra-argumentación.			
Evidencian respeto escuchando atentamente al equipo contrario.			

Rúbrica de conclusión

Indicador	Sobresaliente	Bueno	Regular
Extensión	El texto contiene de 150 a 200 palabras.	El texto tiene aproximadamente 100 palabras.	El texto contiene menos de 100 palabras.
Redacción	El texto es claro, está escrito con excelente ortografía y redacción.	El texto contiene algunos errores de redacción y de ortografía.	El texto contiene demasiados errores de redacción, lo que dificulta su lectura.
Objetividad	Todas las ideas expresadas están fundamentadas.	La mayoría de las ideas expresadas están fundamentadas.	Pocas ideas tienen fundamento.
Argumentos	Los argumentos son muy sólidos.	Los argumentos son medianamente sólidos.	No hay argumentos.

Estrategia 7. Analízalo

Tema 7 : Estudio de casos	Bloque sugerido: 2 o 3
Objetivos: Que el alumno analice y proponga soluciones argumentadas ante un estudio de caso.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente lanza la pregunta abierta al grupo: "¿Qué es la empatía?" "¿Saben que es estar en 'los zapatos del otro'?"	
Actividades de desarrollo: El docente plantea a los estudiantes tres diferentes casos que ocurren en el aula, les pide que lean atentamente. Consultar la sección de material de apoyo.	
Actividades de cierre: El docente pide que, en equipos de cuatro personas, respondan las preguntas basadas en el texto.	
Habilidades digitales El docente pide a los estudiantes que, en equipos, diseñen su propio estudio de caso sobre alguna situación escolar y que redacten tres preguntas para que los demás equipos las respondan mediante argumentos convincentes. Cada caso será publicado en el muro de la plataforma utilizada; los estudiantes podrán comentar a manera de foro, por lo que serán visibles para todos.	
Evaluación: Observación del docente que estará basada en una guía. Consultar la sección material de apoyo.	
Observaciones: Es posible crear diferentes casos que planteen otras situaciones, basándose en la estrategia anterior.	
Sugerencia para entornos virtuales 1. El docente dirá a los estudiantes que les contará una historia, por lo que, durante la videoconferencia, deberán estar atentos y mantener sus micrófonos apagados. 2. Durante la narración, el docente proyectará imágenes relacionadas con los casos de tres estudiantes: el de Camila, de Juan José y de Laura, que se describen a continuación. 3. Después de que los estudiantes escucharon cada caso, el docente hará las siguientes preguntas que se irán respondiendo en plenaria, a manera de discusión: a) ¿Cuál es el problema que plantea cada caso? b) ¿Cuáles podrían ser las posibles soluciones a los problemas planteados? c) ¿Por qué consideran que es o son las mejores soluciones al problema planteado? Deberán justificar sus respuestas con argumentos convincentes. 4. ¿Cuáles creen que podrían ser las debilidades de las soluciones que propusieron? Los estudiantes podrán compartir sus respuestas de manera oral o mediante el chat.	

Material de apoyo

Estudio de caso

Tenemos tres estudiantes que atienden a una clase. En primer lugar, Camila. Ella es capaz de mantener su concentración durante las explicaciones de sus profesores y suele entender bien lo que le explican. Hace los deberes y estudia la lección cuando se lo indican, e incluso, se formula preguntas cuyas respuestas no encuentra en el libro de texto. En la clase, pregunta esas cuestiones a su profesor. Estudiantes como ella necesitan poca ayuda de sus profesores para aprender el temario oficial; más bien, sus profesores les facilitan estímulos y respuestas a preguntas que van más allá. Además de su evidente capacidad de comprensión y regulación, Camila evidencia actitudes de escucha, disponibilidad al cambio, proposición con las tareas escolares y grupales. Es solidaria, sin embargo, se evidencia poco paciente ante algunas actitudes de sus compañeros.

Ahora observemos a Juan José. Él estudia cuando hay exámenes porque sus padres le revisan la agenda y le obligan. Hace los deberes, pero a la fuerza y siempre con la ayuda de ellos. En clase se desconcentra o se distrae y, como no tiene mucha idea de lo que le explican, suele perderse hasta el punto de no ser capaz de preguntar porque no puede definir lo que no entiende. Él aborda su aprendizaje con el objetivo de aprobar, pero le es difícil en el contexto actual. Juan José se nota disperso en muchas ocasiones, el celular genera cierta fuerza sobre él, pues no logra separarlo en los momentos requeridos. A pesar de lo anterior, es un estudiante alegre, tranquilo, de relaciones solidarias y altruistas. Trabaja bajo presión, aunque, generalmente, el tiempo no resulta ser el necesario para adquirir el producto final.

Finalmente, Laura no estudia ni cuando hay exámenes, pues no tiene interés en aprobar. En casa no tiene ningún apoyo familiar, sus padres tampoco tienen interés en el aprendizaje de su hija, ni medios para apoyarla. En clase, Laura crea muchos problemas, exhibe abiertamente su desinterés, desafía a sus profesores y tiene conflictos y peleas con sus compañeros. Generalmente es dispersa y descontextualizada. Su postura es desafiante y poco abierta al diálogo. Su mayor interés, en los ejercicios de trabajo en grupo, es precisamente no trabajar, generar indisciplina y liderar situaciones de burla e intimidación a otros compañeros.

Juan José y Laura oyen del profesor las mismas palabras que Camila, pero ellos no escuchan y, por supuesto, tampoco aprenden. Mientras Juan José piensa en sus imaginarios, y Laura en cómo molestar al compañero. Camila está relacionando lo que dice el profesor con lo que ella ya sabe, está comprendiendo a otro nivel, a un nivel más profundo en el que puede deducir aplicaciones e implicaciones de lo que el profesor comenta

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema que plantea este caso?
2. ¿Cuáles podrían ser las posibles soluciones a los problemas planteados?
3. ¿Por qué consideran que es o son las mejores soluciones que dan respuesta al problema planteado? Deberán justificar sus respuestas con argumentos convincentes.
4. ¿Cuáles creen que podrían ser las debilidades de las soluciones que propusieron?

54

54

Indicador	Cumple	No cumple
Los equipos se organizaron coordinadamente para dar respuesta a todas las preguntas.		
Hubo análisis profundo de la información y se evidencia en las respuestas.		
Trabajaron colaborativamente en un ambiente de respeto.		
Las respuestas son convincentes ya que están sustentadas adecuadamente.		
Hubo intercambio de opiniones por medio del diálogo.		

Estrategia 8. ¡A disfrazarnos!

Tema 8: Que el alumno practique la argumentación a través de un juego de roles	Bloque sugerido: 2 o 3
Objetivos: Que el alumno emplee herramientas de argumentación oral.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marca textos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: Al igual que en el debate, se solicitará a los alumnos que indaguen previamente sobre el tema "Experimentación animal". Una vez obtenida la información, subrayarán las ideas principales e identificarán argumentos a favor y en contra. Posteriormente, el profesor preguntará quiénes están a favor de la experimentación animal y quiénes en contra.	
Actividades de desarrollo: El docente asigna roles, los cuales son: Dos científicos. Dos activistas defensores de los animales. Un grupo social, por ejemplo, padres de familia. Jurado. Público general que hará preguntas. Cada personaje expondrá el tema desde su punto de vista para proporcionar una visión lo más completa posible.	
Actividades de cierre: Al igual que en el debate, se tomarán tiempos para exponer ideas en tres rondas de 8 a 10 minutos. Se sacará una conclusión grupal y, al final, el docente volverá a preguntar si cambiaron su postura o la mantuvieron.	
Habilidades digitales Los estudiantes crearán una historieta digital colaborativa en la cual expongan los argumentos a favor y en contra sobre el tema "Experimentación animal". Podrán utilizar el programa de su preferencia. Las historietas se compartirán en la plataforma educativa elegida.	
Evaluación: Guía de observación	
Observaciones: Esta actividad es muy versátil y, como en algunas otras, los temas y roles pueden variar según los intereses de los alumnos.	
Sugerencias para entornos virtuales Al igual que en el debate, se solicitará a los alumnos que indaguen previamente sobre el tema "Experimentación animal". Subrayarán ideas principales e identificarán los argumentos a favor y en contra. Posteriormente, el profesor preguntará quiénes están a favor de la experimentación animal y quiénes en contra. En la clase virtual, representarán los roles y expondrán los argumentos a favor y en contra de acuerdo con su personaje. Se tomarán tiempos para exponer ideas en tres rondas que durarán entre 8 y 10 minutos. Se sacará una conclusión grupal y, al final, el docente volverá a preguntar si cambiaron su postura o la mantuvieron.	

55

55

Material de apoyo

Guía de observación de juego de roles

Indicador	Sí	No	Observaciones
El equipo tiene buena organización, los roles se distribuyeron equitativamente.			
Respetan reglas, procedimientos y a los participantes.			
Argumentos convincentes respaldados por evidencia.			
Los estudiantes se prepararon para representar cada rol.			
Evidencian respeto escuchando atentamente al equipo contrario.			

Estrategia 9. ¡A vincular aprendizajes!

Tema 9: Practicando la transversalidad	Bloque sugerido: Todos
Objetivos: Que el alumno vincule las estrategias de redacción de LEOYE con Química II mediante la redacción de un texto expositivo.	Materiales: Pizarrón, marcadores, fotocopias, marcatextos, libretas, lapiceros.
Actividades de apertura: El docente pregunta al grupo ¿Cuál sería la relación entre materias como LEOYE y Química II?, ¿consideran que es útil lo que aprenden en LEOYE para sus otras materias? El docente solicita a los estudiantes que expliquen el porqué de su respuesta.	
Actividades de desarrollo: El docente solicita a los estudiantes que, en equipos, piensen en un componente químico y que hagan una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: 1.- ¿De qué está hecho ese material? 2.- ¿Cómo es (en relación al color, textura, brillo)? 3.- ¿Para qué se utiliza? 4.- ¿Cuáles son sus características físico-químicas? 5.- ¿Cuáles son sus propiedades ecológicas?	
Actividades de cierre: El docente pide que en equipos redacten un texto de tres párrafos en el cual integren las palabras clave anotadas en las preguntas anteriores.	
Habilidades digitales Los estudiantes elaborarán una infografía digital basada en el texto que redactaron sobre el componente químico que eligieron. Se compartirá mediante la red social acordada.	
Evaluación: Escala estimativa	
Observaciones: Esto mismo se puede hacer con asignaturas como geometría y trigonometría. Consultar los materiales de apoyo.	
Sugerencia para entornos virtuales El docente proyecta la siguiente pregunta mediante una presentación digital: ¿Cuál sería la relación entre materias como LEOYE y Química II? ¿Consideras que es útil lo que aprendes en LEOYE para tus otras materias? El docente solicita a los estudiantes que proporcionen respuestas, ya sea de manera oral o mediante el chat. 2. El docente solicita a los estudiantes que, en equipos o de manera individual, piensen en un componente químico y anoten lluvia de ideas de las siguientes preguntas: 1.- ¿De qué está hecho ese material? 2.- ¿Cómo es (en relación al color, textura, brillo)? 3.- ¿Para qué se utiliza? 4.- ¿Cuáles son sus características físico-químicas? 5.- ¿Cuáles son sus propiedades ecológicas? 3. En clase virtual, el docente comparte las diapositivas adjuntas en el material de apoyo con el objetivo de generar ideas sobre cómo abordar sus descripciones.	

Material de apoyo

Presentación de PPT sobre los materiales y sus propiedades.
https://www.edu.xunta.gal/centros/iessantomefreixeiro/system/files/Ud4_propiedades_materiales_completo.pdf

Escala estimativa

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces
El texto y la infografía explican las características del componente con amplitud.			
Describe el color, textura y brillo.			
Buena ortografía y claridad de ideas.			
Explica con claridad las características físico-químicas.			
Explica las propiedades ecológicas.			

Estrategia 10: ¿Me convencen?

Tema 9: Practicando la transversalidad	Bloque sugerido: Todos
Objetivos: Que el alumno identifique técnicas de persuasión en los anuncios publicitarios.	Materiales: imágenes de anuncios publicitarios, libretas, lápices, computadora, proyector.
Actividades de apertura: El docente pregunta al grupo ¿Qué entienden por persuasión? ¿La han identificado en los comerciales? Los estudiantes proporcionan sus puntos de vista.	
Actividades de desarrollo: El docente solicita a los estudiantes que, en equipos, analicen las imágenes proyectadas y respondan las siguientes preguntas: ¿Cuál es el producto que venden? ¿Consideras que tratan de convencerte de algo? ¿De qué? ¿Logran el efecto deseado? Explica tus razones. ¿Comprarías el producto? ¿Por qué?	
Actividades de cierre: El docente solicita a los equipos que diseñen su propia campaña publicitaria sobre un producto imaginario. Posteriormente, la presentarán por medio de un cartel digital o físico.	
Habilidades digitales Los estudiantes crearán un vídeo en el que promuevan su producto para compartirlo, ya sea mediante la clase virtual o mediante redes sociales.	
Evaluación: Guía de observación y rúbrica.	
Observaciones: Se puede incrementar el nivel de dificultad de la actividad si se solicita que, en lugar de un cartel, elaboren un comercial. Podría ser un proyecto evaluable para varias materias.	
Sugerencia para entornos virtuales El docente, en clase virtual, lanza la pregunta al grupo: ¿qué entienden por persuasión?, ¿la han identificado en los comerciales? Los estudiantes proporcionan sus puntos de vista y los comparten de manera oral o mediante el chat de la plataforma. El docente comparte pantalla y proyecta las imágenes, así como las siguientes preguntas: ¿Cuál es el producto que venden? ¿Consideras que tratan de convencerte de algo? ¿De qué? ¿Logran el efecto deseado? Explica tus razones. ¿Comprarías el producto? ¿Por qué? El docente solicita a los equipos que diseñen su propia campaña publicitaria sobre un producto imaginario. Posteriormente, crearán un cartel digital que compartirán con sus compañeros. Ese cartel les podrá servir de base para el vídeo publicitario que podrían realizar como proyecto.	

Material de apoyo

Imágenes para análisis



58

58

5.1 Análisis

En esta sección se analiza cada estrategia con base en las habilidades que los estudiantes desarrollan, así como su relación con las competencias genéricas y disciplinares establecidas en el Acuerdo Secretarial 444.³ Del mismo modo, se retoman los conceptos más importantes planteados en el marco teórico y se explica su vinculación con cada secuencia didáctica.

Estrategia 1: “Mi opinión también cuenta”

El objetivo principal de esta estrategia es que los estudiantes redacten un párrafo en el que expliquen su punto de vista con respecto a una lectura sobre el

3. Diario Oficial de la Federación, 2008.

desempeño escolar. Mediante esta actividad los estudiantes vinculan la lectura y la escritura y hay interacción entre lector y texto para llegar a un objetivo.⁴ La actividad también funge como un estímulo a la escritura⁵ y se tiende un puente entre la lectura inferencial y la crítica.⁶

Las competencias genéricas que se desarrollan son: "Se expresa y se comunica", ya que expresa ideas mediante representaciones lingüísticas y lo hace mediante la lectura como aliciente y la escritura como respuesta. En cuanto a las competencias disciplinares que se ejercitan, se encuentran la capacidad de leer críticamente y de argumentar de manera escrita.⁷

En relación con la adaptabilidad de esta estrategia al contexto escolar de escuelas públicas se alinea, ya que no requiere de una gran inversión de recursos materiales, pues basta fotocopiar el texto para distribuirlo en equipos.

Estrategia 2: "Observando y describiendo"

En esta actividad los estudiantes practican la descripción, una de las técnicas de escritura que pueden utilizar en la redacción de ensayos. Pues, aunque la estructura de estos últimos es primordialmente argumentativa, se puede hacer uso de la descripción, la exposición o la narración, como se mencionó anteriormente.

En este caso, aunque la actividad no es propiamente de lectura, podríamos relacionarla con los niveles de lectura a los que hacen referencia Gordillo y Flórez,⁸ quienes especifican que en el nivel literal hay un análisis básico de pensamiento, mas no mecánico, pues hay un reconocimiento de características que se transcriben. Entonces, la "lectura" que se realiza si bien no está basada en un texto escrito se toma de un texto visual, por llamarlo de alguna manera. De esta manera, la descripción detallada funge como preámbulo a una lectura más profunda.

En cuanto a algunas de las competencias que se desarrollan son: "Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados", así como "Trabaja en forma colaborativa".⁹

Estrategia 3: "El cubo"

En esta estrategia, el objetivo es que los estudiantes organicen sus ideas para elaborar un borrador, aportación sugerida por uno de los informantes. En ella hay desarrollo de conocimiento, pues se analiza un objeto o símbolo desde

4. Solé, *op. cit.*, 1992.

5. Barthes en Ramírez Leyva, *op. cit.*

6. Strang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989, en Adriana Gordillo y Ma. Del Pilar Flórez, "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios", *Actualidades Pedagógicas*, núm. 53, 2009.

7. doF, 2008.

8. Gordillo y Flórez, *op. cit.*, 2009.

9. doF, 2008.

sus partes más básicas mediante la descripción, para pasar a habilidades de orden superior como la comparación o la argumentación. Siguiendo a Valery,¹⁰ hay razonamiento, por lo tanto, se modifica el pensamiento y también se favorece el diálogo mediante la dinámica entre pares.

Las competencias genéricas que se desarrollan son: el aprendizaje en forma autónoma, ya que articula saberes de diversos campos y establece relaciones; también el trabajo colaborativo. En cuanto a las competencias, mediante esta actividad, el estudiante está siguiendo instrucciones de manera reflexiva, por lo cual está desarrollando el pensamiento crítico.

Estrategia 4: "¡Juguemos a ser un diccionario andante!"

El objetivo principal de esta actividad es la redacción de un texto expositivo con base en uno de los temas de Química II, por lo que hay transversalidad. También hay desarrollo del pensamiento teórico-práctico, así como jerarquización de ideas. Los estudiantes ejercitan el pensamiento crítico, ya que toman una postura ante los textos de sus compañeros y hay reflexión de su propia escritura mediante la autoevaluación.

Como se mencionó en el estado de la cuestión, una estrategia beneficiosa para favorecer la escritura es la imitación de modelos.¹¹ Si los estudiantes parten de ejemplos concretos, puede haber más claridad sobre lo que se espera que produzcan.

Mediante esta actividad se practican varias competencias, entre las que destaco las relativas al aprendizaje autónomo, la articulación y conexión de saberes diversos, así como la evaluación de un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros en función de sus conocimientos previos y nuevos.¹²

Estrategia 5: "¿Quién dice?"

Por medio de este ejercicio, los estudiantes ensayan la argumentación de manera sencilla y aprenden a diferenciar una opinión de un argumento, una de las dificultades mencionadas por uno de los profesores entrevistados. También se fomenta la lectura que, como menciona Goodman, guía la escritura.¹³ Este autor sugiere que ambas habilidades se enseñen a la par, pues, en palabras de Cassany, se fortalece un yo autónomo con opiniones propias y compromiso social.¹⁴ Por último, con la reflexión escrita se fomenta la autoconciencia, una de las áreas del pensamiento crítico.

10. Olga Valery, "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky", *Educere*, vol. 3, núm. 9, 2000.

11. Estela Inés Moyano, "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias", *Lenguas Modernas*, 2017.

12. doF, 2008, p. 8.

13. Kenneth Goodman, 2003.

14. Cassany, Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 2017, p. 32.

Las competencias que se ejercitan son tanto genéricas como disciplinares, relativas a la emisión de un mensaje escrito, participación colaborativa, argumentación de manera coherente y aprendizaje autónomo.

Estrategia 6: "¡A debatir!"

El objetivo principal de esta estrategia es que los alumnos lleven a cabo un debate. No obstante, a través de ella, los estudiantes vinculan la escritura con la oralidad, ejercitan el razonamiento práctico-situacional,¹⁵ hay desarrollo del pensamiento crítico a un nivel ético (mediante la emisión de juicios de valor) y autoaprendizaje (mediante la lectura y análisis de los temas).

Entre las competencias que se desarrollan destacan: sustentar una postura personal considerando otras perspectivas, trabaja en forma colaborativa y produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.¹⁶

Estrategia 7: "¡Analízalo!"

Con el estudio de casos los estudiantes ejercitan varias habilidades, entre las que se encuentran: proponer soluciones en colectivo para resolver un problema; participan en sociedad;¹⁷ hay interacción entre texto y lector;¹⁸ se favorece el diálogo; ejercitan los cuatro tipos de textos;¹⁹ ejercitan el pensamiento crítico, específicamente la toma de decisiones, entre otras.

Entre las competencias que se ejercitan encontramos: la elección de alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados,²⁰ así como proponer soluciones a problemas mediante el trabajo colaborativo. En cuanto a las competencias disciplinares: el estudiante produce textos con base en el uso de la lengua; expresa ideas con inicio, desarrollo y cierre y argumenta de manera coherente.

Estrategia 8: "¡A disfrazarnos!"

En esta secuencia se fomenta el autoaprendizaje, ya que el estudiante se informa sobre un tema específico e identifica las ideas principales, además clasifica los argumentos a favor y en contra. Se vinculan la lectura y la escritura, siendo la primera un aliciente a la segunda, como mencionaba Barthes. Hay autorreflexión, ya que el estudiante tiene que plantearse si la información re-

15. Valery, *op. cit.*, 2000

16. doF, 2008, p. 3.

17. Sanz Moreno, *op. cit.*, 2005.

18. Solé, *op. cit.* 1992.

19. Sánchez Lobato, *op. cit.* 2006

20. doF, 2008.

cibida modificó su opinión respecto al tema, por lo que se desarrolla el pensamiento crítico.

En cuanto a las competencias genéricas que se desarrollan, el estudiante se expresa, se comunica y trabaja de forma colaborativa. Por otro lado, establece interrelación entre ciencia y sociedad y fundamenta opiniones como parte de las competencias disciplinares.

Estrategia 9: “¡A vincular aprendizajes!”

En esta actividad, además de desarrollo de conocimiento,²¹ hay vinculación entre lectura y escritura, así como transversalidad. Los estudiantes también ejercitan la redacción de textos descriptivos y expositivos, los cuales pueden enriquecer su escritura cuando se enfrenten a la redacción de ensayos.

Entre las competencias genéricas que ejercitan los alumnos se encuentran: la expresión y comunicación, así como el trabajo colaborativo. En cuanto a las competencias disciplinares, en esta ocasión coinciden con las correspondientes a las ciencias experimentales, puesto que vinculan aspectos científicos con los sociales y fundamentan opiniones sobre aspectos científicos y las comunican de manera oral y escrita.

62

Estrategia 10: “¿Me convencen?”

62

El objetivo de esta estrategia es que los estudiantes identifiquen mensajes persuasivos en la publicidad, una de las manifestaciones de la argumentación. Mediante este ejercicio los estudiantes identifican de qué manera un discurso consigue que se admita una idea en particular o, en palabras de Álvarez, “que se consiga su adhesión”.²²

Es una actividad colaborativa a través de la cual los estudiantes aprenden a trabajar en equipos, lo que implica distribución organizada de tareas, por lo que se inserta en las competencias genéricas.

21. Sanz, *op. cit.*, 2005.

22. Álvarez, *op. cit.*, 2001, p. 48.

Capítulo 6

Conclusiones

Los conceptos investigados contribuyeron a dar fuerza y sustento a este trabajo, mientras que las bases bibliográficas aportaron ideas muy valiosas para su organización, pues coinciden con los esquemas planteados para la Educación Media Superior y Superior. Por lo anterior, en el marco teórico, se vincularon cinco conceptos importantes: la lectura, la escritura, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el constructivismo y el enfoque por competencias.

El interés en llevar a cabo esta investigación surgió, principalmente, por el deseo de aportar ideas que pudieran ser útiles a mis colegas, pues, al estar frente a grupo, soy consciente de los retos que los docentes enfrentamos; ya que se nos presenta un programa académico con temas, pero muchas veces no se nos orienta sobre cómo impartirlos. En otras ocasiones, deseamos incorporar estrategias que sean más atractivas para los estudiantes y, en el día a día, se nos agota la creatividad. Para los profesores que inician, el presente trabajo puede ser una herramienta que les permita saber cómo abordar algunos temas nuevos; mientras que a los profesores más experimentados puede ayudarlos a dar un giro a sus clases porque muchas veces, como docentes, nos enfrascamos en lo mismo que nos ha funcionado por años, en lugar de renovar nuestras estrategias.

Con esta guía se pretende que haya un equilibrio entre teoría y práctica, pues es bien sabido que lograr el equilibrio entre ambas secciones del conocimiento no es fácil, y, como docentes, requerimos documentarnos constantemente para generar o mejorar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las conclusiones generales son:

a) La enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita está vinculada a otras habilidades como la exposición o la descripción, por lo tanto, se debe integrar la enseñanza de ese tipo de textos. Así se evidencia en el Capítulo 1 de este libro, en donde se expone que, de acuerdo con el método COL, las habilidades del pensamiento tienen diversas fases que son subsecuentes. Por ejemplo, la primera habilidad básica es la observación, la cual funge como el primer contacto con el mundo y nos permite identificar características para almacenarlas en la memoria y recuperarlas después, en este caso, mediante la escritura de textos descriptivos. Posteriormente, se origina la comparación, una extensión de la observación que antecede a la relación. A través de ella establecemos nexos y se emiten juicios que se afirman o se niegan. Al relacionar, clasificamos; actividad que permite al cerebro discernir lo relevante de lo irrelevante. Esta etapa es la base de la definición de conceptos, y la ejecutamos mediante el ejercicio de los textos expositivos. Al describir, y ponerlo de manera escrita, estamos ordenando la cognición. Después de estos procesos, pasamos a habilidades más complejas como la autoobserva-

ción, que nos lleva a un nivel superior de consciencia. Ésta se puede ejercitar mediante la fase de revisión de borradores o de textos finales. Por último, llegamos a la fase de habilidades críticas y analíticas en la cual se emiten juicios, inferencias y argumentos. Al emitir juicios, estamos relacionando ideas mediante negaciones o afirmaciones y simultáneamente llevamos a cabo un análisis lógico que nos conducirá a afirmar ciertos enunciados a partir de otros, mediante argumentos. Así, concluimos que el ejercicio de los tipos textuales, siempre que se haga de manera adecuada, conducirá a una mejor escritura y, por ende, a mejorar las habilidades de pensamiento de los jóvenes.

b) Las habilidades de escritura son complejas y dependen de muchos factores, los cuales no deben de ser soslayados. Muchas veces somos poco empáticos con ellos y hasta despectivos. Con frecuencia decimos que "los alumnos no saben escribir", pero no les proporcionamos las herramientas adecuadas para que ejecuten la tarea con eficacia. En primera instancia, debemos tener claro que el ejercicio de la escritura implica: 1) comprender el tema o concepto, 2) conservar en la memoria lo que se ha asimilado, 3) recuperar la información, y 4) producir un texto a partir de otro.¹

c) Es necesario que los docentes pongamos énfasis no sólo en la escritura de un producto escrito "ideal", sino que asesoremos a los estudiantes con paciencia durante el proceso, pues ya el proceso es aprendizaje.

d) Es necesario renovar nuestras prácticas docentes constantemente para diseñar materiales y estrategias atractivos que motiven a nuestros estudiantes, de tal manera facilitaríamos el aprendizaje. Estos materiales y estrategias deben ser pensados para fomentar el uso de las Tecnologías de Información, además de ser adaptables a la virtualidad, pues es el camino hacia el cual nos dirigimos.

A futuro se contempla la elaboración de un proyecto más amplio de intervención-acción que abarque la aplicación de estas estrategias en el aula y su correspondiente evaluación por parte de profesores y alumnos, así podría medirse su impacto real y, además, se aportarían sugerencias para su mejora.

1. Adriana Silvestri, En otras palabras. *Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires: Cántaro, 1998.

Bibliografía

- ABARCA, Mireya, María Teresa Gómez y Ma. Lourdes Covarrubias. "Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima", *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 3, núm. 2, (2015): 125-136.
- ÁLVAREZ, Teodoro. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro. 2001.
- _____. *Competencias básicas de escritura*. Madrid: Octaedro. 2010.
- GUERRERO Armas, Alberto. "Los materiales didácticos en el aula". *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (2009): 1-7.
- CASTELLANOS Santiago, Elide del Rosario y Javier J. Castro Capitillo. "Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura". *Revista Científica*, vol. 2, núm. 6, (2017): 74-91.
- CAMPIRÁN, Ariel. *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, México: Universidad Veracruzana.
- CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. 1993.
- _____. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama. 2006.
- _____. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós. (2010). Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>
- CONDE Flores, Silvia (coord.). *Manual para el docente. Educación Socioemocional en Educación Media Superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. PNUD/SEMS-SEP (2018). Obtenido de https://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/EMS_Educacion_Socioemocional_150.pdf
- CONDEMARÍN, Mabel. "Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 18, núm. 1, (1997). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf
- DIARIO Oficial de la Federación. *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Obtenido de <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20444.pdf>
- DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill. 1999.
- FREIRE, Paulo. "La importancia del acto de leer", en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores, 1991. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

- GARCIA-ARETIO, Lorenzo. "Viejos y nuevos modelos de educación a distancia", *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 56, núm. 2, (2004): 409-429.
- GIRALDO, Camilo. "La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje". *Ánfora*, núm. 38, (2015): 39-58.
- GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel y Rosa María Pons. "El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, (2011): 1-27.
- GOODMAN, Kenneth. "El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura". *Enunciación*, vol. 8, núm. 1, (2003). Recuperado de <https://revistas.udis-trital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480/3462>
- GORDILLO Adriana, y María del Pilar Flórez. "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios". *Revista Actualidades Pedagógicas*, (2009): 95-107.
- GUZMÁN Silva, Susana y Pedro Sánchez Escobedo. "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 32, vol. 8, 2006.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación-6ta*. México: McGraw-Hill. 2014.
- JARPA, Marcela. "Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 1. (2013): 29-48.
- MARTÍN-CRESPO, Cristina y Ana Belén Salamanca. "El muestreo en la investigación cualitativa". *Nure Investigación*, núm. 27, (2007).
- MENDOZA Toledo, Inés. "La planeación de una clase". *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, (2011): 109-112.
- MENDOZA Vanessa y Luzcy Caicedo. "Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso de Molina". Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. 2017. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7655/TO-21451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MENDIETA Izquierdo, Giovane. "Informantes y muestreo en investigación cualitativa". *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, 2015: 1148-1150.
- MIRAS, Mariana, Isabel Solé y Núria Castells. "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, (2013): 437-459. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006&lng=es&tlng=es.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1998.
- MONEREO, Carles, Montserrat Castelló, Mercé Clariana, Montserrat Palma y María L. Pérez. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 1994.
- MONSALVE, Jhon Alexander. "Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: Contraste entre dos secuencias didácticas". *Academia y Virtualidad*,

vol. 14, núm. 1, (2021): 87-99. Recuperado de <https://doi.org/10.18359/ravi.5265>

- MOYANO, Estela Inés. "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias". *Lenguas Modernas*, núm. 50, (2017): 47-52.
- POZO VERA, Esperanza I. "Leer y escribir ensayos argumentativos en 1° año Bachillerato General Unificado". Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Barcelona. 2018.
- RAMÍREZ Leyva, Elsa. "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?" *Investigación bibliotecológica*, vol. 23, núm. 47, (2009): 161-188.
- RINCÓN Castellanos, Carlos. *Unidad 4: La escritura I*. s. f. Recuperado el 7 de junio de 2020, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad4Escritura1.PDF>
- RIVERO, Agustín. "El aprendizaje del español en el nivel medio-superior: Diagnóstico y propuestas". *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 156, (2010): 35-51. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400003&lng=es&tlng=es.
- ROGERS, Carl. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981.
- RODRÍGUEZ Simon, Alejandro Ignacio, y Susana Regina López. Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa, *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 55, diciembre, 2017, pp. 1-14.
- SÁNCHEZ Lobato, Jesús (coord.), *Saber escribir*. Madrid: Aguilar. 2006.
- SÁNCHEZ, Ludivina y Gildardo Aguilar. *Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Universidad Veracruzana, 2009. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf>
- SARMIENTO Santana, Mariela. "La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente". Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona. 2004. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf
- SANZ Moreno, Ángel. "La lectura en el proyecto PISA". *Revista de Educación*, (2005): 95-120. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c1a92e0a-a859-4167-a399-d187c27b7efb/re200509-pdf.pdf>
- SEP. *Programa de estudios del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Campo disciplinar de Comunicación. Bachillerato Tecnológico, Asignatura: Lectura, Expresión Oral y Escrita II*. 2017. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_LEOyE_II.pdf
- SEP. *Programa de estudios del componente básico del Marco Curricular Común de la EMS. Campo disciplinar de Comunicación. Bachillerato Tecnológico, Asignatura: Lectura, Expresión oral y Escrita I*. 2017. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_LEOyE_II.pdf

- SILVESTRI, Adriana. *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro, 1998.
- SOLÉ, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TAMAYO, Óscar, Rodolfo Zona y Yasaldez Loaiza. "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (2015): 111-133.
- TORRES Perdomo, María E. "La lectura y su importancia en la construcción del conocimiento". *Ágora Trujillo*, núm. 9, (2002): 49-62.
- TREVIÑO-REYES, Rosalba. "La transformación del maestro al facilitador: El reto del siglo XXI". *Vinculatégica efan*, núm. 1, (2016): 62-82.
- VALERY, Olga. "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky", *Educere*, vol. 3, núm. 9, (2000): 38-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

***Lectoescritura en el bachillerato y la universidad.
Una propuesta didáctica***

fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de
la Dirección General del Área Académica
de Humanidades de la Universidad Veracruzana
en 2021.