



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**CÓMO ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS:  
SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,  
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

**P R E S E N T A:**

**HILDA JUDITH MORALES CIENFUEGOS**

**COMITÉ TUTORIAL:**

**DRA. MARÍA EUGENIA HERRERA LIMA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS**

**MTRA. GLORIA ESTELA BÁEZ PINAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**MÉXICO D.F., MARZO 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A ti que fuiste el mejor de los maestros, el mejor de los amigos y el mejor de los ejemplos y aunque te fuiste antes de ver este proyecto terminado, todo mi amor y mi eterno agradecimiento.

Esta tesis es para ti papá

Mamá, no hay palabras suficientes para darte las gracias, eres el soporte y la fuerza que mantuvo mi cabeza en alto y mis ganas de seguir adelante.

Gracias mamá

A ustedes, amigos y hermanos todos, porque caminando juntos la vida y el trabajo siempre es más sencillo... mi amor y mi agradecimiento.

A la Mtra. Gloria Báez porque su dedicación, tiempo y cariño, hicieron que este trabajo llegara a buen fin.

A la Dra. Herrera por el apoyo y el tiempo brindado, muchas gracias.

## ÍNDICE

### CÓMO ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS: SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Índice	4
Introducción	6
CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y CONTEXTO	9
1.1. La educación por competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.	9
1.2. La competencia escritora de nuestros alumnos: un problema educativo	15
CAPÍTULO II. EL CONSTRUCTIVISMO Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.	24
2.1 El constructivismo y el enfoque por competencias.	24
2.2 Condiciones de aprendizaje	33
2.2.1 Interacción educativa	33
2.2.2 El ambiente del aprendizaje	35
2.2.3 El aprendizaje significativo	38
2.3 Evaluación	43
CAPÍTULO III. LA ARGUMENTACIÓN	45
3.1 La Argumentación	45
3.2 ¿Por qué escribir textos argumentativos en el bachillerato?	47
3.2.1 Consideraciones sobre los estadios del desarrollo cognoscitivo del adolescente y la competencia escritora.	48
3.3 Aspectos formales: La macro y la super estructuras argumentativas de Teun A. van Dijk	52

3.4 Aspectos didácticos: La escritura por procesos	59
CAPÍTULO IV. APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS	61
4.1 Exposición de la propuesta didáctica	61
4.1.1 Objetivos	64
4.1.1.1 Contenidos curriculares por secuencia	65
4.1.2 Población	67
4.1.3 Recursos	67
4.1.4 Tiempos	69
4.2 Exposición de la experiencia de intervención	71
4.2.1 Evaluación diagnóstica	71
4.2.2 Intervención	72
4.2.2.1 Selección de secuencias para la propuesta	76
4.2.2.2 Evaluación	79
4.2.2.3 Descripción de las secuencias didácticas	83
4.3 Resultados	97
4.4 Cuaderno de trabajo	100
Conclusiones	101
Anexos	104
Bibliografía	176

## INTRODUCCIÓN

La educación en un país como el nuestro, donde las cifras no resultan del todo alentadoras, es un tema que requiere atención; como señala el Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) 2010-2011: el 26% de los jóvenes de 15 a 17 años tiene la educación básica incompleta, el 41% de los jóvenes de 18 a 20 años sólo cuenta con educación secundaria y el 43% de las personas de 21 a 29 años terminaron la educación media, así mismo, únicamente el 14.9% de este último rango etario, cursaron la educación superior; es decir, menos de mitad de la población joven en México terminó la educación media superior y de esta población una quinta parte tiene un alto riesgo de no poder afrontar retos laborales, académicos o ciudadanos futuros porque tienen deficiencias académicas sustanciales. (*cf. Ibídem.*135)

Ciertamente dichas estadísticas son aflictivas, por ello es que, actualmente, mejorar la calidad de la educación es un reto medular en la sociedad mexicana y un elemento esencial en este desafío es el docente y su profesionalización.

Los docentes debemos cumplir con un programa y delimitarnos por la institución que nos acune; no obstante, de éste y su pasión por la enseñanza puede depender la creatividad que inyecte a sus actividades cotidianas en el aula, así como en su profesionalización y experiencia estriba la modernización

y actualización tanto de conocimientos disciplinares como pedagógicos, tan necesarios en el perfeccionamiento académico y la trasposición didáctica.

Es sobre esta base que se asienta este trabajo de grado cuyo objetivo es presentar un proyecto didáctico que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje del texto argumentativo en los estudiantes de Educación Media Superior.

Dividido en cuatro capítulos, el primero delimita y contextualiza el problema, es decir, aporta un panorama general de la competencia escritora en los estudiantes de ese nivel en México, asimismo ofrece una breve justificación sobre el conocimiento del texto argumentativo en esa etapa etaria.

El capítulo dos explica el enfoque pedagógico en el que se sustenta todo el proyecto. Se exponen el enfoque por competencias y la Concepción<sup>1</sup> constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (CCEA), de César Coll. Posteriormente, en el capítulo tres, se presenta un breve acercamiento a la importancia de la argumentación en el bachillerato, y finalmente se brinda la teoría disciplinar, que en este caso es la gramática del texto del teórico Teun A. Van Dijk y la escritura por procesos de Hayes y Flowers.

El capítulo cuatro es la exposición de la propuesta didáctica desde su inicio hasta su proceso de transformación. Así mismo se describen los elementos de la intervención, sus objetivos generales y particulares, se

---

<sup>1</sup> En adelante, cada mención de la Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar será abreviada por las siglas CCEA.

señala la metodología, la evaluación, los recursos necesarios, los tiempos y las secuencias didácticas dirigidas al docente. Este capítulo termina con la exposición de resultados.

Es importante aclarar que debido a que este trabajo no cuenta con instrumentos de medición estadística, es decir, no fue diseñado para llevar a cabo un estudio cuantitativo, los resultados no están en función de cifras sino de todo aquello que encontré en la práctica mediante la observación.

De esta manera, parte del resultado de esta propuesta didáctica y del posgrado, es un cuaderno de trabajo y se encuentra en la zona de anexos.



## CAPÍTULO 1

### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN

#### 1.1 La educación por competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. LERNER, (2001: 25)

Hoy en día la educación en México está inmersa en la vorágine mundial de las reformas educativas relacionadas con el enfoque por competencias, el cual se asienta en el Modelo constructivista e intenta acercar la enseñanza a la demanda laboral.

El concepto de competencias es usado asignándole múltiples significados, sin embargo, para la comprensión plena del tema referiré la definición que hace PISA (2006) empleando el término *literacy (competencia o aptitud)*, que en diferentes países se ha traducido como cultura, formación, alfabetización, aptitud, competencia, habilidad, etcétera.

El concepto de literacy (competencia o aptitud) es la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios; así como para analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo real.

La adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida y no sólo se obtiene a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino mediante la interacción con los compañeros, los pares y la sociedad. Las competencias también se identifican como habilidades complejas que son relevantes para el bienestar personal, social y económico en la vida como adultos. (18)

El nivel medio superior no está exento de las reformas educativas; si bien es cierto que la UNAM no ha llevado a cabo cambios curriculares en ese sentido, la SEP ya elaboró una Reforma Integral de la Educación Media Superior que fundamenta la creación de un Sistema Nacional Bachillerato que busca que los estudiantes de la preparatoria tengan un currículo unificado mediante la promoción del desarrollo de competencias.

El aprendizaje basado en competencias (ABC), nació como respuesta a la necesidad de lograr una educación que cumpliera con los requerimientos de las sociedades actuales, cimentadas en la globalización de la economía, de la producción y de generación del conocimiento.

El impacto de la ciencia y la tecnología, así como la difusión de la información, la rotación de empleos o el desempleo, la migración, la desigualdad social, la internacionalización de la economía, los cambios subsecuentes en la industria y las consecuentes modificaciones a las exigencias laborales han obligado a las sociedades a dar un giro en la formación básica, media y superior, incluyendo además de los conocimientos tradicionalmente necesarios, ciertas habilidades, actitudes y valores que deben mostrar en contextos diversos dentro de la vida cotidiana y laboral. Estas reformas en la educación tuvieron su origen en Europa, y hoy están presentes también en nuestro país.

Ángel DÍAZ BARRIGA (2006:8) afirma que desde finales de la década de los ochenta, en México, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica; después, en 1996, el Instituto Politécnico Nacional se acercó a este enfoque. No obstante, como sabemos, no fue sino hasta 2003 y 2004 que se llevó a cabo una Reforma integral de la Educación Media Superior para CONALEP y el bachillerato tecnológico, respectivamente, preludio del tratamiento de competencias por la vía de la Certificación para el trabajo (*cf.* ANDERE, 2009:23).

Actualmente, y desde 2008, se creó un Sistema Nacional de Bachillerato con el fin de construir un mapa curricular común basado en competencias, el cual, debido a la pluralidad de modelos educativos, considero poco funcional.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, plasmada en el Diario Oficial de la Federación considera:

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3. "Igualdad de Oportunidades", Objetivo 9 "Elevar la calidad educativa", Estrategia 9.3 establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Asimismo, en su Objetivo 13 establece la necesidad de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias; Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial

de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numeral 1.7 señala que es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener, así como el incorporar en los planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo; Que en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad; Que las competencias a que se refiere este Acuerdo son parte del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior; [SEMS, 2009:1]

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se sustenta en cuatro ejes:

- Construcción de un Marco Curricular Común basado en Competencias.
- Definición de las Características de Operación de la EMS.
- Mecanismos de Gestión de la Reforma.
- Reconocimiento de Estudios Realizados en el Marco del Sistema.

El Marco Curricular Común plantea los contenidos educativos de la EMS, que incluyen, además de las competencias genéricas, a las competencias disciplinares y las competencias profesionales.

Las competencias genéricas que conforman el perfil del egresado del SNB describen, fundamentalmente, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde

los distintos saberes, es decir, son también denominadas transversales en tanto que son relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares..

...las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato... [Ibíd]

Independientemente de las competencias genéricas, las denominadas disciplinares son las que particularmente me interesan porque enmarcan las competencias que se pretende que obtengan los alumnos en cada ámbito de estudio.

### **Comunicación**

Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.

Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico.

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. [*Ibíd.*:7-8]

Ante este panorama surgen diversas preguntas: ¿El perfil del egresado se está cumpliendo a cabalidad? ¿Se está verdaderamente adecuando los planes de estudio a las necesidades reales de la educación en México? ¿Son suficientes las herramientas con las que cuentan nuestros docentes para cumplir cabalmente con su función en la EMS?

Mi interés se centra específicamente en la escritura de textos argumentativos porque considero de suma importancia educar a futuros ciudadanos capaces de formar juicios y expresarlos. Como bien afirma Margarita ZORRILLA: “La concentración del conocimiento concentra la riqueza y el poder. Mientras hay países, altamente desarrollados, donde casi la mitad del producto interno procede de la generación de conocimientos, los países receptores de tecnología son auténticos tributarios, permanentes explotados”. (Citada en GARRIDO 2008: 12)

## **1.2 La competencia escritora de nuestros alumnos: un problema educativo**

Produce, argumenta, analiza, desarrolla, organiza y aplica estrategias de escritura, son sólo algunas de las competencias disciplinares que se pretende desarrollar en el perfil del egresado; no obstante, los estudios sobre la eficiencia de la educación en México no son muy alentadores, Juan Fidel ZORRILLA (2008) menciona:

...Es muy prominente la queja expresada en los propios documentos oficiales de que la formación que obtienen los egresados de la EMS muestra lagunas muy serias con respecto a la capacidad de comprender textos típicos de la educación superior y a comunicar por escrito juicios relevantes sobre los materiales estudiados-. Los resultados PISA 2000, demuestran efectivamente la persistencia de dicha precariedad en las formaciones obtenidas por los alumnos. [12]

Uno de los puntos frágiles en la educación es la falta de competencia escritora de los educandos.

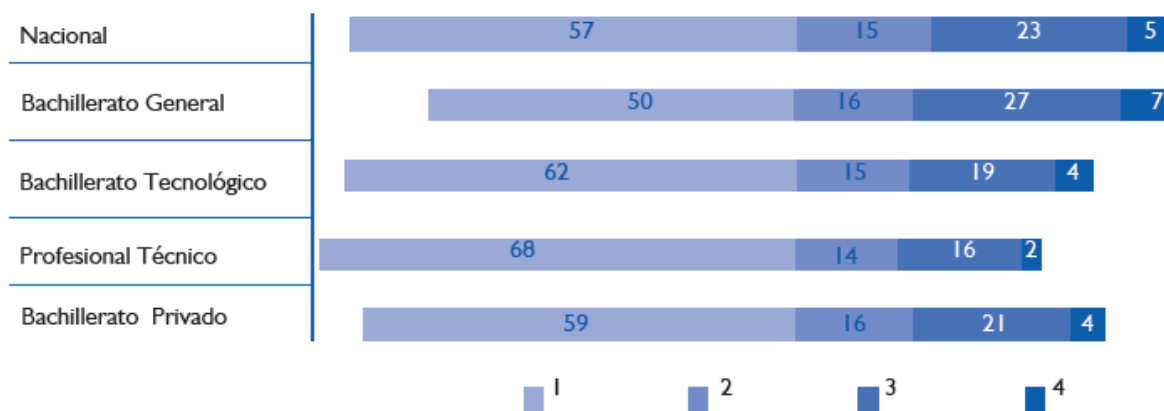
Al respecto, el más reciente estudio del INEE, presentado en el Informe sobre la Educación Media en México (2011), señala que el 57% de los estudiantes de la EMS se encuentra en el nivel 1, lo que significa que “son capaces de escribir textos informativos (resúmenes) o apelativos (exhortos) pero no producen textos argumentativos” (124); el 15% está en el nivel 2, es decir que son alumnos “capaces de escribir un texto en el que enuncian un tema, desarrollan cierta argumentación e incluyen un cierre, sin reunir las características formales del texto argumentativo” (124-125); el 23% se ubica en el nivel 3, por lo que “pueden escribir textos argumentativos en los que presentan el tema, lo contextualizan, enuncian la tesis, desarrollan argumentos verosímiles y congruentes, e incluyen un cierre, recuperando información de los textos fuente sin tergiversarla”(125); y sólo el 5% “son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa”(125) como lo requiere el nivel 4.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Los estudios se llevaron a cabo en alumnos del último grado de EMS, a partir de las categorías de desempeño establecidas en PISA y Excale.



GRÁFICA 1 Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Expresión escrita, según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con la base de datos Excale I2 aplicación 2010.

De la misma forma los resultados PISA 2009 arrojaron que los jóvenes continúan teniendo serias lagunas con respecto a la capacidad de comprender textos y por ende a comunicar por escrito. México tiene una proporción elevada de alumnos por debajo del Nivel 2<sup>3</sup> (alrededor del 50%), lo que implica que muchos no están siendo preparados para una vida fructífera en la sociedad actual.

3

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6 Nivel 5	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 4 Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1 Nivel 0	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida.

(INEE 2006 :80)

Asimismo son muy pocos los estudiantes en los niveles más altos (menos de 1% en los niveles 5 y 6), lo que significa que los alumnos de mejores resultados no están desarrollando las competencias que se requieren para ocupar puestos de alto nivel en los diversos ámbitos de la sociedad.

Por otra parte, el estudio Excale, realizado por el INEE (2009) (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa) en la aplicación de 2008 a niños de 3° de secundaria –muchos de ellos son los que actualmente se encuentran cursando el nivel medio superior- mostró que en el área de español a escala nacional, el 36% de los estudiantes se encuentra en el nivel *Por debajo del básico*, otro porcentaje igual en el nivel *Básico*; 22% de los alumnos se ubica en el nivel *Medio* y sólo el 6% en el nivel *Avanzado*. (cf. INEE: 2009: 60)

Asimismo, el nivel alcanzado en el dominio de conocimientos y habilidades de los estudiantes para leer y escribir, indica que la argumentación es el tipo de texto que les resulta más difícil a los alumnos de tercero en cuanto a *Estrategias de lenguaje textual* se refiere; es decir, sólo 76% de los alumnos fue capaz de escribir una secuencia argumentativa que presentara una ilación lógica, expresando por lo menos una opinión justificada (argumento). En relación con la calidad, 56% de los alumnos pudo hacer sus argumentos aceptables (fiables o, por lo menos, posibles), 47% realizó argumentos pertinentes (los cuales tienen una relación lógica entre la situación planteada, la opinión y la justificación) y sólo 20% suficientes (los argumentos son sólidos como para sustentar el punto de vista o la opinión personal presentada). Ocho de cada cien alumnos presentaron una actitud reflexiva, expresando su voz dentro del texto (lo cual se denomina

*Pensamiento crítico*) y nada más dos de cada cien pudieron armonizar la intención del texto con el contexto para cumplir con el propósito comunicativo (demandado por el reactivo) haciendo uso de un registro formal. [INEE, 2009:88]

Como vemos, uno de los grandes problemas de nuestros jóvenes es que no saben cómo expresar por escrito juicios, cómo deliberar, cómo argumentar, por ello es que mi interés se centra específicamente en la escritura de textos argumentativos ya que considero de suma importancia educar a futuros ciudadanos capaces de formar juicios y expresarlos de manera muy específica, ofreciendo razones o pruebas en apoyo a sus hipótesis, argumentando cabalmente, formando juicios y deliberando, de tal manera que puedan ser adultos que participen en la cultura escrita y que sean capaces de escribir para expresar, para informar, para convencer.

Émile DURKHEIM (2000) afirma que: “La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”. Parece obvio, tomando en cuenta los resultados de nuestros estudiantes y el señalamiento de Durkheim sobre la educación, que no estamos logrando desarrollar en nuestros jóvenes todas las capacidades y habilidades que nuestra sociedad les exigirá en un futuro y la competencia comunicativa no es la excepción.

Nuestra sociedad está plagada de injusticias, de hombres y mujeres incapaces de decidir, de opinar, de emitir mensajes eficientes que puedan ser

útiles dentro de nuestra sociedad, que expresen y justifiquen las necesidades y opiniones. Siguiendo la afirmación de LERNER (2001):

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinada situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen- sin un propósito propio- lo escrito por otros [...] El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria y enriquecedora para la vida, en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción” (40-41)

Este escenario hace urgente reflexionar sobre qué es lo que enseñamos, cómo lo enseñamos, cuáles son las estrategias adecuadas para que el alumno aprenda lo mejor posible, cómo podemos innovar en el diseño de secuencias didácticas acordes al enfoque por competencias, para que sean las idóneas para el estudiante y que a su vez faciliten el trabajo del docente; y finalmente cómo evaluamos esa enseñanza y de qué manera podemos coadyuvar, a través de los diferentes estudios, investigaciones y proyectos, en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como bien menciona José G. MORENO DE ALBA (2009) sobre los hábitos de lectura y redacción

[...] de acuerdo con diversas evaluaciones, los estudiantes que egresan de la secundaria, en su mayoría, carecen de estas habilidades o las tienen sólo de manera incipiente y superficial. Mientras esto persista, no hay otro remedio que el de partir prácticamente de cero en las asignaturas de lengua en el bachillerato, en lo que respecta a la comprensión de lectura y, sobre todo, a la redacción. (444)

Es ineludible que la competencia escritora, es decir, “el proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos) en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados[...]” (DÍAZ BARRIGA, 2010: 269), es fundamental en la sociedad del conocimiento, al menos si como país queremos que nuestros jóvenes accedan a una mejor calidad de vida y a competir dentro de un mundo globalizado; no obstante es una competencia que requiere de muchos tipos de capacidades y en el caso de los textos argumentativos, estos requerimientos son incluso mayores, y abarcan desde el dominio del lenguaje hasta procesos cognitivos.

María Teresa SERAFINI (1981) asegura que es hasta los 15-16 años cuando los jóvenes adquieren la capacidad de establecer criterios de clasificación, dándose cuenta de que éstos son relativos y no absolutos. Asimismo menciona que “para llegar a escribir complejos ensayos argumentativos es necesario tener la capacidad de agrupar no sólo los objetos sino también las propias ideas, según esquemas sofisticados”. (210)

Es precisamente en el periodo de la EMS cuando muchos de nuestros estudiantes desarrollan estas capacidades, por esta razón es fundamental que los docentes cuenten con la preparación, las estrategias y las herramientas necesarias para facilitar su aprendizaje con respecto a la escritura argumentativa que además sólo se puede llevar a cabo cuando se dominan textos menos complejos como los expresivos, los informativos-referenciales y los creativos. (cf. SERAFINI, 1989: 213)

¿A quién le corresponde la responsabilidad de esta educación? Y ¿Cómo puedo coadyuvar desde mi trabajo de grado a la solución de esta problemática? Amy GUTTMAN (*cf.* 2001) señala que la autoridad educativa debe estar compartida entre los padres, los ciudadanos y los docentes, no obstante mi interés particularmente reside en estos últimos, quienes actualmente no cuentan con las herramientas necesarias para dar seguimiento cabal a todas las reformas, y las razones son muchas, entre ellas porque no han tenido la capacitación necesaria y porque en muchos casos, se encuentran insertos en la inercia de la democracia dominante donde la presión por cumplir con los programas limita su capacidad de innovación; como bien afirma MERTON (*cf.* 2002) de los intelectuales, entre los que incluye a los profesores, el intelectual burocrático está limitado en gran medida a idear modos más eficaces de realizar las decisiones y de encontrar otras posibilidades para la acción que no violen los valores de la burocracia; es decir, el sistema político puede absorber sus posibilidades de acción, volviéndolo un intelectual técnico, que cumple su labor de manera funcional pero no se inmiscuye más allá de lo solicitado por su institución.

Bajo este panorama el docente puede encontrar restringida su labor y afectar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por ello es que personalmente creo que una manera de contribuir en dicho proceso es ofrecerle al educador herramientas que faciliten e innoven su labor, específicamente propuestas didácticas focalizadas, específicas y gradadas, que renueven los procesos formativos de acuerdo con las exigencias de nuestra sociedad en consonancia con la afirmación de DURKHEIM (2000) de que la

educación no puede abstraerse de su tiempo y lugar porque de ser así un sistema educativo no tendría nada de real en sí mismo.

Precisamente las exigencias de nuestra sociedad y las nuevas reformas de la EMS están vinculadas al enfoque por competencias donde, afirman algunos especialistas “la formación se lleva a cabo abordando problemas reales con sentido, significado y reto, porque eso es precisamente lo que significa una competencia: se trata de una actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto” (TOBÓN, PIMIENTA Y GARCÍA, 2010: 65). De esta manera resulta ineludible articular estrategias que se fundamenten en el enfoque por competencias basado en el modelo constructivista, contribuyendo el aprendizaje significativo, situación que requiere maneras distintas de gestionar el tiempo en el aula, la generación de modos de control de aprendizaje distintos, la transformación de la distribución de los roles del docente y el alumno y por supuesto, la conciliación de los objetivos personales de los alumnos con los objetivos institucionales, con la finalidad de motivar el aprendizaje.

Es por todo lo anterior que, como ya se mencionó, el objetivo general de este proyecto didáctico es facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del texto argumentativo en los estudiantes de Educación Media Superior.

## CAPÍTULO 2

### EL CONSTRUCTIVISMO Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

#### 2.1 El constructivismo y el enfoque por competencias

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. [DELORS, 1996:12]

Para ZAVALA Y ARNAU (2008) el término aprendizaje por competencias nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional, que entre otras acusa, tanto en la formación inicial como permanente, la centralización del aprendizaje de conocimientos por encima del aprendizaje de habilidades para su desarrollo; es decir, la preferencia de la teoría sobre la práctica de la enseñanza tradicional.

Dichos autores mencionan que la educación tradicional era selectiva y por tanto fomentaba la reproducción de la desigualdad social en tanto que era un proceso propedéutico que preparaba a los alumnos para superar cada uno de los niveles hasta llegar a la universidad sin importar que muchos de los estudiantes no tenían la posibilidad de llegar a ese nivel de estudios por lo que la escuela se volvía un instrumento de selección.



La búsqueda de la enseñanza para todos fue uno de los motores de las reformas educativas internacionales.

Formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de poder dar respuesta a los problemas que depara la vida se convierte, así, en la finalidad primordial de la escuela. Formación integral de la persona como función básica en lugar de la función propedéutica.[...]Es decir, una escuela que forme en todas aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional. [ZAVALA Y ARNAU, 2008: 25-26]

Es así como el concepto de competencias cobra importancia; no obstante, el término es usado asignándole múltiples significados; de hecho ya mencioné algunos de ellos en los antecedentes.

Lo verdaderamente importante para este enfoque no radica en tener el conocimiento memorístico, sino saberlo aplicar en diferentes contextos y de manera adecuada, puesto que la intención es que la escuela deje de buscar sólo la acumulación de saberes, y enseñar a emplearlos en la vida real; es decir, que los jóvenes se conviertan en profesionistas que, amén de conocer su materia, sepan trabajar en equipo, emprender proyectos, adaptarse y sobre todo solucionar problemas.

En este sentido y en palabras de ZAVALA Y ARNAU (2008): se necesitan *profesionales que, además de dominar los conocimientos y las técnicas específicas de su profesión, dispongan de actitudes y aptitudes que faciliten el*

*trabajo en las organizaciones: capacidad de trabajo en equipo, emprendizaje (sic), aprender a aprender, adaptabilidad, empatía, etc. (69)*

Competencia, según PERRENOUD (1997:7), es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.

TOBÓN, PIMIENTA Y GARCÍA (2010:12), además mencionan que las competencias integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer; es decir, los conocimientos, los procedimientos y habilidades, y los valores y actitudes.

María Elena SÁNCHEZ SEGURA (2005:43) nos ofrece una clara explicación acerca de los elementos que convergen en las competencias:

*Saber.* Se refiere a comprender información sobre la realidad: natural y social en las que el alumno se encuentra inmerso; son los conceptos, datos, hechos, que le permitan desarrollar habilidades para comprenderla, describirla, explicarla, relacionarla y predecirla. Se expresa mediante el lenguaje.

*Saber hacer.* Se refiere a los procedimientos, es decir, a una serie de acciones que se suceden en un orden determinado. Consiste en aprender los pasos y secuencias que posibilitan saber realizar las acciones; se desarrollan en forma paulatina, mediante la práctica.

*Ser.* Se refiere al desarrollo de la personalidad de los niños en términos de la interacción, cómo relacionarse con los otros, aprender valores, hábitos y actitudes que lo llevan a pertenecer a un grupo, estos aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia.

En pocas palabras, las competencias escolares deben abarcar el ámbito personal, social, interpersonal y profesional; conocer, hacer, ser y convivir.

Para Ana María MAQUEO (2009) el enfoque por competencias se nutre del Modelo constructivista, el cual se basa en el esquema conceptual piagetiano<sup>4</sup> que parte de la categoría de “acción”; ésta se considera fundamental tanto para el desarrollo cognitivo como psicológico del aprendiz.

Por su parte, MAURI (2009) menciona que:

La construcción de conocimientos es posible gracias a la actividad que éstos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumno se muestra activo si (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. [MAURI: 73, en MAQUEO, 2009: 62]

Por otra parte, otros autores (TOBÓN, PIMENTA Y GARCÍA, 2010) señalan que las competencias pueden ser vistas desde diferentes perspectivas o enfoques y los principales son cuatro: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo.

Para estos autores, el enfoque funcionalista hace énfasis en las actividades y tareas del contexto externo, así como en la descripción formal de las competencias. El enfoque conductual acentúa la articulación con las competencias organizacionales y las competencias clave en torno a las dinámicas

---

<sup>4</sup> “Piaget denomina esquemas a las unidades de organización que tiene el sujeto cognoscente, (...) estos se ejercitan, se van organizando e integrando en estructuras más elaboradas, hasta llegar a formar una estructura de conocimiento. Dos elementos indisolubles (...) en el proceso de desarrollo cognitivo son la organización y la adaptación. La organización cumple 3 funciones: 1) La conservación de los conocimientos adquiridos; 2) la tendencia de las estructuras a la asimilación de otros elementos para complementarlos y enriquecerlos, y; 3) la tendencia a diferenciarse y establecer nuevas relaciones de integración. Por su parte la adaptación se relaciona con un acto de acomodación, resultado de la interacción del conocimiento existente con la nueva información.” (MAQUEO, 2009: 63)

organizacionales también. Asimismo, el enfoque socioformativo da mayor importancia a la interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo y a la formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias y, finalmente, el enfoque constructivista hace hincapié en la dinámica de los procesos de relación y evolución y considera las disfuncionalidades en el contexto, además su currículum es organizado con base en situaciones significativas.

No nos compete, en el presente trabajo, profundizar en cada una de las perspectivas mencionadas, sin embargo es menester señalar que para esta tesis el enfoque utilizado será el constructivista debido a que lo más importante para nosotros es la construcción de conocimiento en la que el alumno tiene un papel activo, sin dejar de lado la función social en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante y debido a los múltiples constructivismos decidimos utilizar la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza (CCA), acuñada por César Coll, misma que en adelante explicaremos; no sin antes exponer en términos generales qué entendemos por constructivismo.

Mario CARRETERO (1993) asevera que el conocimiento es una construcción que elabora el ser humano a partir de esquemas o representaciones de una situación concreta o de un concepto previamente construido en su relación con el medio que le rodea. Así el constructivismo para este autor es:

La idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones

internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. [CARRETERO, 1993:21]

Por otra parte, MAQUEO (2009) enlista una serie de características del Modelo constructivista, de las cuales distinguimos sólo algunas:

- 1) Toma en cuenta aspectos cognitivos, afectivos y sociales; es decir, la educación es un proceso de formación global y no meramente informativo.
- 2) Dentro de la actividad que el alumno lleva a cabo, entabla relaciones pertinentes (no arbitrarias) entre lo que sabe y lo que quiere aprender.
- 3) Existe una clara interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en la medida en que promueve cambios en las representaciones que el sujeto ha construido de él. En este sentido el aprendizaje se convierte en lo que se denomina significativo, es decir, el aprendiente le atribuye sentido al nuevo contenido.
- 4) El nivel de desarrollo del alumno es fundamental para establecer vínculos entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos.
- 5) Concibe la escuela como el sitio idóneo para el desenvolvimiento personal, no sólo para la adquisición de conocimientos.
- 6) Toma los conceptos de aprendizaje profundo y aprendizaje superficial haciendo hincapié en que una de las tareas del educador será favorecer que el alumno

adopte el estilo de aprendizaje profundo; es decir, tenga la intención de aprender y relacionar lo que ya sabe con su experiencia cotidiana.

7) La motivación del alumno es un factor de suma importancia para el aprendizaje.

Debido a la pluralidad de constructivismos, decidimos utilizar la CCAE ya que elabora un marco global de referencia para la educación escolar que reúne los principios y conceptos explicativos de las diferentes teorías constructivistas estableciendo un eje estructurador fundamentado en la concepción de la educación como una práctica social y socializadora:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a asentar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido. [COLL, 1993: 15]

Para Coll la construcción individual del conocimiento escolar no se opone a la interacción social, es decir, la dinámica interna del desarrollo individual se relaciona directamente con el marco cultural en que vive el aprendiente, en pocas palabras, la educación escolar es una práctica social, en tanto que se articula

desde un marco institucional que trasciende la dimensión individual de la enseñanza y la incorpora a un proyecto educativo común. De la misma forma tiene una función socializadora; ya que las prácticas educativas afectan el desarrollo humano y cultural contextualizado de los discentes.

La educación escolar, para este autor (1993: 15), “promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado”. Para la CCEA, el aprendizaje significativo, en tanto concatenación, integración y coordinación o relación de conocimientos nuevos con esquemas de conocimiento que ya poseíamos es fundamental; así mismo, una particularidad del aprendizaje escolar es que la construcción personal se orienta a lo culturalmente establecido, y por ende no se realiza en solitario, sino que es un proceso compartido, conjunto, donde el docente guía la construcción del aprendizaje situando el proceso en la Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (VYGOTSKY, 1979, citado en COLL, 1993: 104). Dicho de otra manera es el maestro el que ofrece retos o desafíos a sus alumnos a través de sus actividades educativas, encaminando a los estudiantes a cuestionar, analizar y resolver situaciones que necesiten integrar o modificar, en sus conocimientos previos, sin perder de vista que el aprendizaje que se realiza repercute en el desarrollo global del estudiante.

Finalmente si recordamos que las competencias buscan el aprendizaje significativo de los estudiantes, movilizand o saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, dentro de contextos reales o ficticios pero cercanos a la vida cotidiana, podemos asociar fácilmente la CCEA y la enseñanza a ellas porque la finalidad de dichas competencias, como ya mencionamos, es aplicar los saberes en diferentes contextos y de manera adecuada, en la vida real y para ello los docentes necesitamos recordar que la educación es una práctica social y socializadora.

El aprendizaje por competencias requiere de ciertas condiciones para llevarse a cabo de manera idónea, por ello el siguiente apartado está dedicado a explicar dichas condiciones.



## **2.2 Condiciones de aprendizaje**

ZABALA (1993) menciona con respecto a los referentes básicos para planificar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje, que son los que se utilizan en la valoración de las decisiones tomadas tanto en las intenciones educativas como en la concepción de cómo se aprende y condicionan también las características de las distintas variables que configuran cualquier opción metodológica. Al hablar de dichos referentes el autor se refiere a las interacciones educativas entre el profesor y el alumno, a la organización de los contenidos, a la organización social del aula, los materiales curriculares, la distribución del espacio y el tiempo así como a la evaluación y a la atención a la diversidad.

De todos ellos consideramos pertinente para el desarrollo del presente trabajo y tomando en cuenta las secuencias didácticas que desarrollaremos más adelante para la escritura de textos argumentativos, mencionar las interacciones educativas, la organización social en el aula, la atención a la diversidad y la evaluación.

### **2.2.1 Interacción educativa**

Desde el modelo constructivista, el alumno es el centro activo del aprendizaje, es quien requiere llevar a cabo una actividad mental constante que posibilite la deconstrucción y la construcción de los aprendizajes, sin que esto signifique que el docente pase a un segundo lugar o pierda su importancia, por el contrario, es el docente quien planifica, conduce, interviene y motiva esa actividad mental. En

este sentido, ZABALA (1993) asegura que existen dos pilares que le permiten al docente intervenir, uno es la observación de lo que va ocurriendo en el proceso de aprendizaje, que permita el seguimiento cercano de la actividad del alumno y el segundo pilar es la plasticidad, misma que ofrece la posibilidad de atender la diversidad del alumnado en tanto que el docente puede tener en cuenta de forma diferenciada las necesidades de los alumnos. Dicha plasticidad según SOLÉ (1991 citada en ZABALA, 1993:150) se facilita cuando:

1. Existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo, en el que equivocarse sea un paso más en el proceso de aprendizaje, y en el que cada uno se sienta retado y al tiempo con confianza de pedir ayuda.
2. La planificación y organización de la clase aligeran la tarea del profesor y le permiten atender a los alumnos de forma más individualizada; ello implica disponer de recursos—materiales curriculares, didácticos—de uso autónomo por parte de los alumnos, y una organización que favorezca ese trabajo.
3. La estructura de las tareas permite que los alumnos accedan a ellas desde diversos puntos de partida, lo que no sólo es condición necesaria para que puedan atribuir algún significado, sino que, además, al dar cabida a diversas aportaciones, fomenta la autoestima de quien las realiza.

Toda esta Concepción se basa en el aprendizaje conjunto que tiene fundamentos teóricos en el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo porque ven la enseñanza “como un proceso de construcción compartida de significados

orientados a la autonomía – como resultado de un proceso- con la necesaria ayuda que dicho proceso exige”. SOLÉ (1991)

Por otra parte, y en este mismo sentido pero con referencia a la enseñanza por competencias, GARCÍA (2010) arguye que para enseñar por competencias bajo un esquema constructivista, el docente necesita estar convencido de dejar a un lado el estilo directivo de enseñanza para guiar la participación activa de sus estudiantes, para de esta manera adquirir una mayor percepción de lo que sucede con ellos:

Esta actitud debe extenderse a los alumnos, que al abandonar una relación de dependencia hacia el profesor, deben a su vez asumir su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje, de tal forma que adquieran la capacidad de autovalorar su propio progreso y tomar medidas para hacerlo más eficiente. [GARCÍA, 2010: 77-78]

### **2.2.2 El ambiente del aprendizaje**

El ambiente del aprendizaje tiene relación con el trabajo cooperativo, con el contexto, con los materiales didácticos utilizados, con la socialización de los conocimientos y la reflexión.

En primera instancia el trabajo cooperativo permite a los alumnos que puedan reflexionar, dialogar y construir el conocimiento; asimismo da la posibilidad al docente de desplazarse y prestar la ayuda necesaria a los grupos de estudiantes.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados benéficos para sí mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás [JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, 1999:14, citado en DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS, 2010: 90]

El proceso de enseñanza aprendizaje no se da en solitario sino en comunidad, los otros, compañeros y profesor, son también agentes culturales significativos, que coadyuvan el desarrollo personal o la construcción integral de los conocimientos. DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS (2010), elaboraron un listado de beneficios de la conformación de grupos cooperativos heterogéneos:

- ✓ Más aprendizaje elaborativo y reflexión colectiva sobre la necesidad de fundamentar y argumentar las respuestas.
- ✓ Aumento en la frecuencia para dar, solicitar y recibir explicaciones.
- ✓ Aumento en la adopción de perspectivas diversas y en el respeto a la diferencia misma.
- ✓ Incremento en la profundidad de la composición o producción a realizar.
- ✓ Manifestación de comportamientos más tolerantes, cuestionamiento de prejuicios.
- ✓ Relaciones interpersonales más equitativas.

✓ Aulas más inclusivas y democráticas.(98)

En la propuesta que se presenta, las primeras dos secuencias didácticas estarán planeadas para ser llevadas a cabo mediante trabajo cooperativo, la última está pensada para ser individual porque aunque conocemos los beneficios del trabajo en equipos o grupos, no podemos pasar por alto que el trabajo individual también es importante en tanto que promueve la autoregulación, y la atención a la diversidad debido a que el alumno puede trabajar a su propio ritmo, etcétera.

En otro orden de ideas y tomando en cuenta lo que anteriormente ya se mencionó sobre los contextos de aprendizaje donde se dé cabida a situaciones reales o ficticias pero cercanas a la realidad, la cuestión es que el profesor ofrezca precisamente secuencias didácticas cuyo contexto acerque a los alumnos a su vida cotidiana, para que puedan movilizar saberes que les permitan solucionar problemas no sólo de la materia en cuestión, en este caso la lengua escrita, sino en cualquier situación que deban resolver. Específicamente en la argumentación también se busca que los alumnos adquieran un pensamiento crítico, que se pueda concretar a través de la escritura, no obstante dicho pensamiento crítico se puede manifestar también fuera de las aulas e incluso más allá de la escritura.

En este mismo sentido los materiales didácticos necesitan conducir al alumno a esos contextos reales o ficticios, pero cercanos a la realidad, así como ser adecuados para cada contenido y accesibles a los estudiantes, es decir,

asequibles dependiendo de sus características, incluso pueden ser un conductor hacia la reflexión con respecto a su sociedad y en esa medida ofrecer la movilización no sólo de saberes conceptuales o procedimentales sino también actitudinales.

### **2.2.3 El aprendizaje significativo**

Uno de los elementos clave es el aprendizaje significativo porque un alumno competente es aquel que interviene eficazmente en su aprendizaje y moviliza los recursos aprendidos tanto actitudinales como procedimentales y de conocimientos; sin embargo, para poder movilizar esos conocimientos es necesario haberlos asimilado significativamente.

El postulado básico es que el aprendizaje significativo se produce cuando quien aprende construye, a partir de su experiencia y conocimientos anteriores, el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar (*cf.* CUBERO, 2005: 117).

Este término ausbeliano postula que aprender significa reformar los conceptos, ideas, conocimientos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva.

DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS (2010) afirman que para que el aprendizaje sea significativo se deben reunir las siguientes condiciones: “que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación, actitud) por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje”. (31)

Por su parte SOLÉ (1993) asegura que el aprendizaje significativo depende, en buena parte, de que el alumno pueda atribuirle sentido al mismo, sentido que se refiere a los elementos motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al acto de aprender. Este especialista señala que hay tres factores necesarios para que un alumno encuentre sentido a cualquier actividad escolar:

Saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello y en general cuál es el objetivo perseguido con una tarea y bajo qué condiciones se lleva a cabo.

En segundo término es fundamental que el alumno perciba que la tarea a elaborar cubre una necesidad, es atractiva, le interesa; no obstante el interés no es fortuito, es el docente quien a través de las actividades y del modo de llevar a cabo dichas actividades vuelve atractiva la actividad. De alguna manera una práctica educativa que ante los ojos del discente cubre una necesidad y además le permite implicarse activamente en ella, seguramente será una práctica interesante, que lo motive.

Finalmente como tercera característica, SOLÉ menciona que quien aprende debe entender que con su aportación y esfuerzo, y con la ayuda necesaria, va a superar el reto que se le plantea. Este último factor se relaciona con la formación de un autoconcepto por parte del alumno, quien a través de los ojos del maestro, de sus padres, y de sus compañeros, construye una imagen de sí mismo.

En sí mismo el aprendizaje significativo, en cuanto que parte de lo que el alumno sabe, despierta su interés, lo implica activamente en las actividades de construcción de conocimiento y puede potenciar positivamente sus aportaciones, es un modo respetuoso de trabajar con el estudiante integralmente, tomando en cuenta su individualidad pero también su contexto ya que finalmente la educación se encuentra inserta en una cultura y las actividades serán interesantes en tanto que formen parte de lo que para esa cultura es adecuado o inadecuado, experimentado, conocido y aceptado.

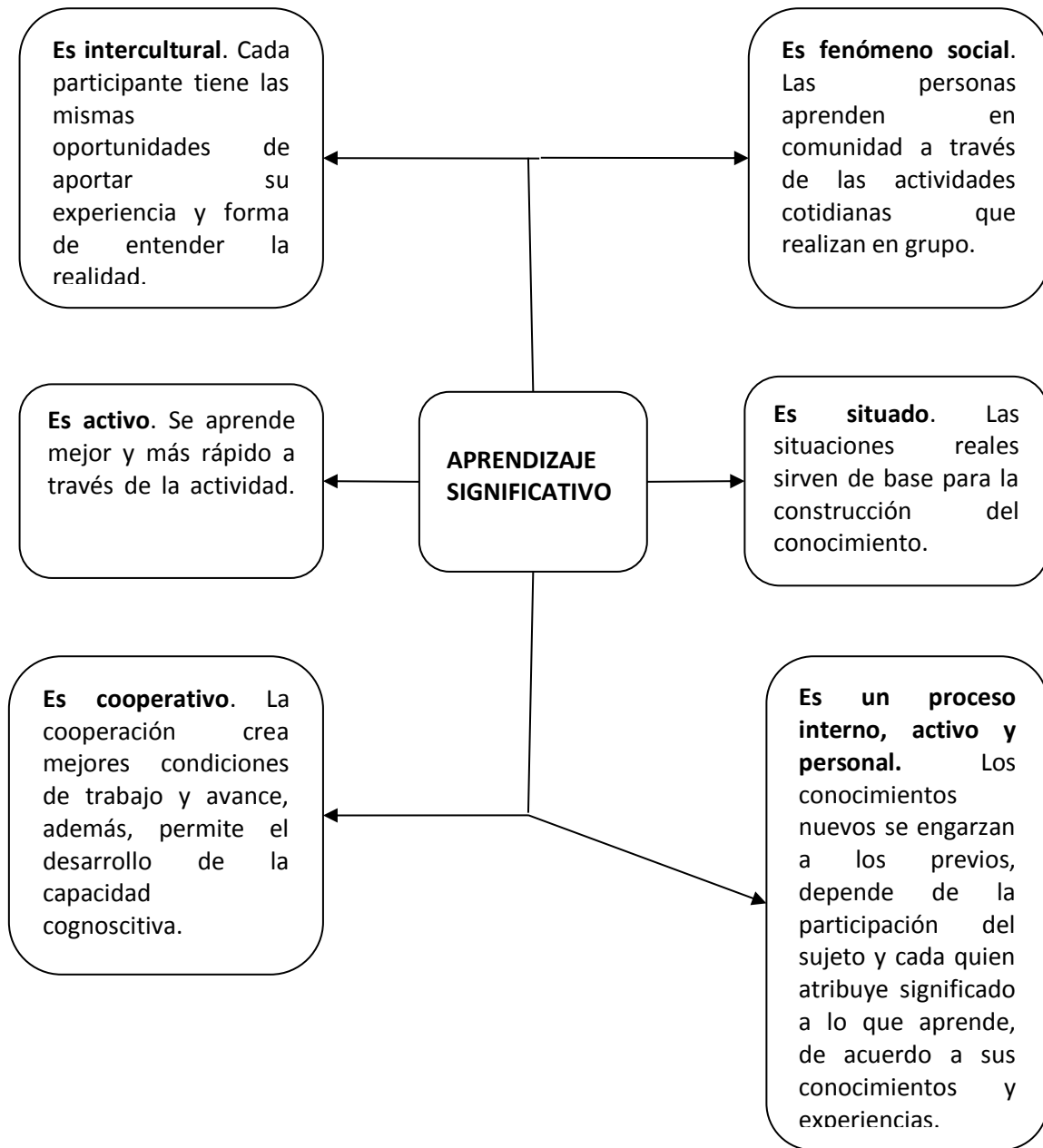
El sentido que podemos atribuir al aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Es lo que nos mueve a aprender, y es también lo que aportamos a una situación que nos va a implicar activamente.

[SOLÉ 1993]



CALERO (2008:121) resume el aprendizaje significativo mediante el siguiente

cuadro:



De esta forma es que el enfoque por competencias se inserta en el Modelo constructivista e intenta atribuir funcionalidad a los contenidos partiendo del

aprendizaje mediante situaciones-problema cercanos a la vida real, cuya intención es que el alumno aprenda esquemas de actuación específicos y pueda, más tarde, ser competente en su entorno cotidiano.

Por otra parte, se considera necesario mencionar, dentro de este capítulo, un elemento que puede generar ambigüedad o confusión en los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación, misma que será tratada en adelante.

### **2.3 La evaluación**

Idealmente el docente busca el desarrollo intelectual, social y ético de sus alumnos, este desarrollo se debe a todos los elementos involucrados durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación es, durante todo el proceso, una forma de obtener información que nos indique los factores que contribuyen o entorpecen el aprendizaje; no obstante es un tema que generalmente causa escozor tanto en los docentes como en los estudiantes, debido a que ha sido visto como la nota al final del curso o la calificación numérica que “merece” determinado trabajo escolar.

En la actualidad, la evaluación debe responder a la valoración integral del estudiante; desde la perspectiva constructivista se propone una reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje como parte del mismo; es decir, una evaluación diagnóstica que permita la valoración de sus conocimientos previos, una formativa que ofrezca la posibilidad de retomar y corregir aquellos aspectos débiles dentro del aprendizaje y finalmente una sumativa que evidencie los conocimientos adquiridos al cabo de la unidad. AHUMADA (2010) menciona que “el propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en cuenta su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos de cada estudiante”. (47)

CÁZARES Y CUEVA (2007) definen la evaluación del aprendizaje desde el enfoque por competencias como un proceso continuo, dinámico y flexible que se

construye a partir de la sistematización de evidencias y se dirige tanto a la revisión y generación de conocimiento sobre el aprendizaje, como a la práctica docente, cuya intención es generar reflexiones que cambien o adapten el trabajo en el aula para contribuir en el desarrollo de los aprendizajes.

[...] habrá que pensar en estrategias para involucrar al alumno en una corresponsabilidad en el desarrollo eficaz de curso, solicitándole que produzca traslados de sus aprendizajes en diferentes espacios dentro del aula y fuera de ella. La evaluación deberá comprometer a los estudiantes a aplicar el conocimiento y las habilidades para desarrollar la competencia de transferir los aprendizajes nuevos, a partir del propio convencimiento. (CÁZARES Y CUEVA:109)

Para nosotros, las evidencias que se solicitan para el enfoque por competencias se hacen presentes a través de los diferentes textos que escribirán los estudiantes, tanto en equipo, durante las primeras dos secuencias, como individuales en la última secuencia. Asimismo, a través de las rúbricas los discentes podrán evaluar su propio aprendizaje (autoevaluación), el aprendizaje de sus compañeros (coevaluación), y el desenvolvimiento del docente.

Para el constructivismo y en especial para la CCEA, la construcción activa de los conocimientos es central y finalmente la evaluación en los tres sentidos señalados al principio y de las tres maneras recién mencionadas, son estrategias evaluativas que contribuyen a la autoregulación y autonomía de los estudiantes en la medida en que los hacen partícipes de su propio proceso, conscientes de su aprendizaje y de su responsabilidad en ello.

## CAPÍTULO 3

### LA ARGUMENTACIÓN

#### 3.1 Argumentación

Un texto argumentativo es aquel que expone una opinión o la rebate, puede demostrar, persuadir o convencer a sus lectores de un determinado juicio o punto de vista, sus propósitos pueden ser varios: persuadir al lector de actuar o pensar de cierta manera, o de modificar sus conductas o ideas, como es el caso de los anuncios publicitarios; demostrar una postura o un juicio como irrefutable, como los textos filosóficos y científicos; y convencer al lector de la validez de juicios o aseveraciones, por ejemplo un artículo de opinión, el debate o el ensayo.

Para GRACIDA, GALINDO Y MARTÍNEZ (2011:18) la argumentación tiene como propósitos comunicativos: “Influir en el pensamiento y las acciones de los individuos mediante efectos como la persuasión, el convencimiento o la demostración, y orientar la conciencia y entrenar la razón.”

Hablamos de argumentación [...] cuando el escritor tiene como finalidad convencer a los posibles lectores de su propio punto de vista, demostrando que las posturas alternativas son menos adecuadas [...] al argumentar, el escritor supone que el lector tiene una idea diferente de la que él sustenta y pretende reducir estas diferencias mediante el lenguaje. Así, producir un texto argumentativo supone poner en marcha una serie de operaciones entre las que cabe citar: tomar postura y aclarar el propio punto de vista, justificar y apoyar este punto de vista

aportando argumentos, anticipar globalmente la posición del destinatario, discutir y desvalorizar los argumentos contrarios y llevar al lector a una conclusión mas o menos negociada. [CASTELLÓ,1995: 99 en GRACIDA, GALINDO Y MARTÍNEZ, 2002: 39]

El texto argumentativo representa una práctica social cotidiana que fomenta, a través del uso de las habilidades comunicativas, la adquisición de conocimiento, experiencia y mayores destrezas en la toma de decisiones, finalmente todos los días de una u otra manera, nos enfrentamos a la toma de decisiones.

Sabemos que la argumentación tradicionalmente se encuentra inserta en el sistema retórico, dentro del marco de la lógica; sin embargo existen cuantiosos modelos que presentan diversas clasificaciones y para el caso del presente trabajo, se utilizará el Modelo argumentativo de Teun A. van Dijk, misma que se explicará posteriormente, debido a que se considera que la división formal y semántica que hace del texto es adecuada para los fines que se persiguen en estas secuencia didáctica.

Resulta fundamental, para la plena comprensión de este texto, antes de entrar en los aspectos formales y didácticos, exponer la importancia del texto argumentativo en el bachillerato, con dicho fin, se abordará dicha materia en el siguiente apartado.

### 3.2 ¿Por qué escribir textos argumentativos en el bachillerato?

Para pensar bien, no basta que un hombre tenga ideas claras y distintas en sus pensamientos, ni que advierta la conformidad o inconformidad de algunas de ellas; es preciso que piense con ilación y que advierta la dependencia mutua entre sus pensamientos y razonamientos.

(LEIBINZ Libro III, cap.VII § 2)

La argumentación contribuye al desarrollo del pensamiento crítico e influye en las formas de aproximación de los alumnos a su realidad cultural, social y en su propio desarrollo. En este sentido CAMPS, A. Y DOLZ, J. (1995:7, en HURTADO:8) plantean lo siguiente:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Así pues surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas.

Si hablamos especialmente del texto argumentativo, que requiere conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de un nivel más avanzado que los otros tipos de texto, y nos centramos en jóvenes estudiantes de

la Educación Media Superior, la competencia de estos educandos es escasa; y al referirme a dicha competencia estoy tomando en cuenta la identificación, la comprensión y la producción porque considero que la lectura y la escritura están muy relacionadas, como diría JOLIBERT (2006): “No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.”(8)

De antemano sabemos que la competencia en nuestros jóvenes es pobre pero no por ello innecesaria y mucho menos si hablamos de textos que pueden coadyuvar el pensamiento crítico de los adolescentes, que como se expone en el siguiente apartado, cuentan ya con el razonamiento suficiente para ello, aunque este aprendizaje no es automático, depende en mucho de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3.2.1 Consideraciones sobre los estadios del desarrollo cognoscitivo del adolescente y la competencia escritora.**

La adolescencia conlleva importantes cambios en el individuo, tanto en la propia imagen, como en la manera de relacionarse con su entorno y en las nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes logran un nivel más complejo de pensamiento, mismo que les permitirá mayor autonomía y rigor en su razonamiento (cf. CARRETERO Y LEÓN, 2009:453). A este pensamiento, en la tradición piagetiana, se le ha denominado Formal y está inserto en el estadio de las representaciones formales, que es el último de los estadios para esta tradición, en el que el pensamiento lógico llega a la cúspide ya que puede utilizarse



coherente y sistemáticamente en cuestiones que exigen manejar hipótesis y comprobarlas:

Estadio de operaciones formales (A partir de la adolescencia): el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión , porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática sobre situaciones que exigen manejar hipótesis y someterlas luego a una verificación ordenada y exhaustiva , rechazando las que no se confirman y aceptando como parte de la realidad las que se confirman. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las organiza, las comprueba, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc. [PALACIOS, 2009: 46]

Es necesario mencionar que para Piaget, originalmente este estadio se situaba después de los 12 años, no obstante, en sus investigaciones posteriores, afirmó que los sujetos probablemente alcanzan el pensamiento formal al menos entre los 15 y los 20 años (*cf.* CARRETERO Y LEÓN, 2009:462), edad en la que se encuentran la gran mayoría de los jóvenes que acceden al bachillerato.

Piaget afirmaba que el pensamiento formal es universal, uniforme y homogéneo en tanto que forma un sistema de conjunto a través del cual el adolescente accede de modo simultáneo a los esquemas operacionales formales y atiende a las estructuras de las relaciones entre los objetos antes que su contenido, cuestión que significaría que la actuación del sujeto en este estadio no se vería afectada por el contenido de las tareas, sino por la complejidad de sus relaciones lógicas. No obstante, investigaciones post-piagetianas, encontraron

que, por el contrario, los contenidos sí son fundamentales en la actuación del pensamiento formal; por ejemplo DeLisi y Staudt (1980 en CARRETERO Y LEÓN, 2009:463), muestran que el contenido de la tarea posee una influencia definitiva en la solución final del problema, de hecho, factores como la familiaridad o el conocimiento previo que el sujeto tiene sobre la tarea, son definitivos a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado, aquí se asienta la importancia de no sólo tomar en cuenta su edad o su desarrollo cognoscitivo sino las lecturas previas, el tema que se maneje en las secuencias didácticas y el contexto en que se lleve a cabo el proceso didáctico, no será igual trabajar con el tema de la violencia en México, que tratarlo en Canadá, un país con mucho menos violencia.

En otro orden de ideas, para la educación, no es solamente necesario que los adolescentes tengan la capacidad cognitiva para acceder a razonamientos más complejos, sino que también resulta fundamental que alcancen un pensamiento crítico y esto se relaciona con la reestructuración de sus conceptos, es decir de ideas y creencias adquiridas y que en muchos casos sobreviven a la educación escolar. En este sentido CARRETERO Y LEÓN (2009), afirman que si bien es cierto que los adolescentes tienen la capacidad de elaborar razonamientos más complejos y abstractos que los niños, no sucede lo mismo con los cambios conceptuales que requieren la combinación de ciertas habilidades de razonamiento con suficiente información sobre los hechos que se traten de explicar y con un modelo de relaciones en el que los distintos elementos del problema o tarea a solucionar, se conecten entre sí en un esquema explicativo coherente, a esto se debe que la secuencia didáctica que aquí se presentará, se

elaboró a partir de una estructura que parte de la familiarización del esquema argumentativo, a través de la lectura, para posteriormente llegar, paso a paso, a escribir un texto argumentativo que demuestre su conocimiento de la tipología, y a la vez se presente una reflexión del tema.

Es por ello que en este trabajo desarrollaré un proyecto pedagógico en donde se ofrezcan secuencias didácticas destinadas a formar la competencia escritora específicamente encaminadas a la enseñanza de la redacción de textos argumentativos, desde lo más básico, textos argumentativos poco complejos y lectura de ensayos modelo, hasta finalmente lograr que los aprendientes escriban por sí mismos un breve ensayo.

En el siguiente apartado se elaborará una breve explicación del sustento teórico con respecto al modelo de argumentación y la escritura por procesos, utilizados ambos en el proyecto didáctico.

### **3.3 Aspectos formales: La macroestructura y la superestructura de Teun A. Van Dijk**

Una gramática del texto explica las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, para Teun A. Van Dijk el texto es abstracto, es un constructo teórico de varios componentes que no sólo tiene estructura gramatical, sino también estilística, retórica, esquemática, etcétera, es decir, el autor incluye en su concepto de gramática a la semántica referencial, la macrosemántica y la pragmática. Menciona así mismo que una gramática del texto, para poder cumplir sus funciones específicas, debe concentrarse en aquellas propiedades del discurso que una gramática de la oración no logra explicar adecuadamente, y dichas propiedades pertenecen a relaciones entre las oraciones de una secuencia, en primera instancia con una ordenación lineal de oraciones en el tiempo o en el espacio, esta ordenación se define también en términos de relaciones semánticas y pragmáticas.

Bajo esta plataforma, el autor asevera que existen estructuras textuales tanto a nivel temático como formal; en primera instancia encontramos las macroestructuras semánticas, es decir aquéllas que nos permiten encontrar la estructura temática global de un texto o coherencia global: “La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.” (VAN DIJK 1992:55)

Ahora bien, sólo aquéllas secuencias de oraciones que posean una macroestructura se denominan textos y en este sentido “Texto” no sólo corresponde a las realizaciones lingüísticas escritas o impresas sino a todas aquéllas que cumplan con un sentido semántico global.

Estas macroestructuras se componen de diversas microestructuras concatenadas y requieren una serie de reglas para su unión, denominadas macrorreglas, que son:

Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto. (VAN DIJK 1992:58)

Las proposiciones son la representación abstracta de la información, por ello van Dijk menciona que también podemos considerar las macrorreglas como operaciones que nos permiten transformar la información semántica. En concreto, un hablante puede deducir el tema de un texto y la construcción abstracta de esta deducción se lleva a cabo a partir de las siguientes macrorreglas:

1. Supresión u omisión: Toda la información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. Se elimina todo aquello que no tiene una función ulterior para el texto.

2. Selección: Consiste en elegir la información principal del texto y es la operación inversa a la omisión o supresión.
3. Generalización: Se sustituye una serie de proposiciones o conceptos por uno que los englobe.
4. Construcción o integración: La información es sustituida por una nueva información, la intención es formar un concepto más general o global.

Las macroestructuras tienen no sólo un papel semántico o cognitivo, sino también uno comunicativo, social. Precisan cuáles son las cuestiones más significativas de las conversaciones, y definen también aquello a lo que la gente prestará atención, lo que evaluará y sobre lo que actuará, entre otras cosas.

DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS (cf. 2010: 235) aseveran que los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia dependa de la complejidad del texto y el propósito del lector, estos especialistas enlistan los macroprocesos de la siguiente manera:

- La aplicación de las macrorreglas al entramado microestructural, misma que puede ser recursiva.
- La jerarquización de las ideas del texto o identificación de las macroproposiciones.

- La elaboración de la macroestructura; es decir, la integración y construcción de la coherencia global a partir de las macroproposiciones.
- El empleo de inferencias a partir del conocimiento previo.
- La construcción del modelo de la situación que es la representación del contexto.

Por otra parte, el texto también cuenta con una disposición formal, es decir, con una estructura global predominante que presenta la información que caracteriza el tipo de texto, a la que se le denomina superestructura. Es ella quien determina el orden global de las partes de un texto: “Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.” (VAN DIJK 1992:144)

Es necesario mencionar que los mismos esquemas pueden manifestarse en diferentes sistemas semióticos.

El esquema básico de la estructura argumentativa consiste en la secuencia Hipótesis (premisa)-Conclusión. Esta estructura la encontramos tanto en las conclusiones formales como en las enunciaciones argumentativas del lenguaje cotidiano.

La estructura argumentativa de un texto debemos verla, sobre todo si procedemos de manera histórica, sobre el fondo del diálogo persuasivo. Contrariamente a la aseveración directa, aquí la tarea

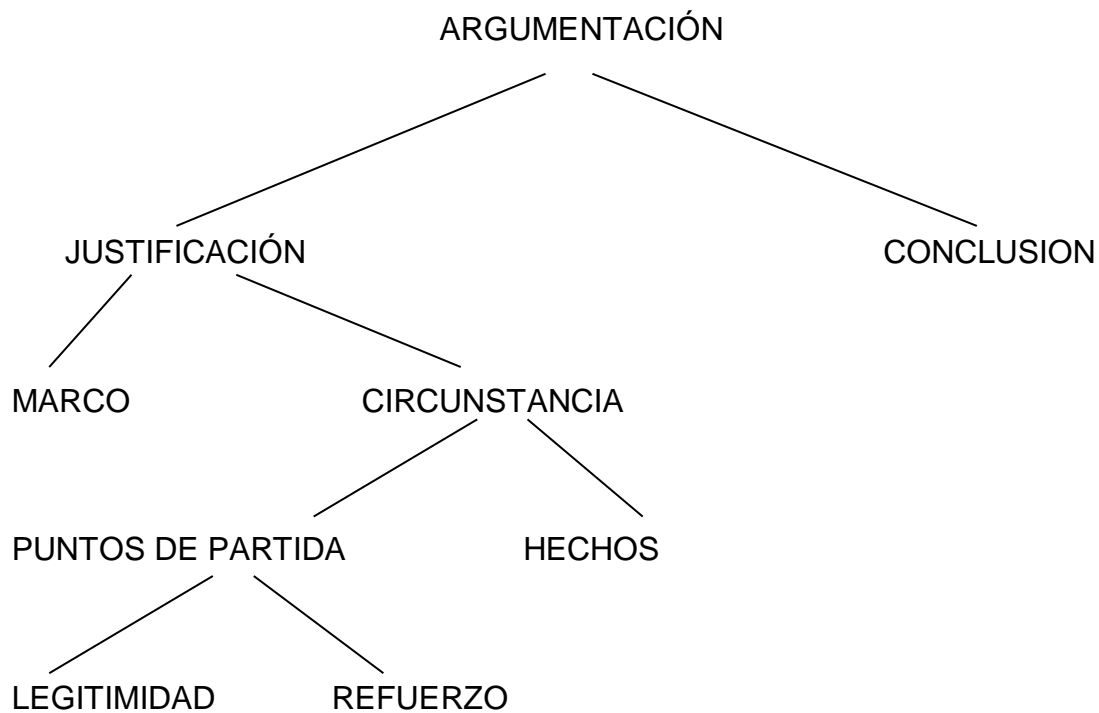
consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración. (*Ibíd*:158)

Existen varios elementos que forman la estructura argumentativa, estén o no explícitos; en primera instancia, se encuentra la Legitimidad, es decir, la base en la que se asienta la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión.

Por otra parte hay un concepto denominado Refuerzo que es la explicación del qué y cómo se relacionan las hipótesis con la conclusión. Así mismo existe el llamado Marco, que es "...la estructura conceptual que representa el conocimiento convencional de los usuarios de una lengua..."( VAN DIJK 2010:33-34)

Es importante destacar que VAN DIJK (1992:161) reformula la categoría hipótesis en la categoría justificación, misma que subdivide en otras tantas categorías "... Puesto que en la vida cotidiana y el lenguaje familiar, [...] simplemente bastaría una relación superficial o general de las circunstancias condicionantes para la justificación de una aseveración, en la sala de audiencia y especialmente en la lógica formal se ha de precisar la legitimidad, el marco y todas las demás categorías." El siguiente esquema es el que teóricamente presenta Van Dijk





Es claro que esta base teórica no se presenta a los alumnos literalmente, la importancia reside en trabajar con ellos a partir de la macroestructura o coherencia global del texto y la superestructura u orden global, de tal forma que puedan en primera instancia distinguir los textos argumentativos para posteriormente, a través de circuitos argumentativos y todo un proceso de preescritura, llevar a cabo sus propios textos.

En este sentido se elabora una transposición didáctica, retomando lo que DENYER (*et al.* 2007: 86) menciona con respecto a la enseñanza en el enfoque por competencias:

Para transponer los conocimientos que se van a enseñar, el profesor selecciona los conocimientos (no da todos los conocimientos sobre un tema), los simplifica, tanto conceptual como lingüísticamente, y

los programa (organiza las secuencias según un orden, por ejemplo, de los más sencillo a lo más complicado). En seguida, comunica el resultado de su transposición a los alumnos, esperando que éstos lo asimilarn y que, a la postre, el resultado del aprendizaje sea aplicado en la vida real.

Por lo anterior es que en la secuencia que se propone no será posible encontrar conceptos teóricos tal como los presenta Teun A. Van Dijk, sino adecuados a los estudiantes.

Hasta aquí los aspectos teóricos formales necesarios para la comprensión de la elaboración del presente proyecto; ahora veremos los aspectos didácticos relacionados con la escritura por procesos.

### **3.4 Aspectos didácticos: La escritura por procesos**

En 1981 Linda Flower y John Hayes publicaron el Modelo del proceso cognitivo, cuyo objetivo es indicar la complejidad del proceso de escritura y señalar que esta última es una actividad de resolución de problemas con diversas facetas, dinámicas y recursivas. Este modelo se divide en tres partes principales: la memoria a largo plazo del escritor, el entorno de la tarea y los procesos de escritura. (cf. BJÖRK Y BLOMSTRAND, 2007:25)

La parte central de nuestro estudio se relaciona principalmente con el tercer elemento “los procesos de escritura”. En este sentido dichos autores mencionan que estos procesos se subdividen en planificación, traducción, revisión y monitor; sin embargo otros autores (cf. DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS 2010: 270) han simplificado estos procesos en tres: planificación, textualización y revisión, mismos que utilizamos para la elaboración de los instrumentos de evaluación en el presente estudio y que a continuación explicaremos.

La planificación se constituye de tres subprocesos, a saber (*op.cit* 271-272):

a) Establecimiento de metas u objetivos: es el establecimiento del propósito comunicativo en función de la audiencia y el tema.

b) Generación de ideas: se relaciona con la búsqueda de información que se requiere para cumplir con el propósito.

c) Determinación del género y la organización estructural del texto: se refiere al género y la organización que se pretende lograr de la información.

La textualización es el subproceso en el que se elabora la producción escrita de la planificación y requiere una serie de operaciones cognitivas para elaborar una secuencia discursiva que cuente con cohesión, coherencia y adecuación.

La revisión consta de dos subprocesos:

- a) Edición y lectura del texto: actividades de detección de errores.
- b) Reedición del texto: consiste en la corrección de errores detectados a nivel léxico, sintáctico, ortográfico, de cohesión, de coherencia y de adecuación.

Cabe mencionar que este proceso es recursivo, dinámico y no necesariamente lleva una elaboración lineal en tanto que el estudiante al encontrar cambios, errores o vacíos, debe regresar al proceso que los presente y corregirlos; por ejemplo, al elaborar la textualización pueden observarse errores en la planificación y es obligatorio revisarla o al corregir se debe volver a la textualización, etc.

Hasta aquí, de manera general, presentamos un esbozo del marco que sustenta la escritura por procesos que a su vez fundamenta todo el estudio.

## **CAPÍTULO 4**

### **ESTRATEGIAS Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO**

#### **4.1 Exposición de la propuesta didáctica**

El objetivo principal de la presente propuesta didáctica es que los alumnos, a través de la identificación de la macroestructura y la superestructura argumentativas, y siguiendo la escritura por procesos - planificación, textualización y corrección-, logren escribir textos argumentativos, cohesionados, coherentes y adecuados, logrando de esta manera que los estudiantes cumplan con algunos de los objetivos del segundo semestre del plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública.

La base curricular de este proyecto didáctico es el programa de la asignatura Taller de Lectura y Redacción II, Habilidades Comunicativas, en el Bloque II: Haciendo valer mis opiniones (Texto argumentativo), cuyo objetivo es el siguiente: “Ante diversas situaciones polémicas del mundo actual el estudiante será capaz de adoptar una postura y defenderla con argumentos lógicos y coherentes, tanto de forma oral (debate) y escrita (texto argumentativo) en un marco de respeto y tolerancia. Dicho bloque corresponde al segundo semestre del bachillerato” (2011:9).

El proyecto de escritura se dividirá en tres fases, la primera tiene como finalidad que los alumnos identifiquen la tipología textual, ya que como afirma CAMPS (2003): “Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay

que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor”.

Es importante mencionar que dicha identificación parte de la observación y el análisis de diversos textos modelo, tanto escritos como icónico verbales, con una misma temática, dependiendo de la fase en la que se encuentre la secuencia, y parte de la observación de un breve documental; los conceptos generales serán transmitidos expositivamente por el docente. Al terminar esta primera parte, los alumnos, de manera colaborativa, escribirán un texto corto, una cuartilla, donde plasmen las opiniones que previamente acordaron, a partir de la información ofrecida por el docente y siguiendo un proceso de escritura que conste de planificación, textualización y corrección.

En la segunda parte lo esencial es la cohesión, la coherencia y la adecuación de los textos, en este caso, siguiendo con el trabajo colaborativo, llevarán a cabo ejercicios que los lleven a transformar, manipular y sustituir información. Posteriormente intercambiarán los textos que previamente corrigieron y los reelaborarán. Esta segunda fase conduce a la reflexión metalingüística y a la construcción de conocimientos procedimentales, conceptuales y actitudinales: ¿Cómo elaboro un texto coherente, cohesionado y adecuado? ¿Qué organización tiene un texto argumentativo? ¿Qué elementos se deben corregir? ¿Cómo trabajamos en equipo para lograr el objetivo?

La última fase consiste en la producción individual de un texto argumentativo, en el que a partir del proceso de la escritura, planifiquen,

textualicen y corrijan, primero de manera individual y posteriormente de manera colectiva, mediante el intercambio de sus escritos.

De manera general, las actividades propuestas estarán enmarcadas en un proceso donde los alumnos sean sujetos activos dentro de la construcción del conocimiento; lleven a cabo trabajo colaborativo, en el que lean, analicen e identifiquen el texto argumentativo; debatan y negocien las decisiones necesarias para la planificación de sus textos; produzcan de manera colectiva e individual textos argumentativos; y finalmente reflexionen y corrijan sus propias producciones y las de sus compañeros.

Concretamente las actividades relacionadas con la lectura y escritura de los textos modelo, junto con las explicaciones del docente, sostienen el aprendizaje conceptual. Los conocimientos procedimentales se sustentan en las actividades del proceso de la escritura, así como en los ejercicios que conducen a la reflexión metalingüística. Y los conocimientos actitudinales se promueven mediante las actividades de interacción, de colaboración, de reflexión y de crítica que se presentan durante toda la secuencia.

Algo fundamental es que las dos primeras fases se llevan a cabo mediante trabajo colaborativo en el que se promueve el diálogo, el debate, las decisiones consensuadas, la negociación y la reflexión en común de las visiones particulares del mundo. Y la última fase conlleva la puesta en práctica individual y la recapitulación de los conocimientos aprendidos en el proceso.

De la misma forma, la temática de los textos modelo, que servirán de base para sustentar sus escritos, debe motivar y dar sentido a la labor escritora,

acercándolos a contextos reales o ficticios, pero cercanos a la realidad, de otra manera la actividad escritora se convertirá en un campo árido, aburrido y sin sentido.

Finalmente, cabe señalar que aunque son los estudiantes los que construyen el conocimiento, cada una de las actividades estará acompañada por materiales, elaborados previamente por el docente, que acompañen el proceso y faciliten su aprendizaje; es decir, el docente es en todo momento facilitador del proceso.

Ciertamente la secuencia se fundamenta en un programa específico, no obstante, la intención es elaborar una serie de estrategias progresivas y ordenadas, que puedan ser utilizadas en diversos programas, con los ajustes que sean necesarios.

#### **4.1.1 Objetivos**

**Objetivo general:** Que los alumnos, a través de la identificación de la macroestructura y la superestructura argumentativas, y siguiendo la escritura por procesos, logren escribir textos argumentativos, cohesionados, coherentes y adecuados.

**Objetivos específicos:**

El alumno

- 1.- Identifica la macroestructura y la superestructura argumentativas.
- 2.- Se apropia del proceso de composición escritora.
- 3.- Construye estrategias de apoyo a su composición.



4.- Autoregula su proceso escritor (Metaescritura).

5.- Escribe textos argumentativos de manera autónoma.

#### 4.1.1.1 Contenidos curriculares por secuencia

Como mencionamos en el capítulo 2, el enfoque por competencias promueve tres tipos de saberes, procedimentales, conceptuales y actitudinales, mismos que, afirman los especialistas (*vid.* MORALES LIZAMA, 2013:64-68, TOBÓN, PIMIENTA Y GARCÍA 2010:71) deben ser considerados o desglosados en la elaboración de la secuencia didáctica.

MORALES LIZAMA (2013) afirma que “[...] se plasman en cada saber las pautas-guía para la planificación didáctica [...]”(69); es por ello que el siguiente cuadro menciona cuáles son los contenidos pertenecientes a los tres tipos de saberes.

Contenidos	Conocimientos declarativos (Saber qué/conocer)	Conocimientos procedimentales (Saber hacer)	Conocimientos actitudinales (Saber ser)
Texto argumentativo: Función, estructura y características.	El alumno:  1.-Identifica tesis, argumentos, tipos de argumentos.  2.-Reconoce la estructura de un texto argumentativo: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión.  3. Reconoce los propósitos de un texto argumentativo: persuadir y convencer	El alumno:  1.-Elabora dos circuitos argumentativos distinguiendo los elementos que integran la estructura del mismo.  2.- Elabora, en equipo, una opinión a partir de los circuitos argumentativos. (Escritura por procesos)	El alumno:  1.- Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión.  2.-Respeta las opiniones ajenas.  3.- Valora la crítica constructiva.  4.-Respeta los turnos de habla.  5.-Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros.

			6.-Reflexiona con respecto a la importancia del texto argumentativo y su utilidad en la vida cotidiana.
Uso de conectores y Escritura por procesos	<p>1.-Identifica la función de los marcadores discursivos en la elaboración de textos argumentativos.</p> <p>2.-Identifica la planificación, la textualización y la corrección como elementos necesarios del proceso de la escritura</p>	<p>1.Reconoce la importancia del uso de conectores para darle cohesión al texto.</p> <p>2.Planifica, con su equipo, la escritura de un texto argumentativo.</p> <p>3. Redacta su texto haciendo uso recursivo de su planificación.</p> <p>3.1 Estructura un texto con introducción, cuerpo argumentativo y conclusión.</p> <p>4.Trabaja con borradores y corrigen entre equipos.</p> <p>5.Elabora una presentación final.</p> <p>6.Utiliza los marcadores discursivos en la elaboración del texto</p>	<p>1.- Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión</p> <p>2.-Respeta las opiniones ajenas.</p> <p>3.- Valora la crítica constructiva.</p> <p>4.-Respeta los turnos de habla.</p> <p>5.-Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros.</p> <p>6.-Desarrolla una actitud crítica ante los textos que lee.</p> <p>7.-Participa respetuosamente en la corrección de los textos de otros compañeros.</p>
Escritura de un ensayo	1.-Identifica las características de un texto modelo	<p>1.-Lee textos modelo.</p> <p>2.Planifica su escritura de manera individual.</p> <p>3.- Redacta un primer</p>	<p>1.-Muestra una actitud autocrítica.</p> <p>2.-Reflexiona con respecto a su propia escritura.</p>

		borrador 4.- Revisa su propio texto. 5.- Autocorrige	
--	--	------------------------------------------------------------	--

#### **4.1.2 Muestra**

La muestra fue no aleatoria por disposición, la participación fue voluntaria.

El profesor Óscar Rodríguez Morales, del Colegio de Bachilleres, plantel 20, me permitió trabajar con su grupo en diferentes momentos, durante dos semestres, para poder llevar a cabo las secuencias didácticas e incluso la observación.

La primera práctica se efectuó con un grupo de 38 estudiantes, de los cuales en promedio trabajaron 30.

La segunda práctica se realizó con un grupo de 35 alumnos, 32 de los cuales fueron constantes en su participación.

#### **4.1.3 Recursos**

A continuación se enlistan los recursos materiales necesarios para la puesta en práctica de la presente secuencia didáctica.

##### **En el aula:**

Pizarrón

Proyector

Computadora

Los textos seleccionados como ya se ha mencionado anteriormente, son variados y con temas asequibles para los alumnos; en cada segmento de la

secuencia se ofrece al alumno un tema distinto. El siguiente cuadro muestra los textos utilizados en el trabajo en aula.

Tipos de material	Material escrito y audiovisual	Sesiones
<p>Audiovisual</p> <p>Electrónico</p> <p>Electrónico</p>	<p>Documental: CIDE, 2006: Hernández, Roberto (Dir), <i>El Túnel</i>, México, 2006</p> <p>Bátiz, 2011: Bernardo Bátiz V.” Reformas forzadas” <i>La Jornada</i>, (Versión electrónica), sábado 5 de febrero del 2011</p> <p>Bátiz, 2011: Bernardo Bátiz V. “Justicia: tendencias” en <i>La Jornada</i>,(Versión electrónica), lunes 28 de febrero del 2011</p>	<p>1-6</p>
<p>Electrónico</p> <p>Impreso</p>	<p>Serna, 2011: Enrique Serna, “Cómo fracasar en sociedad” en <i>Letras libres</i>, (Versión electrónica), Septiembre del 2011  <a href="http://www.letraslibres.com/revista/columnas/como-fracasar-en-sociedad">http://www.letraslibres.com/revista/columnas/ como-fracasar-en-sociedad</a></p> <p>Fuentes, 2008: Carlos Fuentes, “Amistad”, en <i>En esto creo</i>, México: Alfaguara.</p>	<p>7-11</p>
<p>Electrónico</p> <p>Electrónico</p>	<p>Steinsleger, 2011: José Steinsleger “Facebook y la vida de los otros”, en <i>La Jornada</i>, (Versión electrónica), 6 de julio del 2011  <a href="http://www.jornada.unam.mx/2011/07/06/opinion/023a1pol">http://www.jornada.unam.mx/2011/07/06/opinion/023a1pol</a></p> <p>Steinsleger, 2011: José Steinsleger “La ideología Facebook”, en <i>La Jornada</i>, (Versión electrónica), 30 de julio del 2012  <a href="http://www.jornada.unam.mx/2011/07/20/opinion/027a2pol">http://www.jornada.unam.mx/2011/07/20 /opinion/027a2pol</a></p>	<p>12-17</p>

#### 4.1.4 Tiempos

El programa de Taller de Lectura y Redacción II, Habilidades Comunicativas, del segundo semestre expresa claramente que el bloque temático II. *Haciendo valer mis opiniones*, referido al texto argumentativo, tiene una carga horaria de 17 sesiones de 50 minutos cada una; basada en eso presento el siguiente cuadro en el que explico la división por segmento de la secuencia que propongo.

Sesiones	Actividades
Sesión 1	Evaluación diagnóstica. Observación del documental y elaboración de un circuito argumentativo donde identifican la tesis y los argumentos
Sesiones 2 y 3	Lectura de los artículos y elaboración de circuitos argumentativos
Sesión 4	Etapas de preescritura
Sesión 5	Etapas de escritura
Sesión 6	Corrección del texto
Sesiones 7 y 8	Ejercicios de conectores a partir de dos textos
Sesión 9	Etapas de preescritura, elaboración de circuitos argumentativos de los textos leídos
Sesión 10	Textualización del escrito

Sesión 11	Corrección
Sesiones 12 y 13	Lectura individual de dos artículos, elaboran circuitos argumentativos y responden un cuestionario
Sesión 14	Lectura de un ensayo y definición de ensayo
Sesiones 15 y 16	Planificación, redacción y corrección
Sesión 17	Entrega de trabajos corregidos y autoevaluación de procesos de escritura

## **4.2 Exposición de la experiencia de la intervención**

### **4.2.1 Evaluación diagnóstica**

En la primera práctica docente la evaluación diagnóstica únicamente consistió en una serie de preguntas que se respondían en plenaria, más tarde, como se comentará más adelante, la propuesta didáctica sufrió cambios y entre ellos la evaluación diagnóstica también se modificó.

Ésta modificación en la evaluación debía responder a la valoración integral del estudiante; por ello, desde la perspectiva constructivista se propuso una reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje como parte del mismo; es decir, una evaluación diagnóstica que permitiera la valoración de sus conocimientos previos, una formativa que ofreciera la posibilidad de retomar y corregir aquellos aspectos débiles dentro del aprendizaje y finalmente una sumativa que evidenciara los conocimientos adquiridos al cabo de la unidad.

La evaluación diagnóstica en la última versión de la propuesta, se llevó a cabo con el cuadro RA-P-RP (Pregunta anterior-Respuesta-Pregunta posterior), cuya intención fue identificar cuáles eran los conocimientos conceptuales previos y posteriores de cada alumno.

CUADRO RA-P-RP (Pregunta anterior-Respuesta-Pregunta posterior). Veamos el cuadro.

RESPUESTA ANTERIOR	PREGUNTAS	RESPUESTA POSTERIOR
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué entiendes por tesis?</li> <li>2. ¿Qué es un argumento?</li> <li>3. ¿Qué elementos debe contener un texto argumentativo?</li> <li>4. ¿Qué pasos debes seguir para elaborarlo?</li> </ol>	

Debido a que no fue posible probar toda la estrategia a continuación expondré la experiencia de intervención que llevé a cabo con la población ya mencionada.

#### **4.2.2 Intervención**

Originalmente se aplicó sólo la primera parte de la secuencia didáctica de este trabajo; debido a que sólo se contaba con 6 horas en aula con el grupo que se consiguió en Bachilleres para la práctica docente; asimismo, se llevó a cabo durante el segundo semestre de la maestría por lo que todavía no se había terminado completamente la elaboración de la estructura ni las estrategias didácticas subsecuentes.



Fue de esta manera que la primera secuencia didáctica se presentó al grupo de Práctica docente con el objetivo de identificar la macroestructura argumentativa y la posterior producción de un texto argumentativo; consistía en la presentación de un documental en el que los estudiantes, a través de una guía, identificarían la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión; más tarde leerían dos artículos de opinión para elaborar los circuitos argumentativos pertinentes, apoyados en otra guía y posteriormente, por medio de una guía de preescritura, elaborarían el esqueleto del texto que iban a producir para que al final llegaran a la etapa de corrección, que se llevaría a cabo entre pares. Mi intención era que los primeros dos circuitos argumentativos se elaboraran por equipos y el tercero, así como la guía de preescritura y la elaboración del texto se hicieran de manera individual.

Después de presentar dicha secuencia en la clase, hice varios cambios: Toda la actividad se realizó por equipos; incluí en la rúbrica del texto argumentativo los circuitos argumentativos para corroborar que utilizarán sus guías de preescritura en su propia producción textual; eliminé los tiempos de la estrategia porque eran demasiado rígidos y, en consecuencia, era improbable cumplirlos; también eliminé las preguntas que estaban incluidas en la apertura de la clase debido a que podrían abrir el tema y perder minutos muy valiosos y necesarios para la actividad. En la guía de crítica suprimí el apartado de *lenguaje y estilo* porque podría dificultar y confundir la corrección entre pares; asimismo,

aumenté en el primer anexo las premisas para que el video se observara únicamente una vez y los estudiantes sólo completaran la información.<sup>5</sup>

Después de la práctica docente y tomando en cuenta que faltó tiempo para terminar la estrategia; es decir, los estudiantes lograron elaborar el texto pero no alcanzaron a hacer una primera corrección entre ellos mismos; decidí que lo más adecuado era reducir la lectura de dos artículos de opinión, a uno, de tal forma que hubiera más tiempo para elaborarlo; además, esta última actividad era extraclase y, como comprobé en la práctica docente, los estudiantes no la hicieron. Por ello consideré pertinente que esa única lectura se llevara a cabo en el aula, lo que facilitaba la comprensión del texto argumentativo y, por ende, contribuiría a la posterior creación del texto final.

En el cuaderno de trabajo conservé las dos lecturas para ofrecer mayor información que pudiera resultar útil para los alumnos, en caso de tener el tiempo suficiente.

De manera general, esta primera secuencia no sufrió cambios sustanciales, más bien se modificó y dejó de ser tan ambiciosa, convirtiéndose en más acotada pero más real.

Más tarde, a partir del trabajo, el aprendizaje en el posgrado y de observar en la práctica que los alumnos no sabían leer adecuadamente, y mucho menos

---

<sup>5</sup> Posteriormente mi cotutora, la Maestra Gloria Baez, revisó el texto e hizo correcciones de estilo que incluí en las modificaciones.

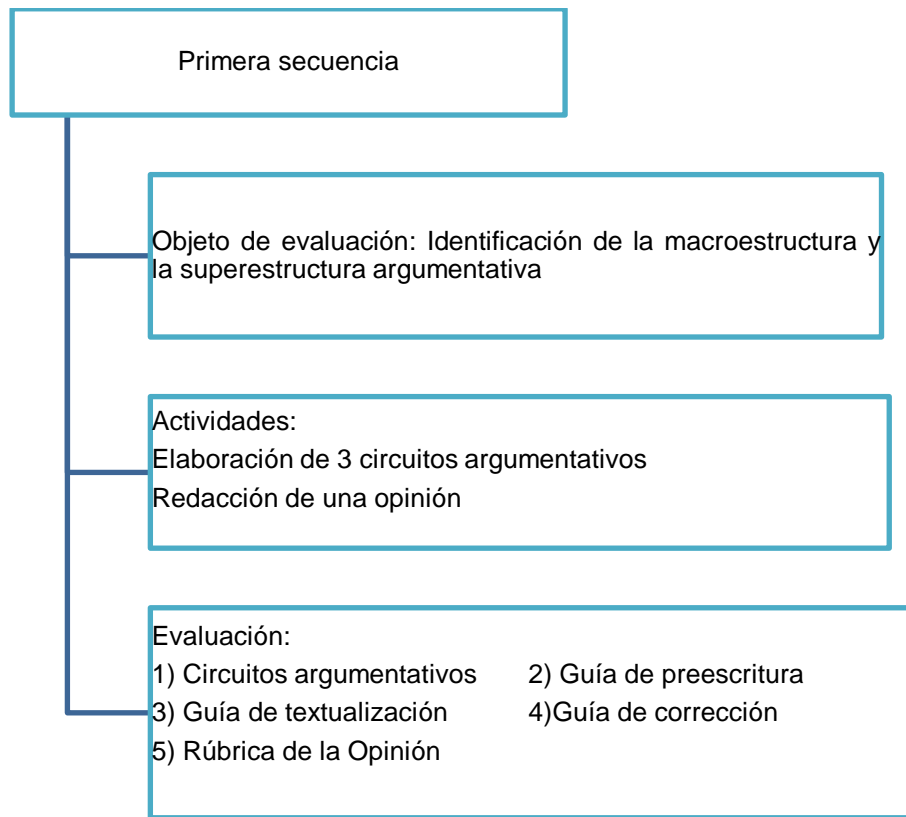
identificar la superestructura argumentativa, tomé la decisión de utilizar más horas del programa y elaborar una propuesta dividida en tres secuencias, en la que la primera parte estuviera más inclinada a la lectura; la segunda, al proceso de escritura y la tercera, al producto y al trabajo autónomo del adolescente.

A través de la práctica encontré que era necesario poner especial atención en la redacción del texto y elaboré una tercera versión de todo el trabajo, en la que además modifiqué y amplié el sistema de evaluación que más adelante explico; de tal suerte que la propuesta didáctica sufrió tres modificaciones importantes: uno, la ampliación de todo el proyecto didáctico, otro relacionado con los objetivos específicos y el último, con respecto a la evaluación.

En la última práctica docente logré terminar la primera secuencia didáctica debido a que conté con una hora más en el aula; es decir, 7 horas, mismas que alcanzaron para que los alumnos llegaran a corregir sus textos.

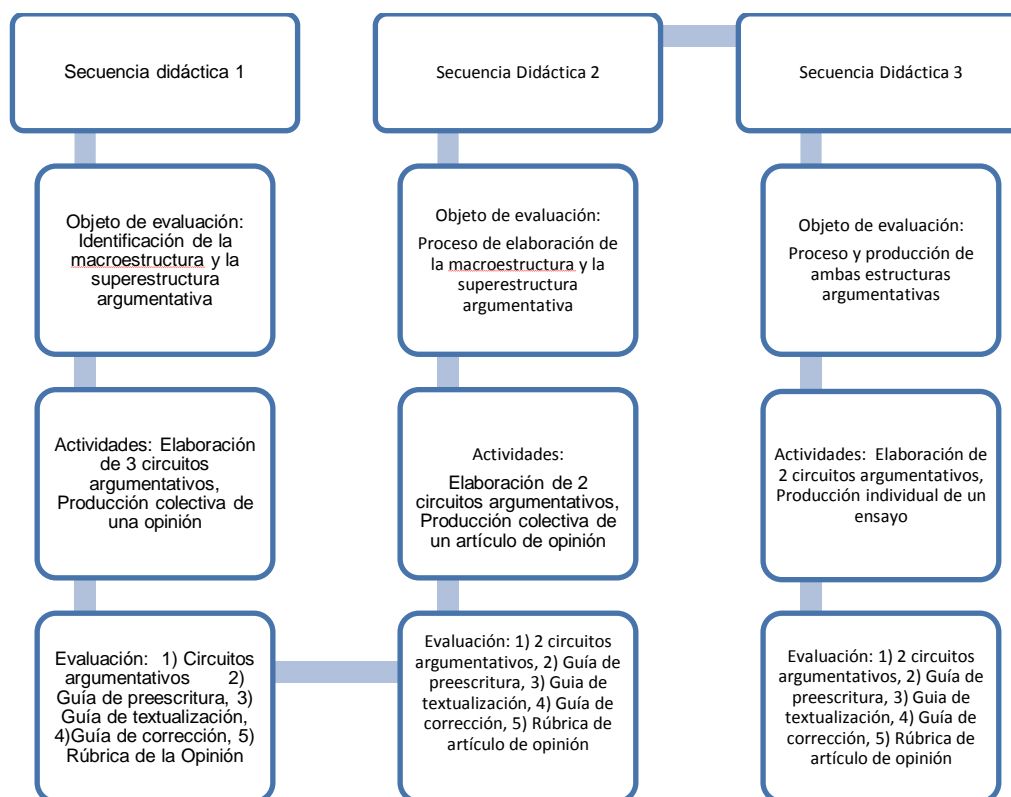
#### 4.2.2.1 Selección de secuencias para la propuesta

La primera secuencia se elaboró, como acabo de mencionar, pensando en una sola etapa, debido a que toda la información, la selección de textos e incluso el propio proceso pedagógico personal dentro de MADEMS, estaba en construcción:



Esta secuencia sólo estaba desarrollada para seis sesiones de clase y contaba con todo el proceso de escritura, aunque las evaluaciones no tomaban en cuenta los saberes actitudinales. Por otra parte, los conocimientos previos se observaban a través de preguntas generales sobre argumentación, al inicio de la sesión. No obstante, al cabo de esta práctica y la observación de un grupo,

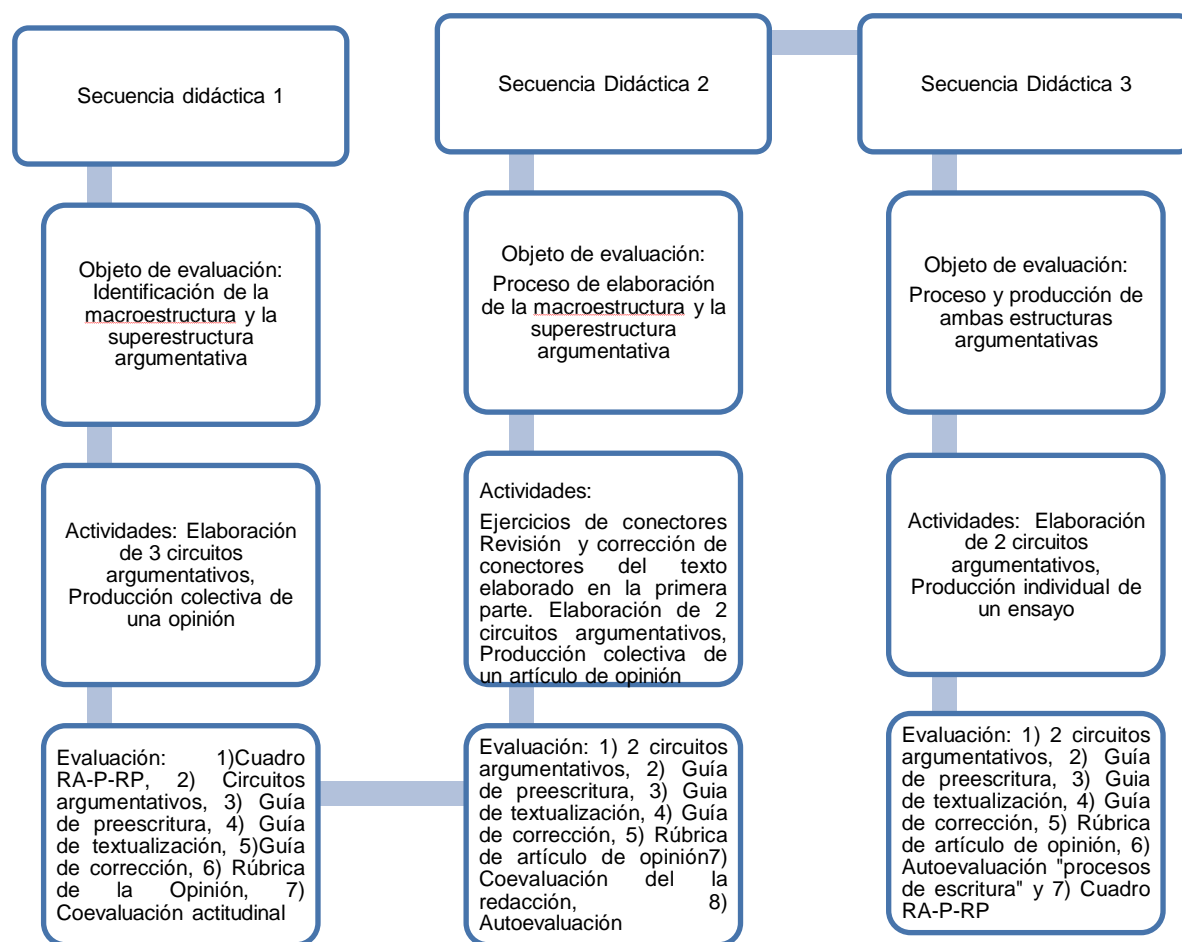
encontré que los conocimientos previos (específicamente sobre el texto argumentativo) eran muy pobres, en gran medida por eso es que el trabajo tuvo que ampliarse. Veamos el esquema de la segunda propuesta:



La ampliación se refiere a que elaboré el proyecto didáctico en tres secuencias seriadas de menor a mayor grado de dificultad, tomando en cuenta diferentes objetos de evaluación: en la primera lo primordial era que el alumno identificara el tipo de texto (recordemos que si bien es cierto, que los estudiantes escriben, también es verdad que lo hacen para familiarizarse con los procesos de escritura, más que con la finalidad de perfeccionar su redacción); la segunda secuencia, tenía la intención de centrar su importancia en el proceso de escritura, y la tercera, consistía en escribir un texto argumentativo de manera autónoma, es

decir, lo fundamental en ese caso era que aprendieran el proceso y elaboraran su texto.

La tercera y última corrección no tuvo grandes cambios con respecto a la anterior:



Las modificaciones, como pudimos observar, tuvieron que ver, en primer término, con la evaluación; es decir, se incluyeron más parrillas en las que los alumnos pudieran autoevaluarse y coevaluarse; y finalmente, en la segunda secuencia, en la que era necesario reforzar la redacción del texto argumentativo, decidí incluir ejercicios en los que los alumnos reconocieran los conectores y los usaran en la redacción; asimismo, debido a la ausencia de conocimientos previos

con respecto al texto argumentativo, se incluyó el cuadro RA-P-RP, con el objeto de identificar sus conocimientos declarativos iniciales y finales.

Finalmente veamos de qué manera resultó la evaluación con la última versión de las secuencias.

#### **4.2.2.2 Evaluación**

Ahumada (2010) menciona que “el propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento [...]” (47)

Para las tres secuencias didácticas incluidas en el proyecto de escritura se privilegia la evaluación formativa; es decir, en cada una de las secuencias encontraremos diferentes tablas que apreciarán tanto los conocimientos conceptuales y procedimentales como los actitudinales.

Por otra parte, debido a que el resultado final de cada secuencia es un texto argumentativo, éstos sirven para verificar los resultados obtenidos progresivamente en la escritura.

Asimismo, dentro de toda la estrategia se cuenta con autoevaluaciones y coevaluaciones, tanto en la zona actitudinal como en la zona procedimental. Es importante mencionar que parte de la evaluación tiene como finalidad que los educandos hagan suyo el proceso de escritura, por ello es que un elemento primordial es la corrección entre pares de los textos que se escriben, tanto a nivel colectivo como a nivel individual.

Debido a que, como ya se mencionó, la estrategia consta de 3 secuencias progresivas, cada una de ellas es evaluada de manera independiente; sin embargo, al finalizar las tres, se calcula un promedio que permite obtener la evaluación sumativa.

Los elementos a evaluar son los siguientes:

#### SECUENCIA 1

Trabajo en clase	Circuitos argumentativos. (3) Guía de preescritura Guía de Textualización y primer borrador Guía de crítica	50%
Participación	Coevaluación actitudinal Participación en clase	30%
Texto corregido	Opinión	20%

#### SECUENCIA 2

Trabajo en clase	Actividades de conectores ( 3 tablas) Guía de preescritura Guía de Textualización y primer borrador Guía de crítica/corrección	40%
Participación	Autoevaluación Participación en clase	30%
Texto corregido		30%

#### SECUENCIA 3

Trabajo en clase	Actividades ( 3) 2 circuitos argumentativos Planificación Redacción del primer borrador	40%
------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



	Corrección del texto de un compañero	
Participación	Autoevaluación del proceso de escritura Participación en clase	30%
Texto corregido	Ensayo	30%

Como podemos observar en la primera secuencia se le da poco peso al texto corregido, esto se debe a que es el primer texto argumentativo que se solicita y lo esencial en esa secuencia es que comprendan la estructura y la intención de la argumentación. No obstante, las siguientes dos secuencias representan un porcentaje mayor para el trabajo final.

Asimismo, consideré fundamental el trabajo en clase debido a que es ahí en donde se puede llevar a cabo la evaluación formativa:

[...] interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Importa conocer la naturaleza y características de las representaciones, y en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas. [Díaz y Hernández 2010:329]

Esta evaluación representa momentos clave para seguir el camino andado o regresar y cambiarlo. Además nos da la posibilidad de trabajar de manera asertiva los errores de los alumnos ya que podemos partir de ellos para empezar a trabajar su autorregulación y autonomía.

Finalmente, repito, la intención es que al terminar las tres secuencias se puedan sumar los tres procesos y obtener una calificación que tome en cuenta todo el trabajo. Si bien es cierto que podría hacerse una sola evaluación, también es cierto que podrían haber actividades que quedaran sin evaluarse, además el hacer la valoración de manera independiente le da mayor flexibilidad a toda la estrategia.

### 4.2.2.3 Descripción de las secuencias didácticas

#### SECUENCIA DIDÁCTICA 1: ARGUMENTAR PARA OPINAR

Asignatura: <b>Taller de Lectura y Redacción II</b> <b>Habilidades Comunicativas</b> Profesora: Hilda Judith Morales Cienfuegos		<b>Proyecto uno:</b> <b>¿Estás de acuerdo con los juicios orales?</b>  Segundo semestre. Colegio de Bachilleres  Tema: Texto argumentativo	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>			
<b>Propósitos (Objetivos generales)</b>  El estudiante será capaz de argumentar sus opiniones y comentarios a través de la expresión escrita y oral.	<b>Conceptuales</b> El alumno:  1.- Identifica tesis, argumentos, tipos de argumentos.  2.- Reconoce la estructura de un texto argumentativo: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión.  3. Reconoce los propósitos de un texto argumentativo: persuadir y convencer	<b>Procedimentales</b> El alumno:  1.- Elabora dos circuitos argumentativos distinguiendo los elementos que integran la estructura del mismo.  2.- Elabora, en equipo, una opinión a partir de los circuitos argumentativos. (Escritura por procesos)	<b>Actitudinales</b> El alumno:  1.- Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión.  2.- Respeta las opiniones ajenas.  3.- Valora la crítica constructiva.  4.-Respeta los turnos de habla.  5.- Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros.  6.- Reflexiona con respecto a la importancia del texto argumentativo y su utilidad en la vida cotidiana.
<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES Y TEMAS DE REFLEXIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Sesiones 1 y 2.	<b>APERTURA</b> Activación de conocimientos previos -Preguntas sobre argumentación	Proyector y computadora Pizarrón, Plumones	Circuito argumentativo

	<p>-Entrega de anexos para evaluación conceptual previa a la secuencia Expreso tema y propósitos a los alumnos.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>a) Integración de equipos de 3-5 b) Observación del documental y elaboración de un circuito argumentativo c) Plenaria d) Lectura, análisis y guía de preguntas sobre un artículo de opinión que entrega previamente el docente e) Elaboración de un circuito narrativo</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>- Se retoma un circuito argumentativo y se comenta</p>	Cuaderno de trabajo	Participación oral Trabajo en equipo Respeto por las opiniones ajenas Valoración de la crítica constructiva Texto argumentativo
	<p><b>APERTURA</b></p> <p>Exposición de tema y objetivos</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b> Por equipos</p> <p>a) Los alumnos se Integrarán en equipos de 3-5 b) El docente repartirá un esquema del circuito argumentativo, les pedirá que lo lean y les explicará que verán el documental, que lo observen detalladamente para completarlo, siguiendo el modelo que se encuentren en el mismo. c) Observarán el documental d) Posteriormente analizarán y revisarán sus respuestas; elegirán un representante para dar a conocer sus resultados e) En plenaria un representante del equipo presentará la información obtenida. f) Posteriormente el docente los llevará a reflexionar con respecto a la manera en que se presenta la tesis y los argumentos. g)En el pizarrón:</p> <p><b>¿Qué es lo que trata de sustentar el documental? (Tesis)</b> <b>¿En algún momento alguno de los especialistas lo dice claramente o tú lo</b></p>		

	<p><b>inferes?</b>  <b>¿Para qué sirven las cifras? ¿Para qué sirven los testimonios?</b></p> <p><b>¿Qué los convenció del documental?</b>  <b>¿Consideran que sus argumentos son válidos?</b>  <b>¿Qué conclusiones ofrece?</b>  <b>¿Qué creen que se necesita para argumentar sólidamente una tesis?</b></p> <p>-Entregarán el circuito argumentativo (Uno por equipo)</p> <p><b>ACTIVIDAD 2</b>  Por equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El maestro entregará una copia del artículo de opinión, explicando que está relacionado con la conclusión del documental y otro esquema argumentativo</li> <li>b) Los alumnos harán una primera lectura en silencio del artículo</li> <li>c) Leerán por segunda vez el artículo y elaborarán un circuito argumentativo.</li> <li>d) Actividad extraclase: De no haber terminado el circuito argumentativo, lo terminarán como actividad extraclase.</li> <li>e) Completarán el recuadro de evaluación actitudinal de un compañero</li> </ul> <p><b>CIERRE</b>  El maestro retomará un circuito argumentativo y lo comenta</p>		
<p>Sesiones 3, 4, 5, 6.</p>	<p><b>APERTURA</b>  Se retoma el artículo de opinión y los circuitos argumentativos</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Planificación del texto</li> <li>b) Escritura del borrador: textualización</li> <li>c) Corrección por equipos</li> <li>d) Elaboración, extraclase, de la segunda versión</li> </ul> <p><b>CIERRE</b>  - El maestro comenta con los alumnos las</p>	<p>Circuitos argumentativos  Cuaderno de trabajo</p>	<p>Circuito argumentativo  Planificación, Borrador y texto corregido  Valoración de la crítica constructiva</p>

	<p>vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.</p>		
	<p><b>APERTURA</b></p> <p>Se retomarán los circuitos argumentativos que elaboraron y se comentarán las diferencias y similitudes con respecto al documental y al artículo de opinión.</p> <p>La maestra explicará a los alumnos que elaborarán su propio texto argumentativo a partir de la información con la que cuentan, dando su opinión sobre los juicios orales (Tema del documental y el artículo de opinión).</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b> Por equipos</p> <p>Con base en los dos circuitos argumentativos, el del artículo y el del documental, escribirán un texto en donde expondrán su opinión, de acuerdo con las siguientes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Planificación. Seguirán la guía de preescritura que la maestra les entregará.</li> <li>2) Textualización: escribirán un borrador de una cuartilla, con estructura de Introducción, desarrollo y conclusión.</li> </ol> <p><b>ACTIVIDAD 2</b> Entre equipos</p> <p>3) Corrección:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Los alumnos intercambiarán los borradores y elaborarán una primera corrección basados en la guía de crítica que la maestra les entregará.</li> <li>3.2 Los alumnos entregarán sus opiniones por escrito y se revisarán</li> <li>3.3 Corregirán el borrador, extraclase.</li> </ol> <p>4) Rellenado del cuadro de coevaluación actitudinal</p> <p><b>CIERRE</b></p>		

	- El maestro y los alumnos comentan las vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## EVALUACIÓN

### Procedimental

1. Elaboración de circuitos argumentativos
2. Planificación de la escritura
3. Parrilla de Autoevaluación
4. Producción de un texto argumentativo (Rúbrica)

### Conceptual

1. Tabla RA-P-RP para medir conocimientos conceptuales previos y posteriores
2. Texto argumentativo
  - 2.1 Características
  - 2.2 Estructura
3. Cohesión y coherencia
  - 3.1 Texto, párrafo y oración
  - 3.2 Conectores y organizadores textuales

### Actitudinal

1. Parrilla de coevaluación
2. Trabajo en equipo
3. Defensa de las opiniones propias y respeto de la opinión de los demás
4. Valoración de la crítica constructiva

## REFERENCIAS

BJÖRK Y BLOMSTRAND, 2007: Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand , *La escritura en la enseñanza secundaria*. 5ª Ed., en español, Trad. Hugo Riu, Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón.

España: Graó, 255 pp.

OROZCO, 2007: Orozco, Judith, *et al.*, "El Ensayo", en *El quehacer de la escritura*, CCH-UNAM, 191-219

SANTAMARIA 2003: Santamaría, J. "Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica", en A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona:Graó. 111-126

Documental: CIDE, 2006: Hernández, Roberto (Dir.), *El Túnel*, México.

## SECUENCIA DIDÁCTICA 2: ARGUMENTAR PARA OPINAR

Asignatura: <b>Taller de Lectura y Redacción II</b> <b>Habilidades Comunicativas</b> Profesora: Hilda Judith Morales Cienfuegos	<b>Proyecto dos:</b> <b>Conectando ideas</b> Segundo semestre. Colegio de Bachilleres  Tema: Texto argumentativo		
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>			
<b>Propósitos (Objetivos generales)</b>  El estudiante será capaz de argumentar sus opiniones y comentarios a través de la expresión escrita y oral.	<b>Conceptuales</b> El alumno:  1.-Identifica la función de los marcadores discursivos en la elaboración de textos argumentativos.  2.-Identifica la planificación, la textualización y la corrección como elementos necesarios del proceso de la escritura	<b>Procedimentales</b> El alumno:  1.-Reconoce la importancia del uso de conectores para darle cohesión al texto. 2.-Planifica, con su equipo, la escritura de un texto argumentativo. 3.- Redacta su texto haciendo uso recursivo de su planificación. 4.- Estructura un texto con introducción, cuerpo argumentativo y conclusión. 5.-Trabaja con borradores y corrigen entre equipos. 6.-Elabora una presentación final. 7.-Utiliza los marcadores discursivos en la elaboración del texto	<b>Actitudinales</b> El alumno:  1.-Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión. 2.-Respeta las opiniones ajenas. 3.- Valora la crítica constructiva. 4.-Respeta los turnos de habla. 5.-Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros. 6.-Desarrolla una actitud crítica ante los textos que lee. 7.-Participa respetuosamente en la corrección de los textos de otros compañeros.

TIEMPO	ACTIVIDADES Y TEMAS DE REFLEXIÓN	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesiones 7 y 8	<b>APERTURA</b> Activación de conocimientos previos -Breve explicación sobre conectores -Ejercicio de reflexión sobre conectores  <b>DESARROLLO</b>  a) Ejercicio de reflexión sobre conectores b) Elaboración de oraciones con determinados conectores c) Revisión en equipos de su ejercicio	Pizarrón Plumones  Tabla 1,2,3 Textos del cuaderno de trabajo	Tabla 1 Tabla 2 Tabla 3 Participación



	<p>d) Corrección de los conectores del texto de la primera secuencia</p> <p><b>CIERRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En plenaria se comentan los resultados</li> </ul>		
	<p><b>APERTURA</b></p> <p>Exposición de tema y objetivos Explicación por parte del docente, sobre los conectores</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b> Individualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Leerán dos textos iguales pero con distintos conectores, que el docente proporciona.</li> <li>b) Los estudiantes elaborarán una comparación de ambos textos.</li> </ul> <p>Por equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Forman equipos de 3-5</li> <li>d) Compartirán lo que encontraron en los textos</li> <li>e) Completarán la tabla 1 con las diferencias y la reflexión del cambio de significados a partir de los conectores.</li> <li>f) Un representante de cada equipo compartirá la reflexión que se llevó a cabo sobre la importancia del uso de los conectores en la redacción.</li> </ul> <p>En parejas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>g) Completarán la tabla 2 con el significado de los conectores utilizados y elaborarán un ejemplo de cada uno.</li> </ul> <p>Individualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>h) Los estudiantes relacionarán las columnas uno y dos de la tabla 3 de su cuaderno de trabajo, elaborarán una oración de ejemplo y escribirán una explicación de cada uso del conector.</li> <li>i) Intercambiarán el ejercicio con un compañero, reflexionan y corrigen</li> <li>j) Retomarán el texto elaborado en la primera parte de la secuencia y en pares harán una corrección</li> </ul> <p><b>CIERRE</b></p> <p>En plenaria comentarán las actividades y reflexionarán:</p>		

	<p><b>¿Para qué nos sirven los conectores? ¿Por qué es importante tomarlos en cuenta al escribir?</b></p>		
Sesiones 9,10 y 11	<p><b>APERTURA</b> Preguntas sobre la amistad</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Planificación del texto</li> <li>b) Reflexión sobre el concepto de artículo de opinión</li> <li>c) Escritura del borrador: textualización</li> <li>d) Corrección por equipos</li> <li>e) Elaboración, extraclase, de la segunda versión</li> </ol> <p><b>CIERRE</b> - El maestro comenta con los alumnos las vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.</p>	Dos ensayos del cuaderno de trabajo	Guía de Planificación, Borrador y texto corregido Autoevaluación Participación en clase
	<p><b>APERTURA</b> Preguntas sobre la amistad: ¿Creen que sea importante la amistad? ¿Qué es la hipocresía? ¿Qué relación guardan la amistad y la hipocresía?</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b> Por equipos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leerán dos ensayos</li> <li>2) Reflexionarán sobre los ensayos y los artículos de opinión que leyeron en la secuencia anterior.</li> <li>3) Elaborarán una guía de preescritura</li> <li>4) Dialogarán para acordar la tesis que defenderán en su texto</li> <li>5) Redactarán un borrador</li> </ol> <p><b>ACTIVIDAD 2</b> Entre equipos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Corrección: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Los alumnos intercambiarán los borradores y elaborarán una primera corrección basados en la guía de crítica de su cuaderno de trabajo.</li> </ol> </li> </ol>		

	<p>1.2 Entregarán sus opiniones por escrito y se revisarán 1.3 Corregirán el borrador, extraclase.</p> <p>Individual 2) Llevarán a cabo la autoevaluación que aparece en su cuaderno de trabajo</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>- El maestro y los alumnos comentarán las vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.</p>		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**EVALUACIÓN DE TODA LA SECUENCIA**

**Procedimental**

- 1) Planificación de la escritura
- 2) Parrilla de Autoevaluación
- 3) Guía de crítica
- 4) Producción de una opinión

**Conceptual**

1. Conectores y organizadores textuales
2. Artículo de opinión

**Actitudinal**

1. Trabajo en equipo
2. Defensa de las opiniones propias y respeto de la opinión de los demás
3. Valoración de la crítica constructiva
4. Participación

**REFERENCIAS**

BJÖRK Y BLOMSTRAND, 2007: Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand , *La escritura en la enseñanza secundaria*. 5ª Ed., en español, Trad. Hugo Riu, Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón. España:Graó, 255 pp

OROZCO, 2007: Orozco, Judith *et al.*, “El Ensayo”, en *El quehacer de la escritura*, CCH-UNAM, 191-219

SANTAMARIA 2003: Santamaría, J. “Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica”, en A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona:Graó 111-126

### SECUENCIA DIDÁCTICA 3: ARGUMENTAR PARA OPINAR

Asignatura: <b>Taller de Lectura y Redacción II</b> <b>Habilidades Comunicativas</b> Profesora: Hilda Judith Morales Cienfuegos	<b>Proyecto tres:</b> <b>¿Qué piensas de Facebook?</b> Segundo semestre. Colegio de Bachilleres  Tema: Texto argumentativo		
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>			
<b>Propósitos (Objetivos generales)</b>  El estudiante será capaz de argumentar sus opiniones y comentarios a través de la expresión escrita y oral.	<b>Conceptuales</b> El alumno:  1.- Identifica las características de un texto modelo	<b>Procedimentales</b> El alumno:  1.- Lee textos modelo. 2.- Planifica su escritura de manera individual. 3.- Redacta un primer borrador 4.- Revisa su propio texto. 5.- Autocorrige	<b>Actitudinales</b> El alumno:  1.- Muestra una actitud autocrítica.  2.- Reflexiona con respecto a su propia escritura.

TIEMPO	ACTIVIDADES Y TEMAS DE REFLEXIÓN	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesiones 12 y 13	<p><b>APERTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas sobre opiniones en internet</li> </ul> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Lectura de un texto sobre Facebook</li> <li>b) Lectura de las opiniones de los lectores</li> <li>c) Escritura de su propio opinión</li> <li>d) Lectura de otro texto sobre Facebook</li> <li>e) Responder un cuestionario</li> <li>f) Elaboración de dos circuitos argumentativos</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En plenaria se comentan los resultados</li> </ul>	Pizarrón Plumones  Cuaderno de trabajo	Cuestionario Opinión 2 Circuitos argumentativos

	<p><b>APERTURA</b>  ¿Alguna vez has opinado por escrito en internet, sobre algún texto que alguien subió a la nube?  ¿Crees que sean útiles esas opiniones?</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b>  Individualmente  a) Los estudiantes leerán un texto sobre Facebook  b) Leerán las opiniones que los lectores escribieron en internet  c) Escribirán su propia opinión</p> <p><b>ACTIVIDAD 2</b></p> <p>d) Por equipos se comentará el trabajo elaborado y se expondrán dudas</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>En plenaria comentarán los circuitos y reflexionarán:</p> <p><b>¿Creen que Facebook sea una telaraña?</b></p> <p>NOTA: Actividad extraclase: el estudiante deberá llevar una definición de ensayo</p>		
<p>Sesión 14</p>	<p><b>APERTURA</b></p> <p>Conocimiento previo sobre ensayo</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>a) Los estudiantes leen un ensayo que versa sobre el ensayo  b) Como actividad extraclase llevan una definición de ensayo  c) Elaboran su propia definición de un ensayo  d) Socializan las definiciones</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>El docente aclara dudas y explica lo</p>	<p>Cuaderno de trabajo Tares sobre la definición de ensayo</p>	<p>Definición de ensayo</p>

	<p>que considere necesario</p> <p><b>APERTURA</b></p> <p>¿Qué es un ensayo? ¿Qué tenemos que hacer para elaborar uno?</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b> Individualmente</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) El estudiante leerá un ensayo que es una reflexión sobre el género.</li> <li>2) Leerá la tarea y elaborará a partir de ésta y la lectura del ensayo, su propia definición de ensayo.</li> <li>3) Se socializarán las definiciones</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <p>El docente aclarará dudas y explicará lo que sea necesario del ensayo.</p>		
Sesión 15,16 y 17	<p><b>APERTURA</b></p> <p>Se expone el objetivo</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Planifican</li> <li>b) Redactan primer borrador</li> <li>c) Corrigen entre pares</li> <li>d) Elaboran la versión para entregar</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <p>- El maestro comenta con los alumnos las vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.</p>	Dos circuitos argumentativos elaborados previamente Cuaderno de trabajo	Guía de Planificación, Borrador y texto corregido Autoevaluación del proceso de escritura Participación en clase
	<p><b>APERTURA</b></p> <p>El docente les explicará a los estudiantes que elaborarán de manera individual un breve ensayo, siguiendo la escritura paso a paso.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p><b>ACTIVIDAD 1</b></p>		

	<p>Individualmente</p> <p>a) Planificación: Elaborará el circuito argumentativo del texto que pretende escribir. De ser necesario llevará más información sobre Facebook.</p> <p>b) Textualización: El alumno escribirá un borrador de tres cuartillas, con estructura de Introducción, desarrollo y conclusión y utilizará citas de los textos revisados.</p> <p><b>ACTIVIDAD 2</b></p> <p>Por parejas</p> <p>c) Corrección: Los alumnos Intercambiarán los borradores y elaborarán una primera corrección basados en el cuestionario de su cuaderno de trabajo.</p> <p>d) Los alumnos entregarán sus opiniones por escrito y se revisarán</p> <p>e) Corregirán el borrador.</p> <p>f) Rellenarán el cuadro de autoevaluación de procesos de escritura</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>- El maestro y los alumnos comentarán las vicisitudes que enfrentaron al escribir y cómo se sintieron corrigiendo los textos de sus compañeros.</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**EVALUACIÓN DE TODA LA SECUENCIA**

Procedimental

- a) Planificación de la escritura
- b) Parrilla de Autoevaluación de procesos
- c) Guía de crítica
- d) Producción de un ensayo

Conceptual

- 1. Ensayo
- 1.1 Estructura
- 1.2 Contenidos

Actitudinal

1. Actitud autocrítica
  2. Defensa de las opiniones propias y respeto de la opinión de los demás
  3. Valoración de la crítica constructiva
- Participación

#### REFERENCIAS

BJÖRK Y BLOMSTRAND, 2007: Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand , *La escritura en la enseñanza secundaria*. 5ª Ed., en español, Trad. Hugo Riu, Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón.

España: Graó, 255 pp

OROZCO, 2007: Orozco, Judith *et al.*, “El Ensayo”, en *El quehacer de la escritura*, CCH-UNAM, 191-219

SANTAMARIA 2003: Santamaría, J. “Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica”, en A. CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona:Graó 111-126



### 4.3 Resultados

El proyecto didáctico que se presenta es una posibilidad asequible para el proceso de enseñanza aprendizaje del texto argumentativo. Es cierto que cada sistema es distinto y cada docente tiene métodos también diferentes; no obstante, al cabo de varias pruebas y de la observación de diversos grupos durante la práctica docente, constaté que si los discentes son guiados con estrategias adecuadas, con actividades que promuevan la reflexión, la metacognición, la metalectura y la metaescritura, acompañados siempre por el docente, es mucho más sencillo que los estudiantes hagan suyo el conocimiento y las habilidades que se requieren para escribir un texto argumentativo.

Es importante destacar que este trabajo no tuvo un diseño de investigación que contara con instrumentos de medición estadísticos, por ello es que los resultados no están en función de cifras sino de todo aquello que encontré en la práctica mediante la observación.

Hay varios elementos que me parecieron determinantes en los resultados del proyecto didáctico:

- a) La comprensión de textos en general no es exitosa y en el caso de los textos argumentativos mucho menos. Encontré que a los escolares les resulta muy complejo distinguir los argumentos, la tesis, etc., por ello, leer textos y distinguir sus elementos, les permite, en adelante, una mejor lectura de comprensión y un acto reflexivo distinto, que por

supuesto no aparece en primera instancia, sino que se va modificando, en la medida en que profundizan más en la lectura, en la comprensión de ésta y en la producción de sus propios textos.

- b) Los temas son actuales, familiares a los jóvenes, les son atractivos e incluso considero que los motivan a continuar con el trabajo. La labor en equipo promueve la opinión, la discusión respetuosa, la escucha, el debate y la toma de acuerdos. Asimismo, aquellos alumnos que no tienen muy claro cómo redactar un texto, después de realizar los dos ejercicios y varias correcciones, encuentran más sencillo elaborar su propio texto.
- c) Visualizar sus opiniones a través del papel es útil; es decir, fue muy enriquecedor escribir los circuitos argumentativos y plasmar los elementos a favor y en contra de los temas antes de escribir su opinión; porque les permitía tomar una decisión o incluso cambiar de opinión, antes de redactar.
- d) La experiencia permitió observar que en algunos casos, al principio les parece tedioso elaborar varios circuitos argumentativos (podría decir que muy pocos están acostumbrados a sistematizar el trabajo y hacerlo con cierto orden), no obstante, al final, el tener más claros los argumentos, les facilita el trabajo en solitario.

- e) La coevaluación es fundamental para la autoregulación y con esto me refiero a que el hecho mismo de que ellos lean, revisen, corrijan y discutan con sus compañeros los resultados es positivo; toda vez que, por un lado, encuentran maneras propositivas de hacer una crítica y por otro, observan errores, tanto de cohesión, como de coherencia o adecuación, que quizás en sus propios textos, en primera instancia, no alcanzan a distinguir.
- f) El tener una estructura, no siempre igual pero con los mismos elementos, les permite acercarse más al texto argumentativo.
- g) Los estudiantes, en general, no acostumbran hacer borradores; sin embargo, al cabo de todo el ejercicio, ellos mismos buscan corregir y entregar un texto corregido y no el primero que produjeron; es decir, observan las bondades que les brinda la corrección.

Finalmente, si bien encontré pocos estudiantes con el conocimiento declarativo e incluso procedimental suficiente para elaborar un texto argumentativo, es cierto que, como todos, argumentan en su diario acontecer para conseguir lo que quieren. Por tanto, si el docente puede remover esos conocimientos, hacer que los alumnos profundicen en ellos, hagan consciente la utilidad de los mismos y aprehendan su capacidad para trasladarlos a otros ámbitos de la vida, es muy probable que a futuro, esos discentes tengan mucho más posibilidades de debatir, de discutir, de expresar sus opiniones con fundamentos y de juzgar las opiniones

de los otros también de otra manera, de no tomar las decisiones a la ligera; en resumen, de tener un pensamiento más crítico, más reflexivo.

#### **4.4 Cuaderno de trabajo**

Como parte del resultado de la maestría, elaboré un cuaderno de trabajo que reúne todas las secuencias, las evaluaciones, los textos, etc., ya preparados para los alumnos, e incluso tiene una sección al final, en donde se incluyen otros textos para que en caso de que los temas no sean atractivos para los estudiantes, exista la posibilidad de tomar otros, adaptando las preguntas y las guías.

Este cuaderno se anexa en la parte final del trabajo.

## CONCLUSIONES

La educación es un proceso social en el que se comparte y se aprende, y precisamente todo lo observado hasta este momento, en este trabajo, es el resultado del aprendizaje que durante poco más de dos años obtuve, tanto de la MADEMS y sus profesores, como de los compañeros docentes, y claro está, de los alumnos, sus necesidades, sus expectativas y sus motivaciones.

Personalmente considero que la labor de observación, de práctica y de elaboración de diferentes tipos de secuencias e incluso la reelaboración y modificación de las secuencias presentadas en estas páginas, fueron elementos de gran enriquecimiento profesional y personal.

Asimismo, la reflexión crítica, tanto la personal como la de los compañeros representó un elemento de suma importancia en el desarrollo y mejora de las habilidades didácticas personales; de hecho creo que es de los componentes medulares del programa porque la docencia, como bien sabemos, es una labor muy solitaria y a mi parecer requiere ser compartida, analizada, discutida y estudiada, no en balde los especialistas hablan del trabajo en equipo como una interacción e influencia recíprocas que promueven la cooperación y el cumplimiento de metas comunes; finalmente no debemos dejar de lado que también en el posgrado somos discentes y en ese sentido, durante nuestro propio proceso de aprendizaje, deconstruimos, coconstruimos y reconstruimos, qué mejor que hacerlo en equipo, como lo hicimos en este caso.

De hecho, esta maestría, como punta de lanza para la profesionalización de docentes que, como yo, estamos preocupados por la calidad educativa de los adolescentes, es un gran acierto de nuestra casa de estudios.

En otro orden de ideas, hay un elemento que en estas conclusiones creo imprescindible mencionar, y es lo problemático que resultó encontrar un grupo y un profesor para llevar a cabo la práctica docente; por ello segura estoy de que podría ser benéfico para el sistema que los profesores pudieran estar a cargo de al menos un grupo, en el cual se llevara a buen fin el programa y además se tuviera la oportunidad de trabajar las secuencias didácticas producidas en la maestría, de tal forma que nosotros, los maestrantes, también estudiantes al fin, tuviéramos la oportunidad de construir conocimientos desde la maestría, no sólo después de ella, porque la realidad es que nuestros colegas nos hacen el favor de prestarnos grupos para practicar pero no para tenerlos de manera constante durante el posgrado.

Por otra parte y en otro sentido, con respecto a los estudiantes, concluyo que, a pesar de que la argumentación no es un tópico sencillo, ni se domina rápidamente, cuando los temas que se les presentan son cercanos a ellos, familiares, asequibles o pertenecen a su contexto, es mucho más sencillo entender tanto semántica como estructuralmente la tipología textual mencionada. Asimismo, aunque en un principio a aquellos estudiantes que no están acostumbrados a trabajar con cierto orden u organización paso a paso –que son la mayoría-, les cueste trabajo, al cabo de las actividades logran aprehender el

proceso de escritura y trabajar con él. Personalmente me resultó muy satisfactorio escuchar a los estudiantes discutir, negociar y decidir las opiniones que defenderían en sus textos, así como respetar, en la corrección, los textos ajenos, e incluso aprender la crítica constructiva, y emplearla más que la crítica destructiva.

La argumentación es un modo discursivo que utilizamos todos los días en la lengua coloquial; sin embargo, estoy cierta que utilizarlo con mayor pericia y de manera más formal y estructurada, basándose en una reflexión, puede incidir en el pensamiento crítico de los estudiantes, e influir, no sólo académicamente sino también en su vida diaria, en las posturas que asumen, en las decisiones que toman, en las negociaciones cotidianas que llevan a cabo y por supuesto en la manera de asumir el rol de ciudadanos en una sociedad en la que apremian las posturas consensuadas, críticas y sobre todo respetuosas.

Finalmente, logré observar que la creatividad docente, la planeación y elaboración de secuencias didácticas asequibles a los estudiantes, sí pueden hacer una gran diferencia es el proceso de enseñanza aprendizaje. Como mencioné al principio de este trabajo, el docente no sólo depende de la institución o el programa en el que trabaja, la labor docente es una profesión que requiere capacidad de autocrítica, conocimiento disciplinar, motivación, creatividad, tolerancia a la frustración y pasión porque la docencia no empieza ni termina en el aula, es un proceso recursivo que está en constante evaluación y exige también constante renovación.

**ANEXO**

**CUADERNO DE TRABAJO**



**SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESCRIBIR TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS**

**CUADERNO DE TRABAJO**

**Hilda Judith Morales Cienfuegos**

**MADEMS ESPAÑOL**

**UNAM**

**NOVIEMBRE 2012**

## Presentación<sup>1</sup>

El objetivo principal de la presente propuesta didáctica es que los alumnos, a través de la identificación de la macroestructura y la superestructura argumentativas, y siguiendo la escritura por procesos - planificación, textualización y corrección-, logren escribir textos argumentativos, cohesionados, coherentes y adecuados.

Al hablar de macroestructura nos referimos a lo que T. Van Dijk (cf. 2005:43) denomina también estructura semántica, es decir, el contenido global de un discurso. Siguiendo a este mismo autor, al hablar de superestructura, se habla de la forma global del discurso y de las relaciones de sus respectivos fragmentos (cf. 2005: 53). De manera más clara se hace referencia al contenido y la forma específicamente del texto argumentativo.

Cabe mencionar que la escritura por procesos es aquélla que se lleva a cabo a partir, primero, de una planificación, después de una textualización o redacción y finalmente una o varias correcciones del borrador.

La intención es que los estudiantes cumplan con algunos de los objetivos del segundo semestre del plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública.

Por ello es que la base curricular de este proyecto didáctico es el programa de la asignatura Taller de Lectura y Redacción II, Habilidades Comunicativas, en el Bloque II: Haciendo valer mis opiniones (Texto argumentativo), cuyo objetivo es el siguiente: "Ante diversas situaciones polémicas del mundo actual el estudiante será capaz de adoptar una postura y defenderla con argumentos lógicos y coherentes, tanto de forma oral (debate) y escrita (texto argumentativo) en un marco de respeto y tolerancia. Dicho bloque corresponde al segundo semestre del bachillerato" (2011:9).

---

<sup>1</sup> En este cuaderno de trabajo retomé información de la tesis debido a que es un texto independiente y requiere ser contextualizado.

## Justificación

La competencia escritora favorece el desarrollo del pensamiento crítico e influye en los modos de aproximación de los educandos a su realidad cultural y en su propio desarrollo intelectual. Asimismo es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos) en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. (Díaz Barriga, 2010: 269)

En general dicha competencia es poco desarrollada en la Educación Media Superior (EMS). En particular, la producción textual argumentativa es la menos desarrollada en el nivel educativo que nos compete.

Al respecto, el más reciente estudio del INEE, presentado en el Informe sobre la Educación Media en México (2011), señala que el 57% de los estudiantes de la EMS se encuentra en el nivel 1, lo que significa que “son capaces de escribir textos informativos (resúmenes) o apelativos (exhortos) pero no producen textos argumentativos” (124); el 15% está en el nivel 2, es decir que son alumnos “capaces de escribir un texto en el que enuncian un tema, desarrollan cierta argumentación e incluyen un cierre, sin reunir las características formales del texto argumentativo (124-125); el 23% se ubica en el nivel 3, por lo que “pueden escribir textos argumentativos en los que presentan el tema, lo contextualizan, enuncian la tesis, desarrollan argumentos verosímiles y congruentes, e incluyen un cierre, recuperando información de los textos fuente sin tergiversarla”(125); y sólo el 5% “son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa”(125) como lo requiere el nivel 4.<sup>2</sup>

Las cifras anteriores nos hacen pensar que los programas no se cumplen y los estudiantes no logran desarrollar las habilidades, ni aprenden los procedimientos, ni los conocimientos declarativos, que son necesarios para la

---

<sup>2</sup> Los estudios se llevaron a cabo en alumnos del último grado de EMS, a partir de las categorías de desempeño establecidas en PISA y Excale.

producción escrita, incluso; de hecho, los núcleos temáticos que integran el programa de TLR II plantean específicamente conocimientos declarativos como: características de los textos argumentativos, elementos que conforman un texto de este tipo. El proceso de comprensión de lectura e identificación de elementos que constituyen una reseña crítica. Por parte de los conocimientos procedimentales se tienen la comprensión y análisis de textos argumentativos y literarios, la creación de una reseña, asimismo defender sus puntos de vista en un debate teniendo en cuenta los propósitos comunicativos. Actitudinalmente se plantea que el estudiante respete y tolere diversos puntos de vista y estilos de vida. (cfr. TLR II, 2011:13).

La competencia escritora es fundamental en la sociedad del conocimiento; no obstante, es una competencia que requiere de muchos tipos de capacidades y en el caso de los textos argumentativos, estos requerimientos son incluso mayores, desde el dominio del lenguaje hasta procesos cognitivos. Por ello es que si queremos que nuestros jóvenes accedan a una mejor calidad de vida y a competir dentro de un mundo globalizado es fundamental mejorar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, relacionados con dicha competencia.;

La intención es que el proceso de escritura esté acompañado de una serie de actividades asequibles que permitan a los alumnos, en primera instancia, identificar la macroestructura de un texto argumentativo para posteriormente producir su propio texto, desde lo más sencillo hasta lo más complejo posible, empezando por la comprensión e identificación de la tipología argumentativa y terminando en la producción de un texto argumentativo, todo ello mediado por la escritura por procesos y la gramática de texto de T. Van Dijk.

## Objetivos

**Objetivo general:** Que los alumnos, a través de la identificación de la macroestructura y la superestructura argumentativas, y siguiendo la escritura por procesos, logren escribir textos argumentativos, cohesionados, coherentes y adecuados.

### Objetivos específicos:

El alumno

- 1.- Identifica la macroestructura y la superestructura argumentativas.
- 2.- Se apropia del proceso de composición escritora.
- 3.- Construye estrategias de apoyo a su composición.
- 4.- Autoregula su proceso escritor (Metaescritura).
- 5.- Escribe textos argumentativos de manera autónoma.

### Contenidos curriculares por secuencia

Como sabemos, el enfoque por competencias promueve tres tipos de saberes, procedimentales, conceptuales y actitudinales, mismos que, afirman los especialistas (vid. MORALES LIZAMA, 2013:64-68, TOBÓN, PIMIENTA Y GARCÍA 2010:71) deben ser considerados o desglosados en la elaboración de la secuencia didáctica.

MORALES LIZAMA (2013) afirma que “[...] se plasman en cada saber las pautas-guía para la planificación didáctica [...]” (69); es por ello que el siguiente cuadro menciona cuáles son los contenidos pertenecientes a los tres tipos de saberes.

## Secuencias didácticas para escribir textos argumentativos

Contenidos	Conocimientos declarativos (Saber qué/conocer)	Conocimientos procedimentales (Saber hacer)	Conocimientos actitudinales (Saber ser)
<p>Texto argumentativo: Función, estructura y características.</p>	<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Identifica tesis, argumentos, tipos de argumentos.</li> <li>2.-Reconoce la estructura de un texto argumentativo: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión.</li> <li>3. Reconoce los propósitos de un texto argumentativo: persuadir y convencer</li> </ol>	<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Elabora dos circuitos argumentativos distinguiendo los elementos que integran la estructura del mismo.</li> <li>2.- Elabora, en equipo, una opinión a partir de los circuitos argumentativos. (Escritura por procesos)</li> </ol>	<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión.</li> <li>2.-Respeta las opiniones ajenas.</li> <li>3.- Valora la crítica constructiva.</li> <li>4.-Respeta los turnos de habla.</li> <li>5.-Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros.</li> <li>6.-Reflexiona con respecto a la importancia del texto argumentativo y su utilidad en la vida cotidiana.</li> </ol>
<p>Uso de conectores y Escritura por procesos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Identifica la función de los marcadores discursivos en la elaboración de textos argumentativos.</li> <li>2.-Identifica la planificación, la textualización y la</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Reconoce la importancia del uso de conectores para darle cohesión al texto.</li> <li>2.Planifica, con su equipo, la escritura de un texto argumentativo.</li> <li>3. Redacta su texto haciendo uso recursivo de su</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Colabora con sus compañeros en la elaboración de la opinión</li> <li>2.-Respeta las opiniones ajenas.</li> <li>3.- Valora la crítica constructiva.</li> </ol>

## Secuencias didácticas para escribir textos argumentativos

	<p>corrección como elementos necesarios del proceso de la escritura</p>	<p>planificación. 3.1 Estructura un texto con introducción, cuerpo argumentativo y conclusión.</p> <p>4. Trabaja con borradores y corrigen entre equipos.</p> <p>5. Elabora una presentación final.</p> <p>6. Utiliza los marcadores discursivos en la elaboración del texto</p>	<p>4.-Respetar los turnos de habla.</p> <p>5.-Escucha atentamente las opiniones de sus compañeros.</p> <p>6.-Desarrolla una actitud crítica ante los textos que lee.</p> <p>7.-Participa respetuosamente en la corrección de los textos de otros compañeros.</p>
<p>Escritura de un ensayo</p>	<p>1.-Identifica las características de un texto modelo</p>	<p>1.-Lee textos modelo.</p> <p>2.Planifica su escritura de manera individual.</p> <p>3.- Redacta un primer borrador</p> <p>4.- Revisa su propio texto.</p> <p>5.- Autocorrige</p>	<p>1.-Muestra una actitud autocrítica.</p> <p>2.-Reflexiona con respecto a su propia escritura.</p>

## Metodología

La presente secuencia didáctica se asienta en el enfoque por competencias que a su vez se nutre del modelo constructivista; sin embargo, y debido a los múltiples constructivismos, se ha decidido optar por la Concepción constructivista del aprendizaje, misma que reúne los principios y conceptos explicativos de sus diferentes teorías, estableciendo un eje estructurador fundamentado en la concepción de la educación como una práctica social y socializadora.

Para César Coll (1993), la construcción individual del conocimiento escolar no se opone a la interacción social, es decir, la dinámica interna del desarrollo individual se relaciona directamente con el marco cultural en que vive el aprendiente, en pocas palabras, la educación escolar es una práctica social, en tanto que se articula desde un marco institucional que trasciende la dimensión individual de la enseñanza y la incorpora a un proyecto educativo común. De la misma forma tiene una función socializadora; ya que las prácticas educativas afectan el desarrollo humano y cultural contextualizado de los estudiantes. El estudiante no aprende en solitario sino en un proceso compartido con otros, ya sean sus compañeros o el maestro, que a su vez tiene la responsabilidad de planificar, intervenir, guiar y motivar todo el proceso.

Las presentes secuencias constituyen un proyecto de escritura para los discentes, que en palabras de Ribas y Fort (2003) es una forma de enseñanza que se basa en la acción compartida para alcanzar un fin, que deberá satisfacer a la vez aspiraciones individuales y colectivas.

Este proyecto de escritura se dividirá en tres fases, la primera tiene como finalidad que los alumnos identifiquen la tipología textual, ya que como afirma Camps (2003): “Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor”.



Es importante mencionar que dicha identificación parte de la observación y el análisis de diversos textos modelo, tanto escritos como icónico verbales, con una misma temática, dependiendo de la fase en la que se encuentre la secuencia, y parte de la observación de un breve documental; los conceptos generales serán transmitidos expositivamente por el docente. Al terminar esta primera parte, los alumnos, de manera colaborativa, escribirán un texto corto, una cuartilla, donde plasmen las opiniones que previamente acordaron, a partir de la información ofrecida por el docente y siguiendo un proceso de escritura que conste de planificación, textualización y corrección.

En la segunda parte lo esencial es la cohesión, la coherencia y la adecuación de los textos, en este caso, siguiendo con el trabajo colaborativo, llevarán a cabo ejercicios que los lleven a transformar, manipular y sustituir información. Posteriormente intercambiarán los textos que previamente corrigieron y los reelaborarán. Esta segunda fase conduce a la reflexión metalingüística y a la construcción de conocimientos procedimentales, conceptuales y actitudinales: ¿Cómo elaboro un texto coherente, cohesionado y adecuado? ¿Qué organización tiene un texto argumentativo? ¿Qué elementos se deben corregir? ¿Cómo trabajamos en equipo para lograr el objetivo?

La última fase consiste en la producción individual de un texto argumentativo, en el que a partir del proceso de la escritura, planifiquen, textualicen y corrijan, primero de manera individual y posteriormente de manera colectiva, intercambiando sus escritos.

De manera general, las actividades propuestas estarán enmarcadas en un proceso donde los alumnos sean sujetos activos dentro de la construcción del conocimiento; lleven a cabo trabajo colaborativo, en el que lean, analicen e identifiquen el texto argumentativo; debatan y negocien las decisiones necesarias para la planificación de sus textos; produzcan de manera colectiva e individual textos argumentativos; y finalmente reflexionen y corrijan sus propias producciones y las de sus compañeros.

Concretamente las actividades relacionadas con la lectura y escritura de los textos modelo, junto con las explicaciones del docente, sostienen el aprendizaje conceptual. Los conocimientos procedimentales se sustentan en las actividades del proceso de la escritura, así como en los ejercicios que conducen a la reflexión metalingüística. Y los conocimientos actitudinales se promueven mediante las actividades de interacción, de colaboración, de reflexión y de crítica que se presentan durante toda la secuencia.

Algo fundamental es que las dos primeras fases se llevan a cabo mediante trabajo colaborativo en el que se promueve el diálogo, el debate, las decisiones consensuadas, la negociación y la reflexión en común de las visiones particulares del mundo. Y la última fase conlleva la puesta en práctica individual y la recapitulación de los conocimientos aprendidos en el proceso.

De la misma forma, la temática de los textos modelo, que servirán de base para sustentar sus escritos, debe motivar y dar sentido a la labor escritora, acercándolos a contextos reales o ficticios pero cercanos a la realidad, de otra manera la actividad escritora se convertirá en un campo árido, aburrido y sin sentido.

Finalmente, cabe señalar que aunque son los estudiantes los que construyen el conocimiento, cada una de las actividades estará acompañada por materiales, elaborados previamente por el docente, que acompañen el proceso y faciliten su aprendizaje; es decir, el docente es en todo momento facilitador del proceso.

## Evaluación

Para las tres secuencias didácticas incluidas en el proyecto de escritura se privilegiará la evaluación formativa; es decir, en cada una de las secuencias encontraremos diferentes tablas que apreciarán tanto los conocimientos conceptuales y procedimentales como actitudinales.

La evaluación diagnóstica se llevará a cabo con el cuadro RA-P-RP (Pregunta anterior-Respuesta-Pregunta posterior), cuya intención es identificar cuáles son los conocimientos conceptuales previos y posteriores de cada alumno.

Por otra parte, debido a que el resultado final de cada secuencia es un texto argumentativo, éstos servirán para verificar los resultados obtenidos progresivamente en la escritura.

Asimismo dentro de toda la estrategia se cuenta con autoevaluaciones y coevaluaciones, tanto en la zona actitudinal como en la zona procedimental. Es importante mencionar que parte de la evaluación tiene como finalidad que los educandos hagan suyo el proceso de escritura, por ello es que un elemento primordial es la corrección entre pares de los textos que se escriban, tanto a nivel colectivo como a nivel individual.

Debido a que, como ya se mencionó, la estrategia consta de 3 secuencias progresivas, cada una de ellas será evaluada de manera independiente; sin embargo, al finalizar las tres, se hará un promedio de las mismas que permita obtener la evaluación sumativa.

Los elementos a evaluar serán los siguientes:

### SECUENCIA 1

Trabajo en clase	Circuitos argumentativos. (3) Guía de preescritura Guía de Textualización y primer borrador Guía de crítica	50%
Participación	Coevaluación actitudinal Participación en clase	30%
Texto corregido		20%

### SECUENCIA 2

Trabajo en clase	Actividades de conectores ( 3 tablas) Guía de preescritura Guía de Textualización y primer borrador Guía de crítica/corrección	40%
Participación	Autoevaluación Participación en clase	30%
Texto corregido		30%

### SECUENCIA 3

Trabajo en clase	Actividades ( 2) 2 circuitos argumentativos Planificación Redacción del primer borrador Corrección del texto de un compañero	40%
Participación	Autoevaluación del proceso de escritura Participación en clase	30%
Texto corregido		30%

Como podemos observar en la primera secuencia se le da poco peso al texto corregido, esto se debe a que es el primer texto argumentativo que se solicita y lo esencial en esa secuencia es que comprendan la estructura y la

intención de la argumentación. No obstante, las siguientes dos secuencias manejan un porcentaje mayor para el trabajo final.

Asimismo, consideré fundamental el trabajo en clase debido a que es ahí donde se puede llevar a cabo la evaluación formativa:

[...] interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Importa conocer la naturaleza y características de las representaciones, y en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas. [Díaz y Hernández 2010:329]

Esta evaluación representa momentos clave para seguir el camino andado o regresarse y cambiarlo. Además nos da la posibilidad de trabajar de manera asertiva los errores de los alumnos ya que podemos partir de esos mismos para empezar a trabajar su autorregulación y autonomía

Finalmente, repito, la intención es que al terminar las 3 secuencias se puedan sumar los tres procesos y obtener una calificación que tome en cuenta todo el trabajo. Si bien es cierto podría hacerse una sola evaluación, también es cierto que podrían haber actividades que quedarán sin evaluarse, además el hacer la valoración de manera independiente le da mayor flexibilidad a toda la estrategia.

## I. ¿Sabes qué es argumentar?

Desde pequeños, cuando queríamos convencer, persuadir o demostrar algo, argumentábamos, es decir, fundamentábamos nuestras ideas con la finalidad de conseguir aquello que queríamos.

Actualmente es probable que cuando pides permiso para salir a una fiesta, debes convencer a tus padres de que todo estará bien y de que mereces ir. Todo ello es un discurso argumentativo.

¿En qué otras situaciones crees que se use la argumentación?

Ya que refrescamos la memoria, responde el siguiente cuadro y no olvides que al terminar la secuencia volverás a responderlo con la finalidad de evidenciar tus conocimientos conceptuales.

CUADRO RA-P-RP (Pregunta anterior-Respuesta-Pregunta posterior)

1.- Lee las preguntas del recuadro central y, con base en los conocimientos que ya tienes al respecto, contéstalas en el recuadro de la izquierda. No olvides poner tu nombre porque al terminar tu unidad las volverás a responder en el recuadro vacío.

RESPUESTA ANTERIOR	PREGUNTAS	RESPUESTA POSTERIOR
	1. ¿Qué entiendes por tesis? 2. ¿Qué es un argumento? 3. ¿Qué elementos debe contener un texto argumentativo? 4. ¿Qué pasos debes seguir para elaborarlo?	

- I. Formen equipos de trabajo de máximo 5 integrantes y respondan: ¿Creen que la justicia en México existe? 1 representante de cada grupo dará la respuesta de su equipo. No olviden explicar el porqué de su afirmación y ofrecer argumentos para defender su tesis. Tienen 10 minutos para esta actividad.
- II. Ahora veremos un cortometraje que antecedió a la película documental Presunto culpable. Los abogados son los mismos y la temática es similar. Se llama El Túnel.



<http://www.youtube.com/watch?v=-t2Et7-5110&feature=related>

Vas a leer atentamente el circuito argumentativo que viene a continuación y conforme avance el corto debes irlo completando junto con tu equipo.

**ANEXO1  
ESQUEMA DE CIRCUITO  
ARGUMENTATIVO**

¿Cuáles la idea que pretende sustentar el texto? TESIS:

PREMISAS	ARGUMENTOS
El Ministerio Público recibe cuotas de consignación	La gente llega a la cárcel sin razón, Germán Dehesa: No se comprueba el delito. Casos de personas a las que no les comprobaron el delito. Cifras:
Las víctimas son maltratadas	
Encarcelan inocentes	
Hay corrupción	
Los procesos no tienen garantías	
El trabajo se centra en crear un expediente y no en impartir justicia	

CONCLUSIÓN:

**Recuerda:**

**Premisas:** Conforman la base sobre la que se construye la argumentación y están constituidas por hechos, verdades o sistemas complejos de hechos, valores concretos y abstractos.

**Tesis:** es la razón que se defiende a largo de todo el texto.

**Argumentos:** Se pueden construir a través de hechos, criterios de autoridad, ejemplos, comparaciones; etc. [OROZCO, 2007:207]

2.- Escojan a un representante de su equipo para que informe al grupo cuáles fueron sus resultados.

3.- Revisa las siguientes preguntas y de manera individual respóndelas en plenaria:

¿Qué es lo que trata de sustentar el documental? (Tesis)

¿En algún momento alguno de los especialistas lo dice claramente o tú lo inferes?

¿Para qué sirven las cifras? ¿Para qué sirven los testimonios?

¿Qué los convenció del documental?



¿Consideran que sus argumentos son válidos?

¿Qué conclusiones ofrece?

¿Qué creen que se necesita para argumentar sólidamente una tesis?

4.- Entreguen el circuito argumentativo (Uno por equipo)

III. Lean cada uno de los artículos de opinión a continuación y elaboren un circuito argumentativo de cada uno.

### Reformas forzadas

**Bernardo Bátiz V.**

**Febrero 5, 2011/La Jornada**

La Comisión de Procuración y Administración de Justicia de la Asamblea Legislativa del DF tuvo el fin de detener, para estudiar a fondo, el proyecto de ley en materia de procedimientos judiciales, que, entre otras novedades, pretende establecer los juicios orales en la capital del país, como ya se hizo en materia mercantil a nivel federal y en materia civil y penal en varios estados, entre ellos Chihuahua.

En el estado norteño se tuvo la malhadada experiencia de tres jueces que absolvieron a un hombre, que según los medios y el público inducido por ellos, es culpable de un homicidio, en un proceso confuso y plagado de equívocos.

La decisión de la comisión trajo a mi memoria una anécdota que cuenta Joseph Schlarman en México, tierra de volcanes"; es la siguiente: "Eulogio

Gillow heredero de la marquesa de la Selva Negra, y que fuera arzobispo de Oaxaca, llevó una vez a Chautla, una de las hacienda que heredó de la marquesa una máquina desgranadora de maíz, que en 1876 había ganado medalla de oro en la Exposición Mundial de Filadelfia; con desencanto, la maquina, con el maíz de México, no pudo trabajar y fue arrumbada en un rincón. Varios años después, con motivo de la visita de unos viajeros norteamericanos a la hacienda, uno de ellos, mecánico, apostó 20 mil pesos a que podría ponerla a funcionar; Monseñor Gillow aceptó la apuesta con la condición de que si perdía el mecánico estadounidense, como sucedió a la postre, mandaría hacer a su costa un cartel con esta leyenda para ponerlo en la desgranadora: 'Esta máquina premiada con medalla de oro en Filadelfia, resulta enteramente inútil para México'."

Caso parecido es el de las reformas judiciales que se han venido imponiendo en nuestro país desde hace unos años, que han sido severamente criticadas por conocedores, pero que han sido

aceptadas y elogiadas por otros; se trata de establecer en nuestro país un sistema de justicia que sea copia del de nuestros vecinos del norte. Cuidado, nosotros somos otra cosa y tenemos nuestra propia tradición jurídica y nuestras instituciones, y si hemos de corregirlas, que lo requieren, no necesitamos ni de consejeros, ni de expertos de fuera, ni muchos menos de inducciones disimuladas, tramposas e interesadas.

La campaña se inició con un documental llamado El Túnel, que es más ofensivo para nuestro país que los malos chistes de los ignorantes conductores de la BBC; se trata de una verdadera acción orquestada y pagada por extraños, empeñados en "corregimos". El diputado Julio César Moreno, presidente de la Comisión, y sus colegas hicieron bien en frenar la reforma para meditarla bien. Desde hace ya varios años, quienes están empeñados en que seamos el reflejo de nuestros vecinos se han gastado talegas de dólares para que llevemos a cabo la "imitación extra lógica", para usar el lenguaje de Gabriel Tarde.

El operativo se inició desde fuera, por conducto de fundaciones estadounidenses, una de ellas USAID y fue rápidamente comprada en México, con singular entusiasmo, por

el Tec de Monterrey, el periódico Reforma, el ITAM y varios gobernadores, entre ellos Natividad González Parás que lo era entonces de Nuevo León. Muchos estudiosos y otros no tanto, por diversas razones, aceptaron la idea, algunos sin duda de buena fe y pensando en la necesidad que tenemos de corregir errores, otros por la vanidad de ser innovadores y otros más porque por ahí soplaba el viento y había ocasión para estudios y viajes.

La verdad es que nuestro procedimiento es oral en buena medida, hay audiencias, careos, interrogatorios e informes periciales que le dan ese carácter; hay inmediatez, la ley obliga a los jueces a estar presentes en el juicio; hay transparencia y un sistema de garantías, nuestros procesos son controversiales, el juez resuelve oyendo a la parte acusadora y a la defensa.

¿Por qué no?, como dijo el maestro emérito de la UNAM don Rafael Preciado Hernández, aplicamos bien las leyes vigentes y comprobamos si así nuestras instituciones funcionan, antes de tirarlas por la borda y sustituirlas por las que nos tratan de imponer con argucias y dinero.

*La Jornada*, sábado 5 de febrero de 2011



1.-

¿Cuál es la idea que pretende sustentar el texto? TESIS:

ARGUMENTOS	CONTRARGUMENTOS

CONCLUSIÓN:

¿El autor quiere convencernos de algo o demostrarnos algo? ¿Cómo lo deducen?

## Justicia: tendencias

**Bernardo Bátiz V.**

**Febrero 28, 2011/La Jornada**

Al contrastar dos casos de impartición de justicia que han atraído la atención pública en fechas recientes, nos topamos con una especie de paradoja que nos hace reflexionar.

El primero es el de un joven, protagonista del documental cinematográfico *Presunto culpable*, que es víctima de un error judicial que le lleva a prisión por largo tiempo; el juez, en dos ocasiones, lo condena a veinte años de cárcel por homicidio, a partir tan sólo de una prueba testimonial. Un primo de la víctima, que también fue agredido por quienes ultimaron a su pariente, reconoce al acusado y lo señala como el autor del delito.

Sus defensores, como nos muestra el documental, logran acreditar que en el primer proceso el acusado careció de defensor, puesto que quien firmó como tal no tenía título profesional auténtico. Con ello se anula el procedimiento y se abre de nueva cuenta el proceso, en el cual, con un severo interrogatorio al asustado y único testigo, consigue la defensa primero que enmudeciera y finalmente, cuando pudo hablar, reconociera que no le constaba que el acusado haya sido quien disparó el arma.

En el otro caso, en un juicio oral en el convulsionado estado de Chihuahua, tres jueces decidieron liberar a otro presunto autor del homicidio de su pareja; la resolución se dictó de viva voz ante el público asistente, lo que provocó un duro reclamo de la madre de la víctima, quien después, ante la indignación general, también fue asesinada. A los tres jueces que en un juicio oral liberaron al culpable se les vino el mundo encima.

Estos casos son emblemáticos; en uno, falla el viejo sistema, que si bien es acusatorio y público, no es oral en todas sus partes, y en el segundo el error se comete en un novedoso juicio oral celebrado, como dice un corrido norteño, "al estilo americano".

En uno de los casos, la opinión pública y los medios se indignan porque se condena a un inocente con una prueba precaria; en el otro, la indignación se deriva de que se absuelve a un culpable por falta de pruebas suficientes, según adujeron los jueces que resolvieron el caso.

Todo esto nos tiene que hacer pensar en las medidas que se toman para corregir las anomalías de la procuración y la administración de justicia. ¿Por qué las fallas aparecen tanto en juicios con el procedimiento tradicional como en juicios nuevos? Pienso que hemos estado desde hace años empeñados en cambios superficiales o francamente

cosméticos que no han tocado los puntos torales del problema.

Hago una digresión para ubicarnos: en el documental a que me refiero vemos al agobiado juez con la negra toga desabrochada, de pie y no en un estrado, al mismo nivel que abogados, testigos y empleados del juzgado y en un espacio reducido donde están todos tan cerca, que casi se tocan. Adoptar una vestimenta que no se había usado en México, sin modificar espacios y oficinas, ayuda a que la percepción que se tiene de nuestro sistema de justicia se acerque a lo caricaturesco.

La pregunta, en mi opinión, es si podemos toparnos con errores y fallos en el sistema actual, pero también en el novedoso que se quiere imponer a toda costa. ¿Cuál debe ser la actitud correcta que como comunidad podemos adoptar?

Una propuesta se ha venido expresando en un movimiento en favor de los juicios orales; mi opinión es que debe pensarse muy bien, con apertura, pero atentos a lo que puede estar detrás, y ver la propuesta con espíritu crítico y a la luz de lo que pasó ante todos en Chihuahua y lo que sin tantos reflectores ha pasado también en otros lugares del país.

Por lo pronto, estamos ante una reforma judicial que se ha ido aprobando paulatinamente según, lo que parece, un plan a mediano y largo plazos; se inició con cambios a la Constitución para reforzar facultades policiacas, entre las cuales destaca la modificación al artículo 21 constitucional, que pone a las policías, así en plural y en general, a la altura del Ministerio Público. De ahí se ha pasado al intento de implantar en algunas entidades los juicios orales y una propuesta para sustituir a la institución del Ministerio Público, encabezada por los procuradores, por fiscalías carentes de la facultad de investigar delitos, función que se deja a la policía.

Se trata de un intento que va a fallar nuevamente; es mejor que reforcemos las instituciones que ya tienen arraigo en México, dotándolas de buenos elementos, supervisión y capacitación, que intentar un ensayo peligroso, que ya ha dado frutos negativos en muchos lugares: dejar la investigación de los delitos en manos de los policías y reducir el papel de los fiscales a simples abogados de la acusación durante el proceso judicial.

*La Jornada*, lunes 28 de febrero de 2011

Recuerda que el artículo de opinión pertenece al género periodístico y en él se expresan opiniones, juicios o puntos de vista sobre temas de importancia pública; la posición de autor se sustenta en argumentos en los que ejemplifica, compara, sustenta por medio de opiniones de especialistas y finalmente concluye reafirmando su opinión.



2.-

¿Cuál es la idea que pretende sustentar el texto? TESIS:

ARGUMENTOS	CONTRARGUMENTOS

CONCLUSIÓN:

¿El autor quiere convencernos de algo o demostrarnos algo? ¿Cómo lo deducen?

3.- Después de haber terminado los circuitos argumentativos escojan a un compañero del equipo para que lo lea y explique al grupo el circuito que elaboraron y la manera en que trabajaron.

### **A escribir**

- I. Ahora ya cuentan con mayor información acerca del tema, por ello la siguiente actividad consiste en elaborar su propio texto argumentativo a partir de la información con la que cuentan, dando su opinión sobre los juicios orales (Tema del documental y el artículo de opinión).

Recuerda que para escribir un texto es importante planificarlo, redactarlo y corregirlo, no como actividades únicas sino como actividades que se pueden repetir; es decir, si tú escribiste un objetivo pero al momento de redactar te das cuenta de que no era ese, puedes siempre regresar a la planificación y modificar el plan de trabajo, de igual manera cuando corriges es necesario regresar a la textualización para modificar el texto escrito. Y así las veces que lo requiera el texto pero siempre tomando en cuenta que debe haber un plan de trabajo, una organización que te permita tener claros tus objetivos, tu audiencia y la estructura que utilizarás dependiendo del tipo de texto.

Empezaremos con una guía de preescritura que les permitirá acordar con su equipo, cuál es el objetivo de su texto, qué tesis quieren exponer y cómo van a lograr convencer a su audiencia, que son sus propios compañeros.

### **GUÍA DE PRESCRITURA**

- 1) Elaboren un listado individual sobre lo que cada uno piensa con respecto al tema: Argumentos a favor y en contra
- 2) Reflexionen: ¿Están de acuerdo o no con los juicios orales? ¿Cuál es la idea que le gustaría defender? (Tesis)

Compartan sus listados y decidan cuál es la idea que quieren defender. Es posible que alguno de tus compañero no esté de acuerdo con la tesis que pretenden fundamentar, en ese caso revisen por escrito todos los argumentos a favor y en contra, y negocien una decisión de manera burocrática, tomando en cuenta la opinión de todos y dejando que la mayoría concluya .

3) Escriban respuestas cortas a los siguientes posibles contrargumentos:

- Nunca lo hemos hecho de esta manera
- En nuestro país no puede funcionar
- Es muy costoso
- Queremos copiarle a Estados Unidos
- No ganamos nada con esta propuesta

4) Los lectores serán tus compañeros, responde:

- ¿Están familiarizados con el problema?
- ¿Por qué puede interesarles solucionarlo?

5) Elaboren una pregunta en la que involucren al lector en la problemática para plantear la tesis que presentarán.

- Por ejemplo: ¿Llevar a cabo juicios orales puede solucionar los problemas actuales en la impartición de justicia en nuestro país?

6) Reflexionen y respondan ¿De qué manera o con qué argumentos lograrán convencer a sus compañeros de la tesis que defenderán?

7) Redacten una conclusión (Sintetiza tus argumentos y ofrece una propuesta o plantea problemas que queden por resolver)

8) Elaboren un esquema en el que organices tu circuito argumentativo.

II. Ahora sí ya cuentan con una planificación, saben qué quieren decir y cómo van a convencer a sus compañeros. Es el momento de textualizar o escribir su opinión.

Debe tener una extensión mínima de una cuartilla y contar con una introducción en la que expongan el tema y la tesis que pretenden defender. Asimismo un desarrollo en el que estará el cuerpo argumentativo y finalmente una conclusión en la que retomarán lo dicho e incluso pueden ofrecer propuestas o asegurarse de haber dejado claro porqué las cosas son como ustedes las dicen.

Tomen en cuenta que el texto que resulte será un primer borrador que deberá corregirse antes de entregarlo.

La siguiente es una tabla de conectores que puede ayudarles a redactar el texto.



## TABLA DE CONECTORES

### Para empezar

Ante todo...	En primer lugar...	Aquel día...
El propósito que nos mueve	Para empezar diré...	Érase una vez...
Hay distintas opiniones...	El tema que voy a tratar...	En...vivían...
Hablaremos de...	Todo empezó cuando...	Había una vez...

### Para añadir (marcar orden, insistir):

Primero,	En primer lugar,	En segundo lugar,
Lo siguiente	Además,	Del mismo modo,
Y,	También,	Más aún,
De nuevo	Otra vez,	Y lo que es más,
Finalmente,	Al fin,	Por último
Al lado de,	Igualmente,	De modo semejante
En la misma línea...	Lo mismo dicen...	De hecho
Por una parte...por otra	Junto a esto...	Insistiendo,
Como se ha señalado,	Repitiendo	Una vez más
En otras palabras,	Como he dicho arriba	

### Marcadores de tiempo

Antes, actualmente,	Al principio	Anteriormente
Simultáneamente	Pronto,	Ahora,
Más tarde,	Entonces,	Después,
Mientras tanto,	Posteriormente,	En poco tiempo
Tiempo después,	En esa época	Hasta ahora,
Pasado un tiempo...	En el pasado	

### Marcadores de lugar

Aquí, Allí,	Arriba, abajo	Detrás
Más allá	Más lejos	Enfrente
En otros lugares	En la cercanía	En la parte posterior,
A la derecha,	Junto a	

### Para ejemplificar

Por ejemplo	De hecho	En efecto,
Para ilustrar	Entre otros..	En particular
En concreto		

### Para comparar

Así,	Asimismo	Igualmente
De forma semejante	De igual forma,	Del mismo modo
Así como...así...		

### Contraste

Pero,  
Por contraste,  
A pesar de eso,  
Por el contrario  
En contra de lo anterior,  
Hay que tener en cuenta...

Sin embargo,  
En contraposición,  
Aun así,  
En oposición  
A pesar de lo dicho,

No obstante,  
Más bien,  
Por otra parte,  
Al mismo tiempo  
Aun con todo

### Concesión (para admitir algo)

Sin duda,  
Naturalmente,  
Admito que,  
Aunque esto puede ser

Seguramente,  
Por supuesto que,  
Reconozco que,

Con seguridad,  
Cierto que  
Admitiendo...

### Resultado (deducción, consecuencia)

Entonces  
Por lo tanto,  
Por consiguiente,  
Por ello es claro que

Así  
Consecuentemente,  
De aquí que,  
Por todo lo dicho

Así que  
Como resultado,  
En consecuencia,

### Conclusión

Finalmente,  
Por tanto,  
Para resumir,  
Brevemente,  
Para terminar...  
En resumen...  
Como conclusión...

Entonces,  
Por consiguiente,  
En síntesis,  
Para acabar,  
Todo acabó...  
En pocas palabras:  
Esto nos viene a decir que...

Así  
En conclusión,  
Para concluir,  
Abreviando,  
Al final  
Sería conveniente

[ANDRÉS M. y otros, en CAMPS, comp., 2008: 124-126]

- III. Al terminar el borrador de su texto, intercámbienlo con otro equipo y corrijan.

La siguiente es la guía para elaborar una primera corrección del texto de sus compañeros.

## GUÍA DE CRÍTICA

Empiecen haciendo un comentario positivo y posteriormente intenten formular las críticas negativas como preguntas en lugar de afirmaciones:

1.- ¿Cuál es el aspecto más positivo que puedes encontrar en el texto? ¿Cuál es la propuesta, frase o el ejemplo más persuasivo?

2.- ¿Está presentado el problema en forma clara?

3.- ¿En qué parte se necesitan más ejemplos o argumentos más sólidos?

4.- ¿En qué sección del texto el autor podría eliminar algo?

5.- ¿En qué parte del texto el autor demuestra que es consciente de las soluciones alternativas?

6.- ¿Tienes alguna duda o sugerencia?

7.- ¿Te convenció el texto? ¿Por qué?

Entreguen por escrito los comentarios de la guía de crítica y explíquenselos a sus compañeros. De la misma forma escuchen con atención y respeto los comentarios que otro equipo hará de su trabajo.

Como actividad extraclase, deberán corregir el texto con base en los comentarios que sus compañeros hicieron y revisando su propio texto con la guía de crítica, es probable que unas horas después de escribirlo encuentren más errores.

## IV. Cómo se sintieron escribiendo...

¿Alguna vez te habías preguntado qué es lo que haces para redactar cualquier texto?

¿Cómo te sentiste? ¿Crees que puedes escribir mejor si planificas primero tus textos? Coméntenlo en el grupo

- V. Es muy importante tomar decisiones en equipo, negociar, aprender a tomar la palabra, así como escuchar y respetar la opinión de los demás.

Comenten en el grupo:

1. ¿Cómo se sintieron al trabajar en equipos?
2. ¿Creen que hay algo que podrían mejorar?

Ahora recuerden con qué compañeros hicieron equipo y pónganse de acuerdo para que cada uno de ustedes evalúe las actitudes de otro compañero, evitando repeticiones. La siguiente es la tabla con la que evaluarán a su compañero.

### COEVALÚA

#### Competencias actitudinales

##### 1.- Evalúa a un compañero de tu equipo.

Lee atentamente los reactivos y contesta con una equis (X) la categoría que corresponda.

Tu nombre \_\_\_\_\_

Nombre del compañero a evaluar \_\_\_\_\_

Actitudes	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Escuchó atentamente las opiniones de los demás				
2. Respetó las opiniones de los demás.				
3. Participó activamente en el trabajo en equipo				
4. Pidió turno de habla para manifestar sus opiniones				
5. Participó de manera entusiasta en la organización de las actividades				
6. Manifestó agresivamente su desacuerdo				
7. Argumentó sus opiniones				
8. Llegó a acuerdos en la toma de decisiones				

Finalmente intercambien sus resultados y comenten:

¿Cuáles son las actitudes necesarias para negociar y llegar a acuerdos?

¿Crees que en tu entorno, con tus amigos, en tu familia, es necesario tener dichas actitudes? ¿Por qué?

## II. CONECTANDO IDEAS

Como sabemos, los conectores nos ayudan a estructurar los textos y a relacionar lógicamente palabras, oraciones o fragmentos textuales.

Observa en los siguientes ejemplos de qué manera el uso de los conectores pueden cambiar el significado y el orden de las ideas.

Aunque no quieras verme, iré

Iré porque quieres verme

Iría pero no quieres verme

Organícense por equipos y lleven a cabo las siguientes actividades

I. Individualmente lee en silencio y con atención los siguientes dos textos y elabora las actividades que se solicitan a continuación.

### Texto 1

La diplomacia es un arte complejo y sutil que los inadaptados sociales admiramos desde lejos, como intrusos harapientos en un baile de gala. A menos que el cojo añore la pierna que perdió y la reconstruye en la imaginación, el sociópata puede teorizar sobre un arte que desconoce en la práctica, porque ha estudiado a fondo con el resentimiento de los inválidos. La mayor dificultad del trato social, según creo, consiste en adivinar lo que el mundo espera de uno y actuar camaleónicamente aunque lo requieran las circunstancias. Por ejemplo hay que saber calibrar al otro al primer vistazo, renunciar a cualquier brote de espontaneidad y estar siempre dispuesto a representar un papel. No culpo a quienes han adoptado una máscara social con fines de supervivencia. ¿Qué importa ser un poco hipócrita si con ello se logra un mejor entendimiento con los demás? Fingir gentileza, o mejor aún, fingir aprecio, es una táctica infalible para granjearse el favor de la gente, por si acaso el prójimo siempre acepta al interlocutor que lo trata con calidez. En conclusión, quienes representamos mal ese papel, ya sea por inseguridad o misantropía (defectos que suelen ir de la mano), debemos abstenernos de interpretarlo, en cambio la gentileza forzada hiere más que ningún desaire y concita las peores enemistades.

## Texto 2

La diplomacia es un arte complejo y sutil que los inadaptados sociales admiramos desde lejos, como intrusos harapientos en un baile de gala. Pero así como el cojo añora la pierna que perdió y la reconstruye en la imaginación, el sociópata puede teorizar sobre un arte que desconoce en la práctica, pero ha estudiado a fondo con el resentimiento de los inválidos. La mayor dificultad del trato social, según creo, consiste en adivinar lo que el mundo espera de uno y actuar camaleónicamente según lo requieran las circunstancias. Para eso hay que saber calibrar al otro al primer vistazo, renunciar a cualquier brote de espontaneidad y estar siempre dispuesto a representar un papel. No culpo a quienes han adoptado una máscara social con fines de supervivencia. ¿Qué importa ser un poco hipócrita si con ello se logra un mejor entendimiento con los demás? Fingir gentileza, o mejor aún, fingir aprecio, es una táctica infalible para granjearse el favor de la gente, porque el prójimo siempre acepta al interlocutor que lo trata con calidez. Pero quienes representamos mal ese papel, ya sea por inseguridad o misantropía (defectos que suelen ir de la mano), debemos abstenernos de interpretarlo, porque la gentileza forzada hiere más que ningún desaire y concita las peores enemistades. (Fragmento y adaptación)

Enrique Serna, "Cómo fracasar en sociedad" en *Letras libres*, septiembre 2011  
<http://www.letraslibres.com/revista/columnas/como-fracasar-en-sociedad>,  
 Septiembre 2011 (14 de mayo)

### Actividades

1.- Como pudiste observar ambos textos son casi idénticos, compáralos y subraya las palabras que los hacen diferentes en ambos textos.

2.-Ya que comparaste los textos de manera individual, explícales a los integrantes de tu equipo qué diferencias encontraste entre ellos.

Por equipos, enlisten esas diferencias y expliquen si éstas modifican el significado del texto y de qué manera, completando el cuadro que aparece a continuación.

Texto 1	Texto 2	¿Cambia significado del texto?	¿Por qué? Explica el cambio


Tabla 1

3.- ¿Cuál texto te pareció más claro? Explica por qué

4.- ¿Crees que la claridad en el texto se relaciona con el cambio de conectores? Explica por qué

5.- Organícense y escojan a un representante del equipo para que comparta la información recabada con todo el grupo y verifiquen los resultados.

6.- Una vez que todos los equipos participaron, completen, en parejas, la siguiente tabla con el significado de cada uno de los conectores mencionados en el texto y escriban un ejemplo de cada uno. Puedes regresar a la lectura para recordarlos.

Conector	Significado	Ejemplo
A menos que		
Pero		
Porque		
Aunque		
Según		
Para		
Por ejemplo		
Por si acaso		
En conclusión		
En cambio		

Tabla 2

II. De manera individual, lee cuidadosamente las oraciones presentadas en la Tabla 3 y relaciona las de la columna 1 con las de la columna dos, utilizando el conector que tú creas conveniente. Explica por qué decidiste utilizar ese conector. Recuerda revisar la lista que tienes para no repetir ninguno

COLUMNA 1	COLUMNA 2	Oración con Conector	Por qué utilizaste ese conector
1.- Llegamos al hotel a las 4	a.- está mal elaborado		
2.-Reprobó el examen de matemáticas	b.- el avión se retrasó		
3.- Primero se fue a correr	c.- No hiciste la tarea		
4.- Después de toda mi experiencia	d.- No podrá solicitar beca		
5.-La muerte es inevitable, solitaria	e.- Desayunó y más tarde se fue a trabajar		
6.-Estoy de acuerdo contigo	f.- Tener acceso a viajar por todo el mundo		
7.-Estamos aprendiendo inglés	g.-Silenciosa		
8.-Te será complicado	h.- No puedo votar por ti en las elecciones		

Tabla 3

III. Intercambia la tabla con la de un compañero y revisa lo siguiente

1.- ¿Los conectores que utilizó para unir las oraciones le dan sentido a la oración?  
¿Por qué?

2.- ¿Las oraciones que ejemplifico son congruentes con el conector en cuestión?  
¿Por qué?

3.- ¿La explicación que ofrece sobre el uso de cada conector es clara y acertada?



4.- Devuelve el ejercicio a tu compañero y coméntale tus hallazgos

**IV.** En equipos nuevamente revisen el trabajo que elaboraron al final de la primera parte de este curso:

Recuerda empezar haciendo un comentario positivo sobre el trabajo de tus compañeros y posteriormente intenta formular las críticas negativas como preguntas en lugar de afirmaciones

1.- ¿Creen que los conectores utilizados son adecuados?

2.- ¿Hay algún conector repetido en un mismo párrafo? ¿Por cuál otro lo cambiarían?

3.- ¿Crees que tenga alguna relación el uso de los conectores con la claridad de los argumentos? ¿Por qué?

4.- Corrijan el texto que se les proporcionó utilizando los conectores que crean más convenientes y dejando claras aquellas ideas que encuentren poco lógicas o comprensibles.

Revisen también sus argumentos:

¿Están claros?

¿Son suficientes para fundamentar sus ideas? De ser necesario cámbialos o mejóralos.

En plenaria, comenten sus hallazgos.

## VOLVAMOS A ESCRIBIR

Tú ya leíste la primera parte de este texto, ahora te lo presentamos completo. Asimismo posteriormente tienes un fragmento de un ensayo sobre la *Amistad* de Carlos Fuentes. Elaborarás junto con tus compañeros de equipo, un Texto donde hables de la amistad y la hipocresía, el objetivo es que convenzan a sus lectores, que serán sus compañeros, de su punto de vista.

- a. Lee atentamente los siguientes textos y responde lo que se te pide

RECUERDA QUE PARA ESCRIBIR ES IMPORTANTE LLEVAR A CABO UNA PLANIFICACIÓN, COMO LA QUE ELABORASTE EN LA PRIMERA SECCIÓN DE ESTE CURSO. POSTERIORMENTE PUEDES ESCRIBIR Y FINALMENTE CORREGIR LAS VECES QUE SEA NECESARIO. ESTAS ACTIVIDADES NO SON LINEALES, PUEDES REGRESAR A TU PLANEACIÓN LAS VECES QUE SEA NECESARIO PARA MODIFICAR INFORMACIÓN, DATOS, ORDEN O AQUELLO QUE SEA NECESARIO.

### Texto 1

#### **Cómo fracasar en sociedad**

*Por Enrique Serna*

*Septiembre 2011 | Letras Libres*

La diplomacia es un arte complejo y sutil que los inadaptados sociales admiramos desde lejos, como intrusos harapientos en un baile de gala. Pero así como el cojo añora la pierna que perdió y la reconstruye en la imaginación, el sociópata puede teorizar sobre un arte que desconoce en la práctica, pero ha estudiado a fondo con el resentimiento de los inválidos. La mayor dificultad del trato social, según creo, consiste en adivinar lo que el mundo espera de uno y actuar camaleónicamente según lo requieran las circunstancias. Para eso hay que saber

calibrar al otro al primer vistazo, renunciar a cualquier brote de espontaneidad y estar siempre dispuesto a representar un papel. No culpo a quienes han adoptado una máscara social con fines de supervivencia. ¿Qué importa ser un poco hipócrita si con ello se logra un mejor entendimiento con los demás? Fingir gentileza, o mejor aún, fingir aprecio, es una táctica infalible para granjearse el favor de la gente, porque el prójimo siempre acepta al interlocutor que lo trata con calidez. Pero quienes representamos mal ese papel, ya sea por inseguridad o misantropía (defectos que suelen ir de la mano), debemos abstenernos de interpretarlo, porque la gentileza forzada hiere más que ningún desaire y concita las peores enemistades.

Solo hay un pecado social más grave que la amabilidad contrahecha: saltar abruptamente de la charla anodina a las confidencias íntimas con la gente que acabamos de conocer, o enfrascarse de buenas a primeras en ásperas discusiones, pretendiendo haber ganado en media hora una confianza que, por lo general, los amigos tardan años en conquistar. Conozco la incomodidad que provoca ese acto vandálico, por haberlo cometido infinidad de veces cuando era un joven inexperto y atolondrado. La gente me tomaba por un terrorista insolente que pretendía involucrarla en un psicodrama, cuando yo solo quería elevar la calidad del debate y entrar al meollo de los temas que de veras importan. Como la sociedad castiga severamente a quien se toma estas confianzas, uno procura enmendarse y comienza a tratar a los demás con respetuosa cautela. Pero la resequead extrema también es políticamente incorrecta y crea una atmósfera de tirantez que nadie puede soportar, sobre todo en la convivencia laboral, donde es horrible tratar de "hola" y "adiós" a los mismos extraños de siempre, sin pasar nunca a un trato más afable. Por conveniencia mutua, en tales casos hay que aparentar una ruptura del hielo y detenernos cada mañana a intercambiar dos o tres frasecitas inocuas con el encargado de las fotocopias. Así evitamos, por lo menos, la carga patológica que puede llegar a tener el roce cotidiano entre desconocidos. Envidia a quienes logran hacer esto con naturalidad, porque yo nunca he podido. Más aún: creo que nadie puede ser agradable de tiempo completo sin desarrollar una fobia secreta

contra la gente a la que ha consagrado tantas horas de esfuerzo. Por eso los políticos odian a sus bases de apoyo, y no vacilan en sacrificarlas a la menor oportunidad: les recuerdan cuánta piedra picaron para llegar donde están.

El trato social se complica más aún cuando entra en juego el escalafón jerárquico del mundillo literario, porque la camaradería y el trato entre iguales no pueden existir en un medio donde tanta gente codicia los sellos de prestigio. Mucha gente cree que las vacas sagradas de la cultura nunca se bajan de su pedestal, pero mi experiencia me indica lo contrario. En realidad, la gente más obsesionada con los sellos de prestigio o los signos de estatus es la que nunca los ha tenido y, por lo tanto, ni siquiera concibe la idea de entablar amistades ajenas a esa escala de valores. En el ensayo *Status anxiety*, un estudio muy esclarecedor sobre las reglas no escritas del trato social, Alain de Botton reproduce una caricatura de la revista *Punch* que ilustra la cruel paradoja del esnob autodestructivo:

–Allá van las Spicer Wilcox, mamá – exclama una hija a su madre caminando por Hyde Park. Supe que se mueren por conocernos. ¿No deberíamos de llamarlas?

–Por supuesto que no –replica la madre. Si se mueren por conocernos no son dignas de nuestra amistad. La única gente digna de nuestro interés es la que no quiere conocernos.

Cuando uno trata a seres de esta calaña sin darse importancia, o busca

ingenuamente su amistad, sienten que uno ha pisado fondo, porque de lo contrario no se rebajaría a tratar con ellos. Es imposible saber quién va a reaccionar así porque la aparente franqueza de un buen histrión puede engañar a cualquiera. Como este mecanismo psicológico rige en gran medida las relaciones públicas del

Parnaso, cualquier acercamiento amistoso que intente borrar los repugnantes títulos nobiliarios queda condenado al fracaso, a menos de que uno sepa guardar las debidas distancias. Pero las "debidas distancias" empobrecen tanto la vida social que termina siendo preferible charlar.

## Texto dos

### Amistad

#### Carlos Fuentes (fragmento)

Lo que no tenemos lo encontramos en el amigo. Creo en este obsequio y lo cultivo desde la infancia. No soy en ellos diferente de la mayor parte de los seres humanos. La amistad es la gran liga inicial entre el hogar y el mundo. El hogar, feliz o infeliz, es el aula de nuestra sabiduría original pero la amistad es su prueba. Recibimos de la familia, confirmamos en la amistad. Las variaciones, discrepancias o similitudes entre familia y amigos determinan las rutas contradictorias de nuestras vidas. Aunque amemos nuestro hogar, todos pasamos por el momento inquieto o inestable del abandono (aunque lo amemos, aunque en él permanezcamos). El abandono del hogar sólo tiene la recompensa de la amistad. Es más: sin la amistad externa, la morada interna se derrumbaría. La amistad no le disputa a la familia los inicios de la vida. Los confirma, los asegura, los prolonga. La amistad le abre el camino a los sentimientos que sólo pueden crecer fuera del hogar. Encerrados en la casa familiar, se secarían como plantas sin agua. Abiertas las puertas de la casa, descubrimos formas del amor que hermanan al hogar y al mundo. Estas formas se llaman amistades.

Recuerda que los textos argumentativos pueden servir para persuadir, para convencer y para demostrar. En estos textos los autores intentan persuadirnos de su opinión con un ensayo.

En este caso vas a intentar convencer de tu opinión a tus lectores. Puedes apoyar tus argumentos en definiciones, en ejemplos, en narraciones, en respaldos de autoridad, en comparaciones, etc.

Fuentes, C.,(2008), "Amistad" en *En esto creo*, México: Alfaguara.

Como recordarás los primeros textos que leíste eran artículos de opinión, ahora te corresponde a ti, elaborar uno, recordando la estructura que vimos. Comenta con uno de tus compañeros:

¿Qué diferencias tienen los textos que leíste en las primeras actividades de este cuaderno, con los ensayos que acabas de leer?

**Extraclase, busquen información sobre el concepto de artículo de opinión y en su cuaderno, contesten lo siguiente:**

¿Qué es un artículo de opinión?

¿A qué género pertenece?

¿Cuál es su función?

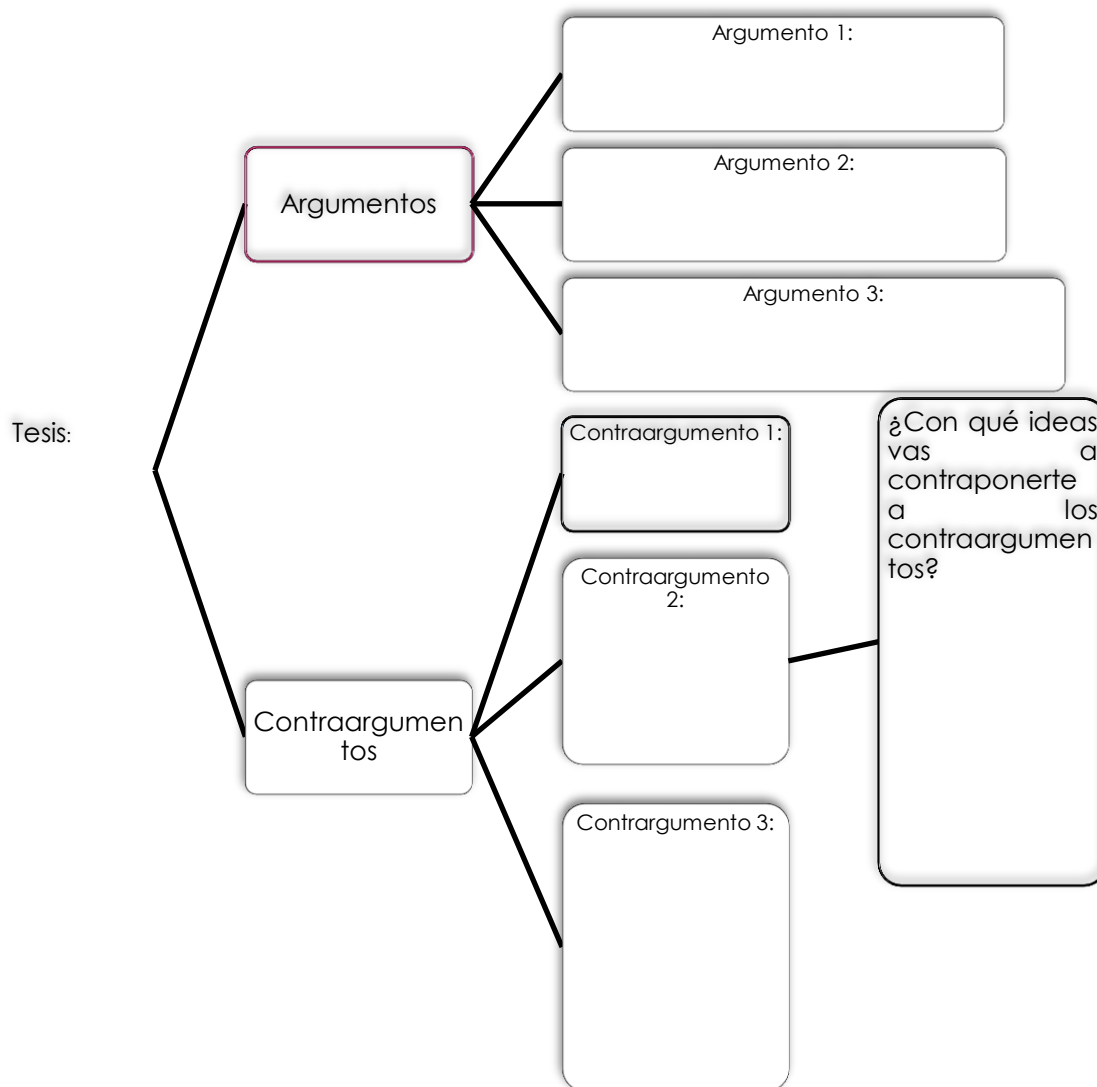
¿Por qué es un texto argumentativo?

### GUÍA DE PREESCRITURA

1.- Después de leer los textos por equipos, platiquen sobre ellos y negocien sobre la tesis que les gustaría trabajar, siempre relacionada con la amistad y la hipocresía. Una manera de empezar podría ser preguntándose: **¿La amistad existe o es un juego más de la diplomacia hipócrita que nos permite movernos en sociedad?**

2.- Definan los conceptos que van a trabajar. Amistad, hipocresía

3.- Dialoguen para tomar acuerdos. Escriban la idea que quieren defender o de la que quieren convencer a sus lectores y enlisten sus puntos a favor y sus puntos en contra. Finalmente completen la siguiente tabla



Por último redacten una conclusión, es decir, sinteticen sus argumentos y ofrezcan una propuesta.

### TEXTUALIZACIÓN

Ya que tienen todo esquematizado empiecen a redactar un borrador,

En el primer párrafo donde introduzcan el tema y mencionen la tesis.

Elaboren un cuerpo argumentativo de tres párrafos: revisen los argumentos que escribieron en la guía de preescritura, escríbanlos y fundaméntelos con experiencias personales, ejemplos, definiciones, argumentos de autoridad, etc.

Finalmente redacten, apoyándose en su conclusión, el cierre de su texto.

Es importante que revisen su lista de conectores para no repetirlos.

### **Coevalúa**

Intercambien los textos entre los equipos, entreguen junto con el texto, la guía de preescritura.

Lean el texto y respondan lo siguiente:

- 1.- ¿Elaboró una planificación?
- 2.- ¿Esa planificación se ve plasmada en el texto? Encontraron los argumentos
- 3.- ¿El escrito está elaborado para alguien como tú, de tu edad y con tus intereses? Recuerda que los destinatarios del texto eran todo el grupo.
- 4.- ¿El escrito utiliza los conectores adecuados y las ideas están bien articuladas?
- 5.- ¿El texto cuenta con una ortografía adecuada?
- 6.- ¿Te convenció de su tesis? ¿Por qué?
- 7.- Qué adjetivo le pondrías al trabajo que leíste. (Bueno, malo, regular, excelente, claro, incomprensible, etc.)

Por último devuelve el texto y tu cuestionario respondido al equipo que le corresponda.

COMO ACTIVIDAD EXTRA CLASE DEBERÁN TRAER EL TEXTO CON LAS CORRECCIONES DE SU TRABAJO QUE OTRO EQUIPO LLEVÓ A CABO.

**AUTOEVALÚATE**

	Sí	Algunas veces	Nunca		
1. Reconozco la importancia del uso de los conectores					
2. Identifico qué cada conector tiene su función y conozco los idóneos para expresarme por escrito, dependiendo de la situación.					
3. Sé qué es una tesis, un argumento, un contraargumento..					
4. Sé cómo planificar, textualizar y corregir un texto					
5. Tomo en cuenta a mis enunciatarios desde la planificación					
6. Reconozco la importancia de la escritura en mi vida cotidiana					
7. Valoro la importancia de trabajar en equipo					
8. Puedo hacer críticas constructivas del trabajo de mis compañeros					
9. Participo con agrado en todas las actividades					



### III ¿QUÉ PIENSAS DE FACEBOOK?

Comenta con tus compañeros y profesor las siguientes preguntas:

¿Alguna vez has opinado por escrito en internet, sobre algún texto que alguien subió a la nube?

¿Crees que sean útiles esas opiniones?

#### Actividades

1.- Lee de manera individual el siguiente texto

#### **Facebook y la vida de los otros**

**Julio 6, 2011/La Jornada**

**José Steinsleger**

Se dice que la posibilidad de insertar un comentario" al pie de los textos publicados facilita la comunicación entre autor y lector. No estoy muy seguro. ¿Cómo responder a todos? Desde ya, agradezco las versátiles opiniones suscitadas a raíz de mi artículo "Facebook: ¿coro de pajaritos?" (*La Jornada*, 29/06/11).

Mis apuntes fueron disparados por una observación del escritor y medioambientalista argentino Antonio Elías Brailovsky: "...la historia de cómo y por qué perdimos el rumbo y comenzamos a pedirle a la tecnología cosas que no puede darnos es larga y merece opiniones diversas".

Brailovsky dice que una de ellas consiste en creer que podemos reemplazar funciones naturales por medios tecnológicos. Mario Benedetti, por ejemplo, decía que enviar un "te quiero.com", revela un "déficit" de comunicación personal. O lo que es igual: ¿comunicación es igual a información, conexión, catarsis?

Hace unos años, el actor mexicano Ricardo Fuentes organizó el proyecto "Volver a las cartas", con miembros del Sistema Nacional de Creadores. Ricardo andaba preocupado por la despersonalización que ha traído la era de Internet y los correos electrónicos (*La Jornada*, 21/8/5). "La tecnología –declaró– contradice su propósito y termina por alejar a las personas más que unirlos." ¿En qué habrá terminado su proyecto?

Los modelos de la industria digital (pretenciosamente llamada "cultura") están vaciando de sentido a la comunicación. En lugar de responder a necesidades pensadas, el imparable consumo de tecnologías digitales es inducido por un

puñado de programadores que se rigen por un concepto falaz de “mercado”: decidir “ahora y ya” lo que necesitamos.

Feisbuc o feis (permítame) se presenta como inofensivo sitio de la web para estimular las “relaciones interpersonales”. No lo dudo: debe ser vibrante reencontrarse con un amigo de la infancia, o la novia de juventud. Sin embargo... ¿recuperaríamos aquella inocencia? ¿Y si frente a la novia de ayer ambos quedamos tiesos del espanto? En estos casos, “feis” sugiere (amigablemente) que enviemos el álbum familiar completo, y otras intimidades. ¿Qué queeé...? ¡Ni madres!

La última tecnología feis (reconocimiento facial para etiquetar las fotos de forma automática) exhuma las desastradas obsesiones del criminólogo italiano Cesare Lombroso. Una tecnología similar a la del proyecto Automatic DJ, usada para fines no agresivos: saber qué música nos gusta, con tan sólo hacernos una foto...

Ahora feis usará las fotos para clasificarlas en tipos de consumidores, basándose en preferencias y gustos. Y como los gobiernos compran estos datos para sus propios fines, las arbitrariedades lombrosianas (desestimadas por la ciencia a inicios del siglo pasado) volverán a la acción con tan sólo mirarnos la cara. Paradojas de la tecnología “moderna”.

Algunos dicen que feis también es una herramienta para luchar contra “todas” las dictaduras y la globalización excluyente. Dejaré esto para el siguiente artículo. Por ahora, pregunto: si en este mundo nada es gratis... ¿por qué 550 millones de personas (al alza) consintieron en regalar a feis pasado y presente de una información que, en principio, calificarían de “privada”?

Del poeta Stephan George: ¡ya vuestro número es un ultraje! Pero al margen de ansiedades y contrasentidos... ¿a los feisbuquianos les importa saber dónde y cómo se procesa y almacena esa formidable masa de datos que tecnológicamente requiere de centralización y control? En *The Guardian*, Tom Hodgkinson escribió acerca de los chicos de Feisbuc: “Todo lo conectan y todo lo guardan. Nada se les escapa. Fotos, correos electrónicos, conversaciones, imágenes, música, etcétera. Con eso definen un perfil sico-socio-político de cada sujeto, y así te mantienen en la mira. Una vez ingresas, ya no te dejan salir; y si lo logras, toda tu información privada queda ahí”.

Hodgkinson sostiene que “...el sitio fomenta el individualismo para mantener un mayor control de la masa, y hace creer a los imbéciles que son importantes”. Mark Zuckerberg, su creador, parece darle la razón. En el libro *The Facebook effect* (David Kirkpatrick, Simon and Schuster, 2010), se transcribe un chat que el joven multimillonario escribió en los inicios del fenómeno mediático:

"Tengo 4 mil correos electrónicos y sus contraseñas, fotos y números de seguridad social. La gente confía en mí: they are assholes."

Según Hodgkinson, Facebook está bajo control de las 16 agencias de seguridad de Estados Unidos, empezando por la CIA y el Departamento de Defensa. El periodista inglés anda bien encaminado. En mayo pasado, luego de la ruidosa "muerte" de Bin Laden, el canal TV Q13 de Seattle entrevistó a la indignada madre del niño Vito Lapinta, alumno de séptimo en una escuela primaria de Tacoma (estado de Washington).

Desde su cuenta, Vito había expresado su preocupación de que agresores suicidas atacaran al presidente Obama. Al día siguiente, agentes del servicio secreto lo interrogaron en pleno horario escolar.

2.- ¿Te convenció la opinión del escritor? Lee las opiniones de sus lectores

- Hmmm "naturales"

*Alberto Sladogna*

Estimado Pepe: difiero de tu artículo, en un punto, las verdades que dices respecto del control de las "inteligencias" sobre los datos de Facebook son una verdad, sólo que te olvidas la enorme cantidad de años y siglos que esas "inteligencias" tenían esos datos sin tener facebook Para qué atacar a las redes sociales cuando ellas están produciendo efectos al margen de los controles? Conviene no dar el poder absoluto a la agencias pues entonces, ellas y su "poder" crecen. Adenda: qué quiere decir Brailovski con "relaciones naturales"¿Qué es el mundo humano una relación "natural"? Saludos

- Así lo estimo

*Virginia Martínez Salazar*

Esto es más que una impresión. Hay libros que documentan cómo incide esta tecnología en nuestra mentalidad y en nuestras relaciones con resultados desfavorables(Lipovetsky, *La era del vacío...*, Nicholas Carr, *Superficiales...*). También vi por ahí otro libro de cómo los controladores del sistema rastrean en todo el mundo palabras clave. Un mundo nos moldea y nos vigila.

*Graciela de la Rosa*

En general este tipo de tecnologías están creado el formato adecuado de ezquizofrenicos digitales en una país que no tiene practicas democráticas y menos diálogos cara a cara. Probablemente estén controlados, pero y? La tecnología como tal puede ser usada inteligentemente, para dar un mensaje educativo y critico. Por lo menos que lo lean, no importa cuantos.

- y más bla bla

*bla bla bla*

el problema que creo haber entendido, no reaca es si facebook puede educar, ser usado inteligentemente y ayudarnos en nuestras tareas de esta vida postmoderna, Trata de como nos estamos entregando, enajenadamente a los poderes facticos y el control que ello conlleva. Estamos controlados desde siempre? claro, esa es otra gran verdad, pero con estas redes les damos todo peladito y a la boca. Yo si soy usuaria de Facebook, y cada vez que pienso en las cláusulas de privacidad deseo salir corriendo. Creo que lo más sensato sería una invitación a dejar de poner datos personales y cuidar más lo que uno escribe, pues en México todo sirve para que seas culpable o en el mejor de los casos, un potencial cliente. que los tiempos cambian es un hecho, pero las intenciones permanecen y se intensifican....

- Vive usted en los 60

*reyna*

con todo respeto, se ve que no usa Facebook y se espanta de él sobre lo que otros informan, y no a partir de su experiencia real. Facebook NO OBLIGA a NADIE a exhibir sus datos, fotos, etcétera. uno simplemente puede ELEGIR NO HACERLO, bloquear accesos e info personal, bloquear quién nos ve y quién no, quién nos encuentra, etcétera. A mí Facebook me ha sido de gran utilidad para difundir mi trabajo como escritora, los cursos que imparto, y los eventos musicales profesionales que organizo. el alcance es vasto y la difusión efectiva. es más fácil hallar a gente que uno necesita encontrar. amigos y yo hemos hallado a familia que teníamos perdida, lo cual ha sido de gran valor emocional. de verdad debería informarse más. es una pena que La Jornada publique un artículo tan mal informado, viniendo de alguien tan respetable como el maestro Steinsleger.

<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/06/opinion/023a1pol>

3.- ¿Alguno de los puntos de vista de los lectores te hizo cambiar de opinión? Ahora tú eres un lector más del artículo y debes decir lo que piensas. Escribe en el siguiente recuadro lo que tú piensas con respecto al artículo de Steinsleger

I. ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué? (Argumenta tu opinión)

4.- En el grupo y por turnos, lean su opinión y como actividad extraclase deberás seguir el link y subir tu opinión.

5.- Lee de manera individual el siguiente texto sobre el mismo tema

### **La ideología Facebook**

**José Steinsleger**

**20 de julio del 2011/*La Jornada***

Internet es una tecnología y Facebook un programa que la usa. Las tecnologías surgen de equis necesidad, y los programas, de equis propósito. Si de veras necesitamos de muchos amigos, si realmente nos resulta indispensable localizar a la novia de ayer o al compañerito de primaria, adelante... ¡Facebook!

Cuando siendo adolescente pateaba las calles de una gran ciudad y ejercitaba la concentración mental para asesinar al director de mi escuela, solía detenerme en los escaparates de las librerías. Un libro que estaba en todas llamaba mi atención: *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*, de Dale Carnegie.

A pesar del exultante cintillo que lo recomendaba (¡millones de copias vendidas!), nunca lo compré. Me bastó abrirlo y leer la primera recomendación para constatar que la obra iba contra mis ideales: "No critique, ni condene, ni se queje".

En el "ciberespacio" hay redes y... telarañas. Internet es una red (de redes), y Facebook una telaraña (de personas). Internet vincula, Facebook captura. Ambos sistemas enlazan. Sólo que Internet fue diseñada con fines públicos y Facebook, así como el libro de Carnegie, manipula lo público con fines privados.

¿Qué ideología profesaban los jóvenes de la Universidad de Stanford que a finales de los sesenta exploraban las potencialidades de la red? Digamos que el proverbial pragmatismo de la elitista democracia yanqui los invitó a responder una puntual petición del Pentágono: crear un sistema de comunicación descentralizado, capaz de resistir un ataque nuclear.

Como el proyecto no mencionaba que el sistema evitara la censura (o que se inspirara en la igualdad de derechos entre las fuentes de información), el Estado no reparó si los investigadores apoyaban la guerra de Vietnam o acudían a recitales para cantarle *We shall overcome* a Ronald Reagan, gobernador de California. Licencias del *american way*, que no volverán.

Internet fue concebida con el espíritu desinteresado de una comunidad de científicos, y Facebook surgió de la traición de Mark Zuckerberg a los amigos que, junto con él, diseñaron el programa para "hacer amigos". Una historia que Ben Mezrich contó en *Multimillonarios por accidente* (Planeta, 2010) y que los reacios a la lectura pueden apreciar en *La red social*, la buena y simplona película de David Fincher (2010).

Zuckerberg es el dueño de Facebook (el "hombre del año" según la cavernícola revista *Time*), y Peter Thiel (inventor del sistema de pago electrónico PayPal) opera como piedra angular de su ideología. Por motivos de espacio, remito a Google el perfil de este ciberdinosaurio del mal. De mi lado, me detengo en René Girard (1925), filósofo y antropólogo francés, y *alter ego* de Peter Thiel.

En julio de 2008, en una revista de la derecha mexicana que presume de "libre" (y no menos manipuladora que *Time*), se dijo que "...la teoría antropológica de René Girard empieza a ser considerada la única (*sic*) explicación convincente sobre los orígenes de la cultura". ¿Cuál sería esta ignota teoría? Nada menos que la vapuleada "mímesis" del deseo que, según Girard, configuramos gracias a los deseos de los demás.

Las piruetas intelectuales de Girard rinden tributo a sicólogos racistas, como Gustave Le Bon (1841-1931), y encajan en la mentalidad de tipos como Thiel: la gente es esencialmente borrega y se copia una a otra sin mucha reflexión. El sitio Resistencia Digital (RD) puso el ejemplo de la burbuja financiera: cuando Bill Gates compró parte de las acciones de Facebook, los tigres de Wall Street dedujeron que valía 15 veces más.

El segundo inversionista de Facebook se llama Jim Breyer (miembro de la junta de Walmart) y el tercero es Howard Cox, de In-Q-Tel, ala de inversión en capital de riesgo de la CIA. El Proyecto Censurado (iniciativa de la Universidad de Sonoma State, California, que ventila los temas que ocultan los medios) dice que la FBI recurre a Facebook en reemplazo de los "Infragard" creados durante el primer gobierno de W. Bush: 23 mil microcomunidades o células de pequeños comerciantes "patrióticos", que ofrecen los perfiles sicopolíticos de su clientela.

Facebook y su experimento de manipulación global acabaron con las teorías conspirativas. Por izquierda y derecha, millones de personas, que en principio estiman la democracia y la libertad (valores que para Thiel son "incompatibles"), parecen no reparar en que la privacidad es un derecho humano básico.

Atrapados en la cultura neoliberal (auténtica "red de redes"), gobiernos, instituciones y usuarios le entregan a Facebook redes de contacto, relaciones, nombres, apellidos y fotografías que se prestan al reconocimiento facial, la geolocalización móvil, la estadística ideológica y los perfiles de mercado y psicológicos.

En ese sentido, Facebook es un subproducto ideológico de la imparable metástasis totalitaria que se expande en Estados Unidos. En lugar de las ambidextras obsesiones del púdico George Orwell, Facebook se nutre de la profecía que Jack London describió en *El talón de hierro* (1908): la instauración de un Estado policiaco, plagado de alcahuetes anónimos.

<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/20/opinion/027a2pol> ( 28/05/12)

Responde

6.- ¿De qué intenta convencernos el articulista? ¿Cuál es la tesis de este artículo?

---

---

---

7.- ¿Te convenció? ¿Por qué?

---

---

---

---



8.- Elabora un circuito argumentativo de cada uno de los artículos.

Artículo 1

¿Cuál es la idea que pretende sustentar el texto? TESIS:

ARGUMENTOS	CONTRARGUMENTOS

CONCLUSIÓN:

¿El autor quiere convencernos de algo o demostrarnos algo? ¿Cómo lo deducen?





Artículo 2

¿Cuál es la idea que pretende sustentar el texto? TESIS:

ARGUMENTOS	CONTRARGUMENTOS

CONCLUSIÓN:

¿El autor quiere convencernos de algo o demostrarnos algo? ¿Cómo lo deducen?

9. En plenaria se comentan los resultados.

## Opiniones

Como habrás observado, todo lo leído se refiere a opiniones de diferentes autores sobre temas diversos y como bien sabemos, existen distintas formas de escribir lo que pensamos, puedes hacerlo a través de una opinión, sencilla y breve; en un artículo de opinión, en caso de que quieras elaborar un texto del género periodístico, o en un ensayo, en caso de que la intención sea elaborar un texto original, novedoso y muy personal.

¿Sabes qué es un ensayo? Coméntalo con el grupo

Debido a que la próxima actividad escritora consistirá en elaborar un breve ensayo, es importante que lo distingas de los demás textos, por ello, como actividad extraclase traerás una definición sobre el ensayo y leerás el siguiente ensayo, que habla precisamente sobre la definición de este tipo de texto.

### El ensayo como práctica

#### Rafael Lemus

A veces pasa que algunos escritores dictan poéticas severas y chatas que ni siquiera ellos mismos tienen el cuidado de respetar. Ese es un poco el caso de Luigi Amara, quien hace dos meses publicó aquí ("El ensayo ensayo", *Letras Libres*, núm. 158) una apagada disertación sobre el ensayo y quien, afortunadamente, practica una escritura ensayística más potente e irreverente que la que ahí prescribe. Quién sabe si exasperado ante la profusión de *papers* académicos o sencillamente lampareado por la reciente reedición de los *Ensayos* de Montaigne, Amara fijó en ese artículo una definición cerrada y esencialista del ensayo –en resumen: un género egoísta e impresionista condenado a repetir los ademanes de su supuesto fundador–

que ya mereció la atinada sorna de Heriberto Yépez ("Ilusiones del ensayo-ensayo", *Laberinto*, 25 de febrero). Convenza o no, el texto es de una utilidad innegable: reúne en unas cuantas páginas los tópicos que suelen blandirse para justificar los ensayos *personales* o *literarios* y deslegitimar todas esas prácticas ensayísticas que portan, ay, una tesis y se involucran con la teoría crítica o las ciencias sociales. Desde luego que no está de más discutirlo y disputarle el signo *ensayo*. ¿Por qué habría uno de contemplar mudamente cómo ciertos ensayistas definen en su provecho el recurso del ensayo, le fijan un origen, delinean sus normas, recortan sus bordes y se lo guardan en el bolsillo?

Hay que empezar ahí donde termina Amara: en esa tosca raya que pinta entre los textos literarios y todos los

demás documentos. “Para ahorrarnos más discusiones quién sabe cuán bizantinas –escribe, propongo que todos los ensayos espurios, de tipo político y de teoría literaria, los sociológicos y de actualidad económica [...] se queden en el estante de la ‘no ficción’ [...] Y que el ensayo personal y tentativo se reubique en el estante de la ficción, en ese lado del librero en el que llanamente se amontona la literatura.” Es decir: no conforme con aislar al ensayo –al ensayo *auténtico*, al ensayo ensayo– de la teoría y de la academia y del periodismo y de la política, al final hace otro poco y lo arrastra hasta el compartimento, en apariencia apacible, de la literatura. Es como si, después de décadas de batallas por desdefinir el arte y perforar la esfera de lo literario, siguiera habiendo solo de dos sopas: o se escribe literatura o se redactan textos que no son literatura. Por fortuna hay otras muchas escrituras mestizas que rebasan esa tiesa dicotomía (manifiestos, crónicas, reseñas, alegatos, textos de artistas) y el ensayo es, creo, una de ellas. El ensayo –al menos como lo han practicado miles y entendido otros tantos– no es, propiamente, una forma artística volcada sobre sí misma ni, tampoco, un simple reporte mal o bien redactado: es una escritura esquiva, inestable, se diría que intersticial, que anda entre varios campos sin fijarse en ninguno, a la vez usando y subvirtiendo elementos de diversas tradiciones. De pronto el

autor que ejerce el ensayo penetra el terreno de la narrativa o de la poesía y se vale de la ficción o recarga otro poco su “estilo”. De pronto atraviesa el terreno de la historia o de la crítica literaria, de la sociología o del periodismo, de la ciencia política o de la filosofía, y se lleva consigo datos y términos e ideologías. No es que sea un género híbrido, mitad esto y mitad aquello. Es que no es un género: es una práctica que, cada vez que sucede, adopta rasgos y registros particulares. Lo mismo en el texto de Amara que en otros elogios del ensayo *personal* uno acaba topándose tarde o temprano con una aversión, más o menos manifiesta, a la teoría literaria. A veces esa fobia se expresa como denuncia de la academia (y sus “aparatos críticos” y sus “rigideces consensuadas”) y a veces como reproche contra los “autoproclamados posmodernos” que, entre otras “baladronadas efectistas”, cometen el crimen, al parecer imperdonable, de pensar con términos distintos a los que el humanismo liberal nos ha acostumbrado. Pero, a todo esto, ¿por qué se le teme tanto a la teoría? En parte, porque se sabe que las categorías teóricas (qué sé yo: subalternidad, biopolítica, *habitus*, sensorio, fetichismo de la mercancía) arrastran consigo sus propios referentes y polémicas y que, apenas entran al ensayo, desbordan el dichoso yo del autor, fisuran la artificiosa unidad del texto y atentan

contra esa autonomía de la forma que, según algunos, distingue a las creaciones artísticas. Pero, de acuerdo con Adorno, esa es justamente la maniobra que permite el ensayo y que ni los géneros literarios ni los tratados dizque objetivos toleran: el uso crítico, indisciplinado, antisistemático de los conceptos. La literatura, para no ensuciar su pretendida especificidad, rara vez le abre la puerta a las categorías teóricas; la filosofía y las ciencias sociales, para no ocuparse de "minucias", desprecian toda aquella realidad que no fue absorbida por esas categorías. El ensayo, por el contrario, hace esto y aquello: emplea los conceptos, revienta los conceptos, atiende lo que queda fuera de los conceptos. Apenas si sorprende que el ensayo ensayo defendido por Amara—"subjetivo y tentativo", enemigo de la teoría y de la academia, desprovisto de tesis y de agenda política, forzado a orbitar indefinidamente alrededor de un yo más bien ilusorio—, en vez de afirmar, masculle: "susurra confidencias y recuerdos, anhelos y decepciones al oído del lector". Uno ya se va acostumbrando: o se defiende la naturaleza estética del ensayo, y para ello se ocultan sus coqueteos con el concepto, o se defiende su potencia intelectual, y para ello se ocultan sus coqueteos con la expresión artística. Lo que rara vez se dice, y el texto de Amara de plano descarta, es que son legión los textos ensayísticos que, más que

intentar reflejar literariamente o explorar rigurosamente la realidad, se empeñan en afectarla. Basta leer un puñado de ensayos para advertir que no todos se conciben como composiciones literarias ni mucho menos como análisis objetivos de la realidad. Hay que ver: son gestos, son actos, son intervenciones precisas, en momentos y sitios específicos, que debaten ideas, disputan signos, refutan poéticas, abollan sistemas o avanzan una agenda política. Siendo sinceros, si uno atiende las innumerables maneras en que los innumerables autores han ejercido el ensayo, uno terminará reconociendo que no existe, en rigor, un género ensayo, y mucho menos un ensayo ensayo, con su código propio, sus normas y sus prohibiciones, sus comisarios y sus fronteras. Lo que hay son estallidos: textos que poetas y narradores y críticos y políticos y periodistas y sociólogos y demás han arrojado a la arena pública con el fin de encenderla y perturbarla. Lo que hay, ya se dijo, son prácticas: ensayos del ensayo y no ensayo ensayo. Pero supongamos, nada más por un momento, que de verdad existe una línea gruesa entre la literatura y la no literatura y que el ensayo, el ensayo auténtico, el ensayo ensayo, está, claro, del lado de la literatura. Imaginemos que un hipotético lector—digamos que ingenuo, digamos que mexicano— se toma al pie de la letra el artículo de Amara y reacomoda su biblioteca tal como se le sugiere en las últimas líneas: aquí

la *literatura*, allá todos esos textos contagiados de teoría y política y ruido. Mucho me temo que ese lector tendría que empezar por mover de su sitio más de la mitad de los tomos que componen el ensayo hispanoamericano: ¡Sarmiento y Martí y Rodó y Mariátegui y Vasconcelos y Henríquez Ureña al librero donde se empolva el directorio telefónico! Como la teoría no es literatura, ni pensar que un libro de Foucault pueda descansar al lado de uno de Bellatin o uno de Barthes al lado de uno de Vicens o uno de Butler al lado de uno de Rivera Garza. Como la crónica confía un poco demasiado en el periodismo, Novo y Monsiváis se tornan problemáticos y hasta un tanto sospechosos. A Reyes, ni modo, habrá que dividirlo –unos tomos aquí,

otros tomos allá–, y qué pena pero casi todo Cuesta tendrá que abandonar el estante donde descansa con sus amigos poetas y marcharse al librero donde se oxida la crítica literaria. Con Paz, cuidado, es necesario ir volumen por volumen, si no es que página por página: *Vislumbres...* aquí, *El arco...* allá, y así y así.

Vamos: ¿no sería mejor dejar a un lado la regla y el lápiz con los que se intentan marcar los lindes entre los géneros y aceptar de una vez por todas la irremediable promiscuidad de la producción cultural? ¿No convendría olvidar el ensayo ensayo, y de paso la novela novela y el poema poema, y pensar, mejor, en escritura escritura escritura?

Lemus, Rafael (abril, 2012), "El ensayo como práctica" en *Letras Libres* [Versión electrónica], Núm 160, pag.91-93, [http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0160-letrillas01-m\\_2.pdf](http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0160-letrillas01-m_2.pdf) (29/10/12)

### Actividad

1.- A partir de la definición que tienes y el ensayo que leíste, escribe tu propia definición de ensayo.

---

---

---

---

En plenario comenten sus definiciones y expongan sus dudas.

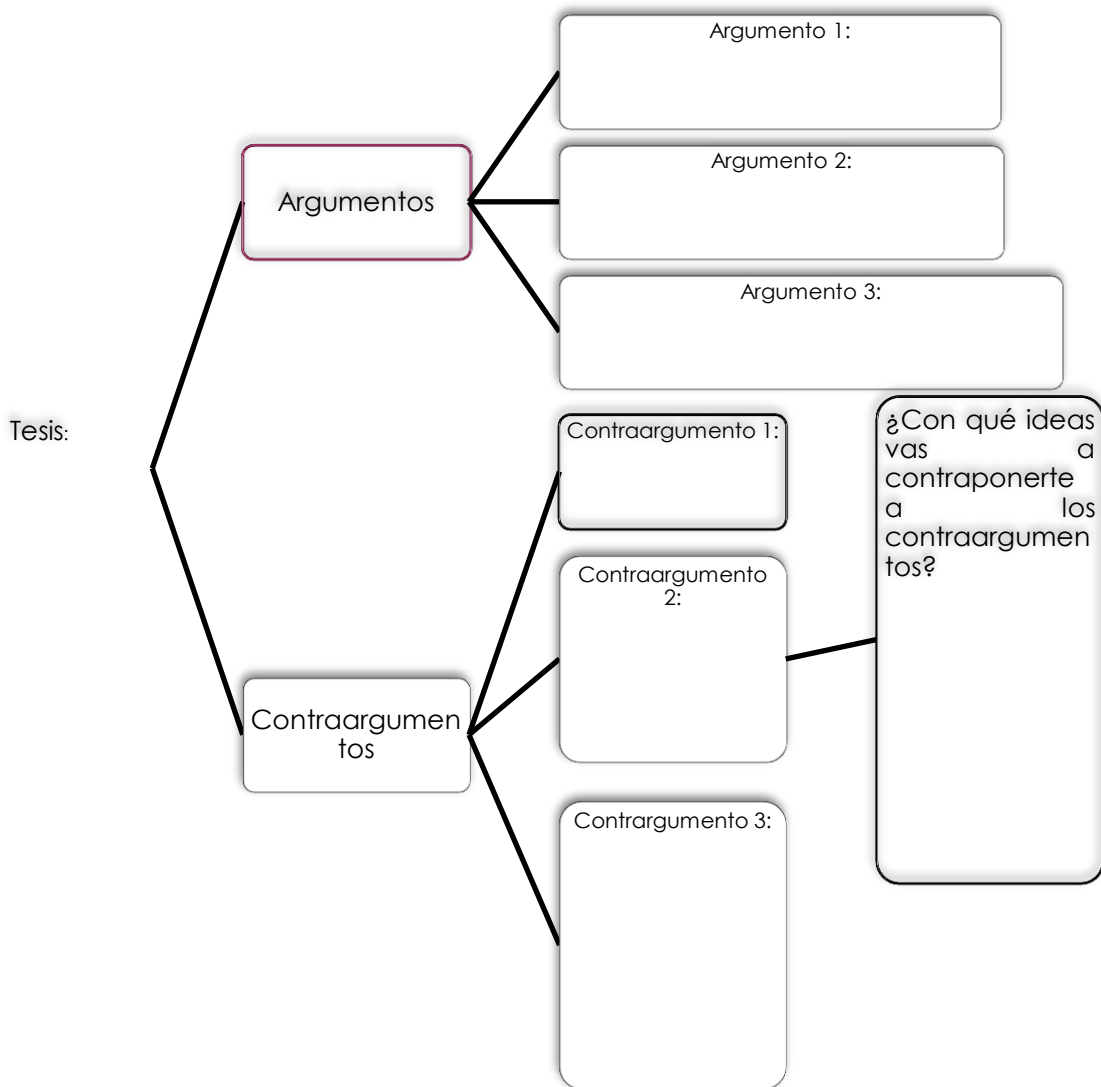
## Opina

Como ya tienes un conocimiento más claro de lo que es un ensayo, ahora escribirás uno en el que trates de convencer a tus compañeros de tu opinión sobre facebook, toma en cuenta que el ensayo es un texto argumentativo polémico, subjetivo y original que debe contar con argumentos, tesis y conclusiones, el objetivo es presentar un pensamiento novedoso y personal del tema. Será necesario que cites aquella información que creas conveniente de los textos que leíste y que tomes en cuenta que tu redacción debe contener una introducción, un desarrollo y finalmente una conclusión.

Actividades previas a la escritura

### 1.- Planificación

1. Elabora tu propio esquema argumentativo, tal como lo hiciste en equipo en la actividad anterior. Escribe la idea que quieras defender o de la que quieras convencer a tus lectores y enlista los puntos a favor y los puntos en contra. En la siguiente página podrás encontrar un esquema argumentativo que puede serte de gran ayuda.



¿Cuál es tu conclusión?

II. ¿La información que tienes es suficiente? Si lo consideras necesario, trae a clase otro texto que pueda servir para enriquecer tus argumentos.

## 2.- Redacta un primer borrador

I. Recuerda incluir una introducción donde ofrezcas una idea general del tema e intereses a tus lectores: Puedes hacer una pregunta, utilizar cifras, un ejemplo o cualquier información que contribuya al convencimiento de tus lectores.

II. A partir de la lista de argumentos y contrargumentos redacta tu argumentación. Recuerda que los contrargumentos pueden ser útiles para reforzar tus propias ideas.

III. Dentro de tus argumentos utiliza los textos que leíste, ya sea como argumentos o como contrargumentos, si es que no estás de acuerdo con ellos.

Existen varios formatos para elaborar las citas pero utilizaremos el formato APA.

Para citar dentro de tu texto, si es que mencionas el nombre del autor en la oración, entre paréntesis escribes la fecha del texto:

**Pérez (2008) menciona que las redes sociales son nocivas para la comunicación**

De no incluir el apellido en el texto, debes incluirlo entre paréntesis:

**Las redes sociales son nocivas para la comunicación (Pérez, 2008)**

Al terminar tu texto debes incluir las referencias que utilizaste para fundamentar tu escrito. En el caso de ser un artículo de una publicación periódica en internet, puedes hacerlo de la siguiente forma:

Apellidos, A. (Fecha). "Título del artículo". Título de la publicación, volumen (número), URL y fecha de recuperación.

III. No olvides retomar la conclusión que previamente elaboraste.

## 3.- Corrección

I. Al terminar el borrador no lo revises de inmediato, déjalo descansar y posteriormente léelo con detenimiento; corrige lo que creas conveniente.

II. Intercámbialo con un compañero y evalúa.

Responde lo siguiente:

1. - ¿El texto es claro, comprensible?



2.- ¿Te convenció de su tesis? ¿Por qué?

3.- ¿El escrito está elaborado para alguien como tú, de tu edad y con tus intereses? Recuerda que los destinatarios del texto eran tus compañeros.

4.- ¿El escrito utiliza los conectores adecuados y las ideas están bien articuladas?

5.- ¿Contiene citas, ejemplos, cifras o narraciones que fundamenten sus argumentos?

6.- ¿El texto cuenta con una ortografía adecuada?

7.- ¿Consideras que es un texto argumentativo? Explica por qué.

8.- Tú eres un lector del texto de tu compañero, tal como los que escribieron sus opiniones en el artículo de *La Jornada*; elabora también un comentario con tu opinión y alguna observación que contribuya a la redacción del texto que revisaste.

Posteriormente devuelve el texto y tu cuestionario respondido al compañero con el que intercambiaste.

COMO ACTIVIDAD EXTRACLASE DEBES TRAER EL TEXTO CORREGIDO E IMPRESO, CON UNA CARÁTULA DONDE INCLUYAS TU NOMBRE, TU GRADO, EL NOMBRE DE LA ESCUELA, LA MATERIA, EL TÍTULO DEL TRABAJO Y LA FECHA.

9.- Ahora que ya redactaste varios textos, tanto colectiva como individualmente, elabora la siguiente autoevaluación de tu propio proceso de escritura.

**AUTOEVALUACIÓN PROCESOS DE ESCRITURA** (Competencias procedimentales, metaescritura)

PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	Sí	Algunas veces	Nunca		
1. Me planteo claramente el propósito del mismo antes de elaborarlo.					
2. Haga la lectura exploratoria para saber más del tema antes de obtener información.					
3. Realizo circuitos argumentativos de los textos leídos u observados.					
4. Comprendo muy bien el tema del que escribí.					
5. Elaboro un esquema (cuadro sinóptico, mapa conceptual, cuestionario, circuito argumentativo, etc.) previo para la elaboración del escrito con los elementos necesarios para la redacción.					
6. Escribo los argumentos y la tesis que pretendía defender en mi texto, en el proceso de planeación.					
7. Comparto con el grupo el esquema elaborado.					
8. Modifico lo necesario antes de empezar a escribir.					
9. Considero a los lectores en mi planeación.					

TEXTUALIZACIÓN	Sí	Algunas veces	Nunca		
1. Identifico la estructura que quiero plasmar en el texto.					
2. Establezco un enlace entre las oraciones que escribí.					
3. No hago ninguna modificación en mi esquema ni plan inicial de escritura, mientras escribo.					
4. Escribo tal y como sale la información de mi cabeza porque así creo que mi texto tiene originalidad y refleja más mis ideas.					
5. Utilizo en mi escrito distintos tipos de argumentos para fundamentar mi opinión.					
6. Considero a los lectores cuando escribo.					

## Secuencias didácticas para escribir textos argumentativos

7. Cuido mi ortografía al escribir.							
8. Verifico que las oraciones o párrafos de mi escrito tengan una relación lógica entre sí.							
9. Me enfrento a múltiples problemas en la redacción del texto.							
10. Soluciono los problemas que van surgiendo en la redacción del texto.							

<b>CORRECCIÓN</b>	Sí	Algunas veces	Nunca			
1. Reconozco la importancia del proceso de revisión de los textos.						
2. Releo el texto una vez terminado.						
3. Evalúo el texto para comprobar si elaboré una versión apropiada de acuerdo con mi plan de escritura.						
4. Realizó actividades de corrección en caso de no haber cumplido con el objetivo.						
5. Corrijo únicamente el vocabulario y la ortografía.						
6. Corrijo únicamente la estructura y el sentido de las ideas.						
7. Corrijo la estructura, el sentido, el vocabulario y la ortografía de las ideas.						
8. Comprendo que el primer texto terminado es un borrador sujeto a corrección.						
9. Le doy mi primer borrador a alguno de mis compañeros para que lo revise.						
10. Hago varios borradores cuando redacto el texto.						

10. Finalmente regresa al cuadro (RA-P-RP) que respondiste al principio de todas las actividades y responde el recuadro de la derecha, el que dejaste vacío.

## ANEXOS

Los temas de la redacción pueden ser variados, de hecho, incluyo en este anexo otras lecturas que pueden utilizarse en lugar de los textos de Facebook o en otro ejercicio de redacción de textos argumentativos. Probablemente el grado de dificultad es mayor, por ello sugiero utilizarlos posteriormente.

### 1.- Con el tema del libro vs la captura digital

#### Texto 1

##### El futuro papel del papel

Roger Bartra

Septiembre 10, 2009 | Tags: La jaula abierta

La República de las Letras impresas vive hoy momentos de tensión y nerviosismo debido a los cambios que está generando la digitalización de libros y artículos. El proyecto de Google, que ha digitalizado y colgado en Internet millones de libros ha desencadenado una intensa discusión y una lucha legal entre editores, bibliotecas, autores y la empresa digitalizadora. Desde el momento en que se generalizó la captura digital de textos, que sustituyó a las máquinas de escribir y a los linotipos, era previsible que las nuevas tecnologías acabarían provocando importantes cambios. Hoy muchos se preguntan si no estamos presenciando el comienzo de una era de decadencia del libro de papel, que culminaría con su desaparición. ¿Estamos ante la próxima extinción del libro, este maravilloso conjunto de hojas impresas con tinta? ¿Acaso las pantallas de computadoras son los artefactos que sustituirán en el futuro al libro impreso?

El libro, desde mi perspectiva, es una muy exitosa prótesis que ha permitido durante siglos sustituir funciones que el cerebro es incapaz de realizar mediante los recursos naturales de que dispone. Somos incapaces de almacenar dentro del cráneo toda la información, narrativas y las sensaciones poéticas que genera la sociedad. La acumulación de la información colectiva sólo se puede realizar mediante memorias artificiales, mediante prótesis especializadas en la preservación y difusión de textos e imágenes. El libro es una de estas prótesis, junto con toda clase de archivos documentales, registros, museos, mapas, tablas, calendarios, cronologías, cementerios, monumentos y artefactos cibernéticos que acumulan fotografías, reproducciones de obras de arte, películas, datos y textos. Estas memorias artificiales—pequeñas como el libro, inmensas como el Internet—son un ejemplo de lo que he denominado redes exocerebrales, verdaderos circuitos externos que configuran un complejo sistema simbólico de sustitución de

funciones que los circuitos neuronales no pueden cumplir. (He desarrollado la idea de las redes exocerebrales en mi libro *Antropología del cerebro*, Pre-Textos/FCE, 2006).

Uno de los nudos clave de la red exocerebral es el libro. Ello muestra la gran importancia de esta pequeña prótesis: todo cambio en el mundo del libro tiene repercusiones en toda la cadena exocerebral lo mismo que en los circuitos neuronales del sistema nervioso central. No estamos, pues, ante un problema técnico en los medios de comunicación, sino ante un asunto de gran envergadura que conecta las redes neuronales más íntimas y profundas con el universo social que nos rodea.

Robert Darnton nos ha recordado recientemente que la República de las Letras es un espacio cruzado de líneas de poder, un tablero donde compiten fuerzas dominantes que reflejan el tejido social y cultural en el que está inscrito el juego. Las redes de prótesis exocerebrales no son simplemente un conjunto ingenioso de técnicas que extienden las funciones de nuestro sistema nervioso. Son redes que definen lo que solemos llamar la conciencia y que articulan a los individuos y los grupos en el complejo tejido cultural de fuerzas que caracteriza a las sociedades modernas. Como lo ha señalado muy bien Darnton, la batalla por la digitalización de libros revela un complicado enfrentamiento entre los intereses privados de las empresas y el bienestar intelectual público. Siempre ha existido esta confrontación, pero hoy adquiere nuevas dimensiones por el hecho de que una poderosa empresa como Google ha alcanzado una enorme fuerza monopólica. Si millones de libros se encuentran disponibles en forma gratuita en Internet, podemos comprender que el mercado editorial se ve obligado a rearticularse. No quiero entrar aquí a desenredar el amasijo de intereses que se ven afectados. Basta con señalar que editores, impresores, distribuidores, librerías, bibliotecas, autores y lectores están rearticulando su inserción en ese espacio de poder que es la República de las Letras. Es difícil prever el resultado de esta intensa transformación, pero podemos estar seguros de que afectará los circuitos exocerebrales en que se basa la conciencia humana.

Además, sabemos que nuestra relación de lectores con los textos está modificándose. Cada vez leemos más en las pantallas de las computadoras y cada vez escribimos más en teclados electrónicos. El papel y la tinta en muchos casos son sustituidos por artefactos electrónicos. Hay quienes sostienen que este proceso, desencadenado por la digitalización electrónica, terminará por erosionar las poderosas torres de marfil que son las universidades, las escuelas y los centros de investigación. A fin de cuentas, más que torres de marfil son torres de papel sacudidas por la digitalización y la expansión de la lectura en pantalla. En un libro reciente el profesor inglés Gary Hall ha expresado su entusiasmo por las

nuevas tendencias que, espera, impulsarán una democratización de los espacios académicos e intelectuales. La muerte del papel como medio de circulación de ideas sería un adelanto formidable. A fin de cuentas, la digitalización ya ha marginado a los billetes de papel, que son sustituidos por tarjetas de crédito. También se están marginando las plumas, en beneficio de los teclados. Las cartas enviadas en sobres de correo con timbres cada vez retroceden más ante la ampliación del correo electrónico y del envío de mensajes por teléfono celular. ¿Por qué no redondear el proceso y marginar también los libros de papel? Hall plantea que ello minaría el modelo mercantil y empresarial de las universidades y de las empresas editoras, para dar lugar a nuevas alternativas. El libro de Gary Hall lleva un título agresivo: *Digitize this book!* Por cierto, su autor no ha colgado aún su libro en Internet para ser leído gratuitamente. El texto de Hall, que aún tiene forma de libro de papel, observa que en las universidades la contratación, la promoción y el reparto de privilegios se orientan por la producción de formas impresas en papel. Lo mismo puede decirse de la fama de muchos escritores: reposa sobre una montaña de papel. Hall comprende, sin embargo, que el papel es algo más que un medio de circulación: goza de un aura de originalidad y autoridad; además impone una estructura peculiar. Por ejemplo, el papel controla la extensión y fija la autoría del texto. En las redes electrónicas en principio no hay límites en la extensión y los textos digitales pueden ser modificados sin que queden huellas de la versión original. Además, los textos digitales están permanentemente amenazados por el cambio constante de los programas que permiten su lectura. Todavía no hay nada que garantice que un texto digitalizado hoy pueda ser leído dentro de doscientos años.

Pero estos y muchos otros problemas no han sosegado los entusiasmos por la digitalización ni aminorado los impulsos por sepultar la función del papel. Los poderes que representa el libro serían, como dijo Mao-Tsetung del imperialismo, un tigre de papel. Bastaría eliminar el papel para que el tigre maléfico del poder académico e intelectual fuese derrotado por la democracia digital.

Desde luego, no hay que dejarse llevar por las visiones maniqueas que exaltan ciegamente las maravillas de artilugios digitales que divulgarían a muy bajo costo documentos acompañados de imágenes en video, sonido propio, diagramas móviles, simulaciones dinámicas, enormes bases de datos e hipervínculos para sustentar o ampliar la información. Estos documentos acaso ya no podrían ser llamados libros. Los viejos libros de papel quedarían arrumbados como trastos viejos en un rincón nostálgico o como objetos raros de lujo. Por otro lado, tampoco hay que sucumbir a las visiones que miran con sospecha y miedo todas las innovaciones que trae la digitalización, que amenazarían con una vulgar wikidemocracia las excelencias del intelecto libresco antiguo.

Al parecer la utopía digital se ha estrellado contra la fuerza del papel. Las pantallas, comparadas a las hojas de papel impreso, son primitivas, toscas y poco amables. Además, acaso estemos al borde una renovada metamorfosis del papel. Las nuevas tecnologías han optado por crear imitaciones electrónicas del papel. Así, desde hace pocos años han surgido láminas delgadas y flexibles que usan tinta electrónica y son capaces de reproducir textos modificables. El resultado es una hoja de papel impresa que no tiene luz propia y que se lee como un libro, mediante la iluminación ambiental. Pero a diferencia de la hoja de papel tradicional, elaborada con pasta de fibras vegetales, este nuevo papel (EPD, por sus siglas en inglés: Electronic Paper Display) puede ser modificado por medios electrónicos, como una pantalla de computadora. El papel electrónico es usado por el Reader de Sony y por el Kindle de Amazon. Por lo pronto se trata de un papel cuya tinta electrónica sólo puede reflejar el negro y el blanco. Su calidad es todavía pobre. Pero podemos suponer que el invento será refinado y que podría acaso significar un triunfo del papel en el mismo terreno de las tecnologías que aparentemente lo iban a enterrar. ¿Qué papel tendrá el papel en el futuro? Podría muy bien ser que tuviera un papel protagónico si las nuevas tecnologías impulsan su renacimiento. Creo que las editoriales deberían incluso contribuir al avance de las formas más refinadas del papel electrónico, para que sustituya las incómodas pantallas tradicionales de las computadoras.

Si el libro es una prótesis que forma parte de nuestras redes exocerebrales, no debe extrañarnos que pueda evolucionar hasta convertirse en un artefacto electrónicamente sofisticado que mantenga la sencillez original del invento pero la combine con los extraordinarios recursos de la digitalización. Debemos comprender que toda modificación de esta prótesis ha de provocar cambios profundos en nuestra conciencia, pues la conciencia no es una sustancia o un proceso oculto en las redes neuronales dentro del cráneo sino una red que se extiende por los sistemas simbólicos que –como el libro– nos sustentan como seres humanos racionales.

(Participación en la mesa sobre "Cómo y dónde leemos hoy" en el Congreso Internacional del Mundo del Libro que celebró el 75 aniversario del FCE, el 9 de septiembre de 2009.)

Bartra, R. (2009), "El futuro papel del papel" en Letras Libres, Blog: La jaula abierta < <http://www.letraslibres.com/blogs/el-futuro-papel-del-papel> > [28/05/12]

## Texto 2

### El lujo de la lectura

Roger Bartra

Mayo 28, 2012 | Tags: La jaula abierta

Los libros parecen en México una especie en peligro de extinción. El desastroso nivel de lectura, como he dicho en repetidas ocasiones, no es culpa de los escritores o los editores: la principal causa debe buscarse en la cultura hegemónica de las élites políticas y empresariales, cuyos hábitos públicos revelan un alto grado de analfabetismo. Un ejemplo lamentable de lo que digo lo acaban de dar los legisladores de una comisión de la Cámara de Diputados que han dictaminado que un gran escritor como Octavio Paz “no colaboró en la construcción del Estado mexicano” y que por lo tanto su nombre no merece figurar en letras de oro en el muro de honor. Parecen creer que los escritores no sirven para construir edificios estatales y sólo los políticos saben hacerlo.

Predomina en muchos medios la idea de que los libros son objetos poco valiosos, que se producen y reproducen con facilidad. Leer o escribir, se cree, es tan fácil como pasear por la calle o hablar con nuestros amigos. Acaso, en raras ocasiones, un don que pareciera caer del cielo es recibido por algún escritor como un regalo que reparte graciosamente entre sus lectores. Bajo la influencia de estas ideas se cree que los libros –y en general los medios impresos– por definición deben ser baratos. Por ello se suele ver con buenos ojos que el gobierno o una cadena de supermercados ofrezca a precios regalados libros producidos masivamente.

Estamos –tengo la impresión– frente a un efecto perverso de la desvalorización de la letra impresa, ya que las políticas de abaratamiento de los libros no parecen producir una rápida y masiva expansión del hábito de la lectura. Tal vez hay aquí un error: el libro es tratado como si formara parte del reino de la necesidad y la utilidad, cuando en realidad está ubicado en lo que Georges Bataille llamaba la parte maldita, es decir, en el reino del exceso, la exuberancia y el lujo. Los mejores libros, así, serían una creación excedente, superflua y, por lo mismo, cara y suntuosa. Si esto es cierto, la política cultural dominante estaría equivocada al tratar a un bien lujoso e inútil como si fuera una mercancía barata y necesaria. Desde luego, estoy llevando el argumento a un extremo irónico con el fin de inducir con pocas palabras una reflexión que debe ser, desde luego, muy extensa.



Regresemos por un momento al punto de partida, a las ideas dominantes de las élites. Veamos un ejemplo de otra época y otro país (para no ofender a ningún político local): hace un siglo el presidente Woodrow Wilson le dijo a sus estudiantes en la universidad de Princeton: "Nunca leería un libro si fuera posible hablar media hora con el hombre que lo escribió". En esta línea de exaltación de la vida sobre su representación podríamos llegar al extremo grotesco de proponer matar a los escritores para salvar a sus libros. Sin duda la élite mexicana prefirió siempre hablar con Octavio Paz en lugar de leer los libros del gran poeta; después de la muerte de Paz los poderosos dejaron a otros la tarea de leer sus poemas y ensayos. En sus intervenciones públicas los gobernantes, los hombres de negocios o los políticos rara vez citan un libro o invitan a la lectura. Los libros habrán sido útiles como parte de la escalera hacia el poder, pero una vez pisoteados, se vuelven inútiles y superfluos. Es cuando más valen, diría yo. Pero no: a partir de ese momento, desde la altura, el político parece decidir que los libros son parte del inframundo de la miserable necesidad, y por lo tanto se cree llamado a llevar la cultura a la calle. Los gobiernos han abusado hasta la saciedad de esta política cultural populista.

Hay una nueva situación que vuelve más evidente que los libros no pueden ser lanzados a la calle impunemente, a competir con toda clase de mercancías y merolicos. Hoy en día el canal privilegiado para la obtención de información ya no son los medios impresos, sino la transmisión electrónica, televisiva y radiofónica. La popularización de la informática produce, como efecto inquietante, la aristocratización del libro. Esta paradójica recuperación de añejos títulos de nobleza nos enfrenta a nuevos problemas, y hace evidente que cada vez más libros pasan al reino fastuoso de la lujuria intelectual. Para averiguar el número de habitantes de Tucumán, saber lo que recomienda un gurú para superar la depresión o aprender cómo se prepara un curry de cordero recurrimos a los buscadores del Internet. Si queremos enterarnos de la última atrocidad cometida por un líder fundamentalista o de la más reciente discusión en la asamblea de las Naciones Unidas, encendemos la televisión. Estos y mil servicios más nos prestan las redes informáticas electrónicas. Los libros, e incluso las revistas y los periódicos, son desplazados. ¿Cuál es su nuevo lugar?

No quiero saltar a conclusiones precipitadas; si observamos el comportamiento del mundo editorial en otros países podemos adivinar –por ejemplo en la política del precio único del libro en Europa– la importancia de visiones sofisticadas que tratan de impedir que los monopolios, la distribución masiva o la producción subsidiada arruinen las editoriales inteligentes, las librerías cultas, la escritura creativa y la lectura crítica: instituciones deliciosamente superfluas que nos recuerdan cuán necesario es todo lo que las rodea y envuelve. Espero que el

presidente Felipe Calderón se percate pronto de que es extraordinariamente importante aprobar en México una ley del libro que estimule los lujos de la lectura. Estos lujos son una piedra clave en la construcción de un Estado democrático moderno.

Bartra, R. (2008), "El lujo de la lectura" en *Letras Libres*, Blog: La jaula abierta <<http://www.letraslibres.com/blogs/el-lujo-de-la-lectura>> [28/05/12]

**3. Con el tema de la amistad se puede complementar el texto que se utilizó en la segunda secuencia.**

**Amistad**

**Arnoldo Kraus**

**Mayo 28, 2012/ Letras Libres**

Días atrás, un suceso de poca trascendencia, como los que suelen pasar todos los días, me regresó a mi muy lejana juventud. Fue el amable gesto de un exprofesor de la preparatoria el responsable de fundir tiempos y modificar un poco las vivencias del día, de un día como todos los otros días, de un momento como cualquier otro momento. El gesto, además de amable, fue sencillo.

Luis Alberto Vargas fue mi profesor de anatomía en 1969. Formaba parte de una camada de jóvenes e inteligentes docentes cuya presencia nutría la inmensa sabiduría de los viejos maestros, muchos de ellos refugiados españoles. El brío y la alegría de los jóvenes, aunados a la experiencia y a la tristeza del destierro, resultó ser una combinación inmejorable. La necesidad de rebelarse, la urgencia de cuestionar y el compromiso ante la duda eran unas de las monedas de los profesores jóvenes. La sabiduría acumulada por los años y los sinsabores provenientes de la tragedia del destierro, la postre transformados en lucha, eran unas de las caras de los maestros españoles. La mezcla devino magnífico caldo de cultivo. Creo que en ese tiempo Vargas estudiaba la carrera de medicina. Desde esa fecha, ahora muy remota, he coincidido con él en dos o tres eventos y hemos participado como asesores en una o dos tesis. No más. Los números, quizá un tanto desdibujados e inexactos, a pesar de ser pocos, reflejan el paso del tiempo. La fuerza del olvido es una amenaza constante. Escribo fuerza del olvido para reafirmar cuán endeble es la memoria y cuán rápido puede borrarse lo que alguna vez fue parte imprescindible de la persona. Los pequeños encuentros no deberían deslustrar los significados de los actos pequeños. Como el del profesor Vargas. Como el de los amigos que aun cuando nunca llaman siempre están.

Mi profesor de la Escuela Secundaria y Preparatoria de la Ciudad de México copió de *The New Yorker*, de diciembre de 2010, un artículo de Joyce Carol Oates, "A widow's story". En una tarjeta de presentación escribí: "Para Arnoldo. A quien le interesará el artículo". Cuando me entregó la fotocopia, su prisa, supongo que acudía a consulta con un colega, aunada al apremio de mis pacientes, solo permitió intercambiar algunas palabras.

Infiero que Luis Alberto sabía de mi vecindad con su médico; infiero también que se tomó la molestia de copiar el artículo con la intención de dejármelo ese día. Esas inferencias trascienden la rutina de la cotidianidad: nunca intercambiamos nada y solo hemos hablado cuando alguna circunstancia académica nos ha reunido. Los (muy) enjutos contactos con Vargas, en la universidad o en algún programa de televisión en el cual ambos participamos, se han relacionado con el tema del bien morir o de la muerte.

El texto de Oates es una elegía a su marido recién fallecido. Es un repaso de los significados del dolor, donde la pérdida, la angustia, la vida que se va, la muerte que llega y la zozobra se apoderan de los días de la escritora. El texto cala; el desasosiego penetra: Oates habla de la vida sin su marido como preámbulo de una vida desconocida y de la pérdida de una gran amistad. El ensayo toca y expone otros problemas: alerta contra el mal de la rutina y advierte contra el peligro de lo asumido. La vida que se va ante la frustración de quien nada puede hacer para detenerla exhorta en contra del terrible mal de la rutina. Es, a la vez, una invitación para escuchar lo que no se escucha y para cultivar la capacidad de sorprenderse. Si la rutina sepulta, la incapacidad de sorprenderse hunde.

En su espléndido libro *In the name of identity* (traducido del francés por Barbara Bray, Penguin Books, 2003), Amin Maalouf, escritor libanés afincado en Francia, acuña el magnífico término "genes del alma". Con ese concepto se refiere a los componentes de la personalidad que nos son innatos, es decir, marcas con las cuales se nace. El vínculo con una provincia o una vecindad, con un equipo deportivo, con un grupo de amigos, con una comunidad cuyas pasiones sean similares, con personas con las mismas preferencias sexuales o las mismas incapacidades físicas, con un párroco, o con un grupo que tiene que luchar contra la contaminación, son, entre un sinnúmero de posibilidades, situaciones que se alimentan y se viven de otra forma, una forma "más humana", cuando los "genes del alma" se expresan.

Los "genes del alma" son similares a la fraternidad que se cultiva en las calles, en sus aceras, en sus baches, en sus irregularidades, con los gises cuando al trazar las canchas de fútbol dejan huellas, construyen memorias e inventan un sinnúmero de juegos. Ese hábitat deviene la "genética de la calle".

A los genes de Maalouf (es una pena que sus escritos e ideas no puedan modificar nuestro mapa cromosómico) agregó la sabiduría que se aprende en la calle, en especial, la amistad. Pena similar a la falta del árbol genético de Maalouf es la "pereza" de nuestro mapa cromosómico: ¿por qué no incluyó la naturaleza, dentro de su inmenso repertorio, genes codificadores de la fraternidad, de la ética, de la prudencia, de la lealtad y de todos los etcéteras que hacen de las personas seres humanos? Los "genes del alma" tienen su correspondencia en las calles de la infancia, cercanas y formadoras; gracias a ambos se aprende el valor y la trascendencia de la amistad. Gracias a ellos, a las calles de la juventud, se escucha acerca de Montaigne y de su ensayo *Sobre la amistad*. ¿Dónde, si no es gracias al inmenso abanico labrado en las letras que conforman la palabra amistad, se aprenden los tiempos perfecto e imperfecto del verbo amistar? En *Sobre la amistad*, el padre del ensayo reflexiona sobre la bendición de la amistad. Entresaco tres ideas: "El último extremo de la perfección en las relaciones que ligan a los humanos reside en la amistad". Segundo: "Lo que generalmente llamamos amigos y amistad no son más que vinculaciones logradas a base de algún interés o por azar, por medio de los cuales nuestras almas se relacionan con ellas. En la amistad de la que yo hablo, las almas se entrelazan y vinculan con otra, por medio tan íntimo, que se disuelve y no existe forma de reconocer la trama que resume". Por último, en uno de sus pasajes más conocidos, Montaigne argumenta: "El afecto hacia las mujeres, aunque se produzca por elección, tampoco puede compararse con la amistad. Su fuego, lo confieso, es más activo, más fuerte y más violento. Pero es un fuego temerario, inseguro, ondulante y distinto, fuego febril, sujeto a accesos e intermitencias, y que no se apodera de nosotros más que por un lado. En la amistad, por el contrario, el calor es generalizado, igualmente repartido por todas partes, atemperado; un calor constante y tranquilo...".

Un calor que se nutre sin presiones, se teje sin obligaciones, que ensambla alegrías y tristezas, encuentros y desencuentros, amores y desamores, un calor incesante, en ocasiones irremplazable. La amistad se urde sin la conciencia de cumplir, sin la necesidad de sumar o restar, sin la obligación de satisfacer, con el compromiso de decir. La verdad es parte consustancial de la amistad. Aunque duela, no puede esquivarse ni enmascarse.

La modernidad no modifica la esencia de la amistad. Las razones de la amistad son inmodificables. Inherente a la condición humana es la amistad. La intimidad de la persona, para forjarse y enriquecerse requiere amigos. Lo que dejan y dicen, las alabanzas y las críticas son siempre imprescindibles. Cuando no hay mirada ni voces ni testigos ni manos, uno deja de ser; sin la mirada de otro, el movimiento es enjuto y la construcción es magra. El presente, más complicado, más ríspido y

más apurado que el pasado, puede alterar un tanto las ligas entre las personas pero no el meollo del vínculo. La simienza siempre está. Es cuestión de voltear, de voltear (otra vez) como sinónimo de mirar, de escuchar y de ojear hacia atrás. La modernidad puede alterar la disposición pero no la intensidad. Los tiempos apurados modifican los diálogos, atentan contra el arte de hacer nada y contra el placer de charlar. Sin embargo, el apego, como forma de tocar la vida, no cambia. Las manos compañeras, las palabras calurosas y los pequeños detalles siguen siendo tan importantes como antaño. Detener la arrogancia y la brutalidad de la tecnología es imposible; bregar por la amistad puede ser un pequeño antídoto contra esa nueva forma de opresión. Basta comparar los dermatoglifos de hace siglos con los actuales para entender que la esencia es idéntica.

La amistad se cultiva en los roces de la piel, en el contacto de las manos, en las huellas que dejan las manos del compañero. No importa que el tiempo huya; quedan la esencia, los diálogos, la amistad. Lo que sí modifica la modernidad es el tiempo disponible para habitar la vida del amigo. Trastoca también, por la prisa que todo constriñe, la escucha, el "tiempo sin horario" y las posibilidades de compartir el ocio u otros placeres mundanos. Fotocopiar un artículo y obsequiarlo, dejar en casa del amigo algunas frutas del jardín casero, coger el teléfono para preguntar sobre la madre enferma y caminar por las calles con el perro de los hijos son placeres invaluable. Detrás de ellos subyace la amistad. Acciones mundanas y triviales. Fragmentos de la vida leve, porciones de los "genes del alma", de la "genética de la calle".

La amistad, siguiendo la idea de Maalouf, conforma algunas partes de nuestra identidad; así como algunas porciones de la identidad se modifican, algunos rasgos (lecturas, tiempos, gustos) de la amistad evolucionan. Esos cambios enriquecen. Muchas preguntas acerca de la propia existencia y de los dilemas existenciales se resuelven gracias a la compañía del otro, de ese otro que le da voz a nuestra existencia y presencia a la amistad. Epicuro, ducho en los valores del ser humano, aseguraba que "de entre todos los medios con los que cuenta la sabiduría para alcanzar la dicha en la vida, el más importante, con mucho, es el tesoro de la amistad". La amistad no es prescindible. Es un bien emparentado con la empatía. Se aprende en casa, en la escuela, en la calle. No se nace con ella. Sin duda, entre los "genes del alma" y los "genes de la calle", la amistad posee un lugar preeminente. Desde la fotocopia del artículo de Oates, hasta la sabiduría de Montaigne, sin olvidar que en ocasiones lo banal no es banal, la banca del parque, la borra de la taza de café, el sacapuntas, el recado en el parabrisas y el arte de recordar los avatares del otro son guiños de amistad. Recrearlos y alimentarlos enriquece y acerca.

Lo banal puede no ser banal. Hacia el final de la vida, cuando la muerte se asoma, cuando lo común parece trivial, rutinario, lunes o sábado, soleado o frío, un nuevo día, como los de siempre, puede ser todo. Del jamás vu al déjà vu. Hacia el final de la vida, lo que parecía trivial se convierte en fundamental y lo banal en vestimenta imprescindible para afrontar ese trance. Lo banal arropa.

Entre líneas, al releer a Oates y al recordar las pelotas de la infancia, las expulsiones de la lejana preparatoria, la certeza del cobijo de los amigos y el convencimiento de que al lado de los compañeros nada malo podría suceder, emergen voces, regresan recados, suenan palabras, se apersonan muertos.

Kraus, A. (Marzo, 2012) "Amistad" en *Letras Libres [Versión electrónica]*, Núm. 159, pag. 52-54 <<http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0159-convivio17-m.pdf>> [28/05/12]

## Referencias

- Ahumada 2010: Ahumada, Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México: Paidós.
- Bartra, R. (2008), "El lujo de la lectura" en *Letras Libres*, Blog: La jaula abierta <<http://www.letraslibres.com/blogs/el-lujo-de-la-lectura>> [28/05/12]
- \_\_\_\_\_ (2009), "El futuro papel del papel" en *Letras Libres*, Blog: La jaula abierta <<http://www.letraslibres.com/blogs/el-futuro-papel-del-papel>> [28/05/12]
- Bátiz, 2011: Bernardo Bátiz V." Reformas forzadas" en *La jornada*, (Versión electrónica) sábado 5 de febrero de 2011 <<http://www.jornada.unam.mx/2011/02/05/opinion/032a1cap>> [02/03/2011]
- \_\_\_\_\_ : Bernardo Bátiz V. "Justicia: tendencias" en *La Jornada*, (Versión electrónica) lunes 28 de febrero de 2011 <<http://www.jornada.unam.mx/2011/02/28/opinion/023a1pol>> [02/03/2011]
- Björk y blomstrand, 2007: Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand , *La escritura en la enseñanza secundaria*. 5ª Ed., en español, Traducción Hugo Riu, Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón. Barcelona: Graò
- Coll, C., Martín, E., et. al., 1993, *El constructivismo en el aula*, España: Graò
- Díaz barriga y Hernández, 2010: Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*, 3ª edición, México: Mc Graw Hill.
- DOCUMENTAL: CIDE, 2006: Hernández, Roberto (Dir), *El Túnel*, México, 2006
- FUENTES, 2008: Carlos Fuentes, "Amistad" en *En esto creo*, México: Alfaguara.
- INEE, (2011): Instituto Nacional de para la Evaluación Educativa, *Informe sobre la Educación Media en México 2010-2011*, México
- Kraus, A. (Marzo, 2012) "Amistad" en *Letras Libres* [Versión electrónica] <<http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0159-convivio17-m.pdf>> [28/05/12]
- Lemus 2012: Lemus, Rafael, "El ensayo como práctica" en *Letras Libres* [Versión electrónica]

<[http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0160-letrillas01-m\\_2.pdf](http://www.letraslibres.com/sites/default/files/0160-letrillas01-m_2.pdf)>  
[29/10/12]

Orozco, 2007: Orozco, Judith et al., "El Ensayo", en *El quehacer de la escritura*, CCH-UNAM, México

Santamaria 2003: Santamaría, J. "Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica", en A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó, 111-126

SEP, 2011: Secretaría de Educación Pública, *Taller de Lectura y Redacción I Intención Comunicativa de los Textos*, Colegio de Bachilleres, Dirección de Planeación Académica. México

Serna, 2011: Serna, Enrique, "Cómo fracasar en sociedad" en *Letras Libres*, (Versión electrónica), Septiembre del 2011  
<http://www.letraslibres.com/revista/columnas/como-fracasar-en-sociedad>

Steinsleger, 2011: Steinsleger, José, "Facebook y la vida de los otros", en *La jornada*, (Versión electrónica), 6 de julio de 2011  
<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/06/opinion/023a1pol> (30 de julio de 2012)

\_\_\_\_\_ : José Steinsleger "La ideología Facebook", en *La Jornada*, (Versión electrónica), 20 de julio del 2012

<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/20/opinion/027a2pol> (30 de julio de 2012)

Van Dijk, T., 2005: Van Dijk, T. *Estructuras y funciones del discurso*, 3ª Edición, México: Siglo XXI Editores



## BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, 2010: Ahumada, Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

ANDERE, 2009: Andere, Eduardo, "Las incompetencias de las competencias", en la Revista *Educación 2001*, Año XV, Número 172, septiembre de 2009. 21-30pp. México

BJÖRK Y BLOMSTRAND, 2007: Björk, Lennart e Ingegerd Blomstrand, *La escritura en la enseñanza secundaria* 5ª Ed., en español, Trad. Hugo Riu, Ed. De Carlos Lomas y Amparo Tusón. España: Graò

CALERO, 2008: Calero Pérez, Mario, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega

CAMACHO, 2008: Camacho Morfín, Lilián, *Estructura y redacción del pensamiento complejo*. México, UNAM- FES Acatlán

CAMPOS, 2008: Campos, Miguel Ángel, Coordinador, *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*. México, IISUE-UNAM

CASSANY, 2006: Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*. 13ª edición. Colección Argumentos, Barcelona: Anagrama

\_\_\_\_\_, 2007: Cassany, Daniel, *Afilas el lapicero, guía de redacción para profesionales*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama

CÁZARES Y CUEVAS, 2007: Leslie Cázares y José Fernando Cuevas, *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas

COLL, 1993: Coll, C., Martín, E., et. al., 1993, *El constructivismo en el aula*. España: Graò

\_\_\_\_\_, PALACIOS Y MARCHESI, 2008: César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, comps. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva*, 2ª Edic., Col. Psicología y Educación, Tomo 1. Madrid: Alianza editorial

\_\_\_\_\_, PALACIOS Y MARCHESI, 2008: César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, comps. *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación escolar*, 2ª Edic., Col. Psicología y Educación, Tomo 2 España: Alianza editorial

\_\_\_\_\_ 2010: Coll, César, *Aprendizaje escolar y constructivismo del conocimiento*, México: Paidós

CUBERO, 2005: Cubero, Rosario, *Perspectivas constructivistas, la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Col. Crítica y fundamentos 8, España: Graò

DENYER, 2007: Denyer, Monique, et al. *Las competencias en la educación. Un balance*. Trad. Juan José Utrilla. México: FCE

DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ, 2010: Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3ª edición. México: Mc Graw Hill

DURKHEIM, 2000: Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, México, Colofón

FERREIRO Y GÓMEZ, 2002: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio comps. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 17ª edición. México: Siglo XXI editores.

GARCÍA, 2010: García, Enrique, *Pedagogía constructivista y competencias, lo que los maestros necesitan saber*. México: Editorial Trillas

GARRIDO, 2004: Garrido, Felipe, *Para leer mejor, mecanismos de lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta

GRACIDA, GALINDO Y MARTÍNEZ, 2002: Ysabel Gracida Juárez, Austra Bertha Galindo Hernández y Guadalupe Teodora Martínez Montes, coords. *La*

*argumentación, Acto de persuasión, convencimiento o demostración*, 3ª edición. México: Édere

\_\_\_\_\_, 2011: Ysabel Gracida Juárez, Austra Bertha Galindo Hernández y Guadalupe Teodora Martínez Montes, *La argumentación, Acto de persuasión, convencimiento o demostración*, 2ª Edic. México: Édere

GUTTMAN, 1987: Guttman, Amy, *La educación democrática*, Barcelona: Paidós.

INEE 2011: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La educación Media Superior en México*, Informe 2010-2011. México: INEE

LERNER, 2001: Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.

LOMAS, 1999: Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. I, Barcelona: Paidós.

MAQUEO, 2009: Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: UNAM/ LIMUSA

MARTÍNEZ, 2002: Martínez Rizo, Felipe, “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7-2002 (núm. 16), pp. 415-443.

MERTON, 2002: Merton, Robert, *Teoría y Estructuras Sociales*. México: FCE.

MORALES LIZAMA, 2013: Morales Lizama, Fausto, *Desarrollo de competencias educativas: guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*. México: Trillas

MORENO DE ALBA, 2009: Moreno de Alba, José G., “La enseñanza del español en la Escuela Nacional preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)”. En *Historia y presente de la enseñanza del español en la escuela primaria*. José G. Moreno de Alba, coord. México, UNAM, pp. 413-457

- OROZCO, 2007: Orozco, Judith *et al.*, “El Ensayo”, en *El quehacer de la escritura*. México :CCH-UNAM
- PIMIENTA, 2007: Pimienta, Julio, *Metodología constructivista*, Guía para la planeación docente, 2ª Edición. México: Editorial Pearson
- PISA 2009: *Pisa 2009 en México*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México
- ROSADO, 2004: Rosado, Juan Antonio, *Cómo argumentar: antología y práctica*. México: Praxis
- SANTAMARÍA, 2003: Santamaría, J. “Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica”, en A. Camps, comp., *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: 111-126 pp, Graò
- SERAFINI, 1989: Serafini, María Teresa, *Cómo redactar un tema, didáctica de la escritura*. Colección Instrumentos 4. México: Paidós
- TOBÓN, 2010: Tobón, Sergio, *et al.*, *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Editorial Pearson
- VAN DIJK, 1992: Van Dijk Teun, *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*, 3ª Edición.Trad. Sibila Hunzinger. España: Paidós
- \_\_\_\_\_,2005: Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*, 3ª Edición, México: Siglo XXI Editores.
- WESTON 2001: Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*. Edición española a cargo de Jorge F. Malem. Barcelona: riel
- ZABALA Y ARNAU, 2007: Antoni Zabala y Laia Arnau, *11 ideas clave, Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graò
- ZORRILLA, 2008: Zorrilla, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM

## CIBERGRAFÍA

DÍAZ BARRIGA ,2006: Díaz Barriga, Ángel “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos* [en línea]. Vol. XXVIII, núm. 111, México, pp. 7-36. <<http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/competencias.pdf>> [25/08/2011]

INEE, 2009: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, *El aprendizaje en tercero de secundaria en México, Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. [En línea] México.

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados\\_aprendizaje/excale09/Partes/excale09-08.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/excale09/Partes/excale09-08.pdf) (Revisado el 25 de noviembre del 2010)

SEMS, 2009: 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”, en el *Diario Oficial de la Federación*. [En línea], Primera sección. Original: Martes 21 de octubre de 20. Modificado: Martes 23 de junio de 2009 México

<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/291/Acuerdo444.pdf> (Revisado el 10 de febrero del 2012)

SEP, 2011: Secretaría de Educación Pública, Taller de Lectura y Redacción I Intención Comunicativa de los Textos, [En línea], Colegio de Bachilleres, Dirección de Planeación Académica. México

[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma\\_curricular/Documentos/primersemestre2009/TLR\\_I.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2009/TLR_I.pdf) (Revisado el 25 de mayo del 2012)